


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

TALITA BUENO SALATI LAHR

**TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS: OS
PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA E
A REDE DE PROTEÇÃO**



ARARAQUARA – S.P.

2022

TALITA BUENO SALATI LAHR

TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS: OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Co-Orientador: Prof. Dr. Pablo Castro Carrasco

Agência de Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

ARARAQUARA – S.P.

2022

L184t Lahr, Talita Bueno Salati
Territórios vulneráveis: : os problemas de convivência na escola e a rede de proteção / Talita Bueno Salati Lahr.
-- Araraquara, 2022
533 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta
Coorientadora: Pablo Castro Carrasco

1. Rede de proteção. 2. Problemas de convivência. 3. Violência na escola. 4. Clima relacional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

TALITA BUENO SALATI LAHR

TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS: OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Co-Orientador: Prof. Dr. Pablo Castro Carrasco

Agência de Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Data da defesa: 31/03/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidade Estadual Paulista

Co-orientador: Prof. Dr. Pablo Castro Carrasco
Universidad de La Serena

Membro Titular: Prof.^{ra}. Dr.^a. Maria Suzana de Stéfano Menin
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Marilene Proença Rebello de Souza
Universidade de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Às Marias que mantém vivo e intenso meu desejo em estudar, trabalhar e lutar por políticas públicas que possibilitem uma vida mais digna para todas as crianças e adolescentes de nosso país e à Clara e Matias que em breve estarão em nossos braços e já são fonte e destino de amor e proteção.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que me presenteou com pessoas tão especiais com quem com-vivi por todos esses anos. A Ele que me deu a vida e a oportunidade de atender aqueles que mais precisam por meio de meu trabalho e dedicação e, eu sei, que ainda é muito pouco e o mínimo que devo fazer.

Depois, agradeço a meus pais que por meio de muito amor e acolhimento me ensinaram o amor, o respeito, a generosidade e o cuidado por meio de seus atos.

Agradeço ao Lucas, meu marido, pela paciência nesses últimos anos de estudo e trabalhos constantes, inclusive aos finais de semana, e pelo maior presente que poderíamos esperar: nossos bebês a caminho.

Agradeço aos profissionais e diretores que já trabalharam comigo nas instituições e que me ensinaram tanto com sua experiência, sensibilidade e conhecimento. Alguns talvez não saibam da importância que têm em minha formação: Mônica, Lilian, Mariana, Têre, Orlando, Eris, Clara, Kátia, Felix, Karol, Léa, Cris, Cris Marcondes....

Agradeço aos amigos do meu “canto” com quem troquei tantas angústias e alegrias nos últimos anos e que me ensinaram e orientaram a cada dia de estudo, trabalho e na vida, como irmãos mais velhos: Raul e Darlene.

Agradeço a amigas queridas de partilha com quem dividi não só o caminho trilhado até aqui, mas reflexões sobre o porquê de estarmos aqui e os valores que envolveram nossas escolhas: Sandy e Sandra.

Agradeço a tantas pessoas de nosso grupo de pesquisa que, mesmo em tempos pandêmicos, estiverem presentes diariamente seja por meio de mensagens de apoio, reuniões online, trabalhos diversos ou dividindo as alegrias e sofrimentos do dia a dia: Fernanda, Natália, Danila, Deise, Fabiano, Lídia, Luciana, Mário, Catarina, Thais, Adriana, Elvira, Flávia, Larissa, Letícia, Soraia, Adriano, Marilúcia, Mariana e Simone. Entre os membros do grupo, uma em especial, esteve comigo em muitos momentos da pesquisa e com sua doçura e dedicação pode me ajudar nas percepções dos resultados de cada etapa: Vitória!

Aos participantes da pesquisa que me ensinaram tanto em cada frase transcrita, reescrita e codificada.

As crianças e adolescentes com as quais já trabalhei, em especial as que passaram pelo Lar Dona Anita, e com as quais aprendi a reconhecer o afeto em meio às agressões, o medo diante das incertezas e abandonos, a angústia nos gritos de desespero e solidão, a alegria diante

da esperança no amor de uma família e o sentido mais puro da felicidade presente nas despedidas.

Agradeço especialmente aos professores da banca que foram escolhidos a dedo pelo critério da admiração, admiração ao trabalho, às pesquisas e ao olhar voltado ao cuidado com a convivência, ao ser humano e especialmente a nossas crianças e adolescentes: Telma, Luciana, Marilene, Suzana, Catarina e Fátima.

Agradeço ao professor Pablo que com seu olhar da psicologia e da pesquisa qualitativa enriqueceu tanto o nosso trabalho e análise, e que sempre esteve muito disponível e disposto a enfrentar esse desafio de me co-orientar a distância.

E por último e de uma importância imensurável, meu agradecimento a Lu, não apenas pela orientação e cuidado com esse trabalho, mas pelo companheirismo, pelo carinho, pelo reconhecimento de sentimentos que por vezes não eram ainda conhecidos nem por mim mesma, pela generosidade e pela **proteção** que ela oferece a cada um de nós, seus orientandos.

A equidade também não dispensa a inteligência, a prudência, a coragem, a fidelidade, a generosidade, a tolerância... É nisso que coincide com a justiça, não mais como virtude particular, tal como a consideramos aqui, mas como virtude geral e completa, aquela que contém ou supõe todas as outras, aquele de que Aristóteles dizia tão belamente que a consideramos “a mais perfeita das virtudes e (que) *nem a estrela da noite, nem a estrela da manhã* são tão admiráveis” (COMTE-SPONVILLE, 2016, p. 94, grifo do autor).

RESUMO

Os problemas de convivência no cotidiano das escolas geram angústias e dúvidas entre educadores e gestores sobre formas eficazes de encaminhamentos e soluções. Em contextos de maior vulnerabilidade, problemas de ordem social, tráfico de drogas, violência doméstica, ausência e negligência dos pais dificultam o trabalho da escola com a comunidade e exigem uma atuação conjunta com a rede de proteção. Contudo, a relação entre a instituição escolar e os demais serviços da rede de proteção é frágil e permeada por desconhecimento das funções e responsabilidades de cada ator que a compõe. Esta pesquisa foi realizada com gestores, professores e demais atores da rede de proteção de municípios paulistas escolhidos por conveniência e teve por objetivo investigar a percepção dos diferentes atores da rede de proteção, sejam eles da escola ou de fora dela, acerca dos próprios conhecimentos sobre os encaminhamentos aos problemas de convivência e os papéis dos diferentes serviços que atendem crianças e adolescentes. A investigação foi composta por dois estudos: o primeiro constatou a percepção desses profissionais sobre os encaminhamentos (sanções) realizados pela escola aos conflitos e ciberagressões, comparando o perfil dos participantes e o tipo de gestão da escola (municipal ou estadual), e o segundo avaliou o conhecimento dos mesmos sobre os papéis dos atores da rede de proteção e os possíveis encaminhamentos a esses atores quanto aos problemas de convivência, situações de violência doméstica, negligência e autolesão. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo interpretativo, cuja análise se deu de forma quanti e qualitativa. O instrumento de pesquisa quantitativa utilizado foi um questionário com perguntas fechadas, adaptado do Instrumento de Avaliação das Relações Interpessoais construído pelo GEPEM. Para a análise qualitativa foi organizada uma entrevista em grupo com posterior Análise Fundamentada nos Dados. Os resultados indicaram diferentes percepções entre os atores da rede de proteção sobre os encaminhamentos realizados pela escola aos problemas de convivência com ações mais punitivas por parte dos profissionais da instituição escolar. Além disso, evidenciaram o desconhecimento sobre os diferentes papéis dos serviços e órgãos que compõem a rede de proteção, principalmente para os encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar e para a identificação e escuta às situações de violência doméstica dentro da escola. A pesquisa aponta a importância da formação continuada com as equipes e a necessidade de maior articulação na rede de proteção para atendimento efetivo e garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Rede de proteção. Problemas de convivência. Violência na escola. Clima relacional.

RESUMEN

Los problemas de convivencia en la vida cotidiana de las escuelas generan ansiedades y dudas entre educadores y directores sobre formas efectivas de derivaciones y soluciones. En contextos de mayor vulnerabilidad, los problemas sociales, el narcotráfico, la violencia doméstica, la ausencia y el abandono de los padres dificultan el trabajo de la escuela con la comunidad y requieren una acción conjunta con la red de protección. Sin embargo, la relación entre la institución escolar y los demás servicios de la red de protección es frágil e impregnada de desconocimiento de las funciones y responsabilidades de cada actor que la compone. Esta investigación fue realizada con gerentes, docentes y otros actores de la red de protección de municipios en São Paulo elegidos por conveniencia y tuvo como objetivo investigar la percepción de los diferentes actores de la red de protección, sean ellos de la escuela o de fuera de ella, sobre sus propios conocimientos sobre las referencias a los problemas de convivencia y los papeles de los diferentes servicios que atienden a niños, niñas y adolescentes. La investigación consistió en dos estudios: el primero encontró la percepción de estos profesionales sobre las referencias (sanciones) realizadas por la escuela a conflictos y ciberagresiones, comparando el perfil de los participantes y el tipo de gestión escolar (municipal o estatal), y el segundo evaluó sus conocimientos sobre los roles de los actores de la red de protección y las posibles referencias a estos actores sobre problemas de convivencia, situaciones de violencia intrafamiliar, negligencia y autolesiones. Se trata de una investigación exploratoria, de carácter descriptivo interpretativo, cuyo análisis se realizó de forma cuantitativa y cualitativa. El instrumento de investigación cuantitativa utilizado fue un cuestionario con preguntas cerradas, adaptado del Instrumento de Evaluación de Relaciones Interpersonales construido por GEPEM. Para el análisis cualitativo, se organizó una entrevista grupal con el posterior Análisis Basado en los Datos. Los resultados indicaron diferentes percepciones entre los actores de la red de protección sobre las derivaciones realizadas por la escuela a problemas de convivencia con acciones más punitivas por parte de los profesionales de la institución escolar. Además, evidenciaron el desconocimiento sobre los diferentes roles de los servicios y organismos que conforman la red de protección, principalmente por las derivaciones realizadas al Consejo de Tutela y para identificar y escuchar situaciones de violencia doméstica dentro de la escuela. La investigación señala la importancia de la educación continua con equipos y la necesidad de una mayor articulación en la red de protección para la atención efectiva y la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: Red de protección. Problemas de convivencia. Violencia en la escuela. Clima relacional.

ABSTRACT

The problems of coexistence in the daily life of schools generate anguish and doubts among educators and managers regarding effective ways of forwarding and solving them. In contexts of greater vulnerability, social problems, drug dealing, domestic violence, parental absence and negligence make it difficult for the school to work with the community and require a joint action with the protection network. However, the relationship between the school institution and the other services of the protection network is fragile and permeated by a lack of knowledge about the roles and responsibilities of each actor that makes it up. This research was carried out with managers, teachers, and other actors in the protection network of São Paulo municipalities chosen for convenience and aimed to investigate the perception of the different actors in the protection network, from school or outside of it, about their own knowledge of the referrals to coexistence problems and the roles of the different services that attend children and adolescents. The investigation was composed of two studies: the first one verified the perception of these professionals about the referrals (sanctions) made by the school to conflicts and cyber-aggressions, comparing the participants' profile and the type of school management (municipal or state), and the second one evaluated their knowledge about the roles of the actors in the protection network and possible referrals to these actors regarding problems of coexistence, situations of domestic violence, neglect and self-harm. This is an exploratory, descriptive and interpretative research, whose analysis was carried out in a quantitative and qualitative way. The quantitative research instrument used was a questionnaire with closed questions, adapted from the Instrument for the Evaluation of Interpersonal Relations built by GEPEM. For the qualitative analysis, a group interview was organized, with subsequent analysis based on the data. The results indicated different perceptions among the actors of the protection network about the referrals made by the school to coexistence problems with more punitive actions by the professionals of the school institution. Furthermore, they showed a lack of knowledge about the different roles of the services and agencies that make up the protection network, especially for referrals to the Guardianship Council and for identifying and listening to situations of domestic violence within the school. The research points out the importance of continued training with the teams and the need for greater coordination in the protection network for effective care and guaranteeing the rights of children and adolescents.

Keywords: Protection network. Coexistence problems. Violence at school. Relational climate.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do SGDCA.....	97
Figura 2 – Rede de Atenção à Saúde da família de Maria	112
Figura 3 – Organização do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA).....	154
Figura 4 – Ecomapa do atendimento da família de Maria.....	175
Figura 5 – Organização da busca por referências bibliográficas sobre o tema da pesquisa..	178
Figura 6 – Investigações conduzidas nos projetos de pesquisas coordenados pela Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta durante o quadriênio 2019-2023	190
Figura 7 – Grupos de ações do projeto de pesquisa em 2021	191
Figura 8 – Passos para a análise qualitativa e construção da teoria fundamentada por meio do <i>Software Nvivo</i>	262
Figura 9 – Nuvem de palavras gerada a partir da análise qualitativa da entrevista em grupo	264
Figura 10 – Resumo dos grandes temas e categorias construídas na pesquisa	271
Figura 11 – Árvore do tema <i>Articulação em rede</i> construído com o software NVivo	273
Figura 12 – Categorização axial do tema <i>Articulação em rede</i>	285
Figura 13 – Árvore do grande tema <i>capacitações e formações</i> construído com o software NVivo	286
Figura 14 - Categorização axial do grande tema: <i>capacitações e formações</i>	293
Figura 15 – Árvore do grande tema <i>demandas de crianças e adolescentes</i> construída com o software NVivo	294
Figura 16 – Categorização Axial do grande tema: <i>demandas de crianças e adolescentes</i> ...	299
Figura 17 – Árvore do grande tema <i>escuta especializada</i> construída com o software NVivo	300
Figura 18 – Categorização Axial do grande tema: <i>escuta especializada</i>	306
Figura 19 - Tema: <i>Pandemia da COVID-19</i> construída com o software NVivo	307
Figura 20 – Árvore do grande tema: <i>O trabalho em rede</i> e suas categorias, construída com o software NVivo	309
Figura 21 - Árvore do grande tema: <i>O trabalho em rede</i> , suas categorias e subcategorias, construída com o software NVivo	310
Figura 22 – Codificação axial do grande tema: <i>o trabalho em rede</i>	328
Figura 23 – Nossas Marias	340

Figura 24 – Nossas Marias	341
Figura 25 – Nossas Marias	343
Figura 26 – Nossas Marias	348

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Manifestações perturbadoras (ou indisciplinadas)	58
Quadro 2 – Manifestações agressivas	59
Quadro 3 – Organização dos direitos e serviços da rede de proteção apresentados na pesquisa	99
Quadro 4 – Níveis de complexidade do SUS	103
Quadro 5 – Centros de Atenção Psicossocial (Caps)	116
Quadro 6 – Papel designado pela legislação aos atores da rede de proteção no âmbito do encaminhamento de situações de violência contra crianças e adolescentes	123
Quadro 7 – Serviços oferecidos na Proteção Social Básica	131
Quadro 8 – Serviços oferecidos pela Proteção Social Especial de Média Complexidade	136
Quadro 9 – Serviços da Proteção Social Especial de Alta Complexidade	141
Quadro 10 – Ciclos ofertados pela política de educação	147
Quadro 13 – Participantes da pesquisa quantitativa	193
Quadro 14 - Participantes da entrevista em grupo (pesquisa qualitativa)	194
Quadro 15 – Relação entre os objetivos específicos e as perguntas do questionário.....	204
Quadro 16 – Relação entre os objetivos específicos do estudo 2 e as perguntas do questionário	204
Quadro 17 – Participantes da pesquisa quantitativa	209
Quadro 18 - Códigos encontrados a partir da codificação linha a linha	268
Quadro 19 – Descrição das categorias do tema: <i>Articulação em rede</i>	273
Quadro 20 – Descrição das categorias do tema: <i>Capacitações e formações</i>	286
Quadro 21 - Descrição das categorias do tema: <i>Demandas de crianças e adolescentes</i>	294
Quadro 22 – Descrição das categorias do tema: <i>Escuta especializada</i>	300
Quadro 23 - Descrição do grande tema: <i>Pandemia da COVID-19</i>	307
Quadro 24 – Descrição do grande tema: <i>O trabalho em rede</i> e suas categorias e subcategorias	311

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca por referências no Banco de Teses da Capes	183
Tabela 2 – Busca por referências no portal P@RTHENON	187
Tabela 3 - Serviço ou instituição dos participantes da rede de proteção	209
Tabela 4 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre o encaminhamento dos problemas de convivência ao Conselho Tutelar	216
Tabela 5 – Respostas dos participantes sobre a frequência das ações da escola em situações de conflitos e desobediência às regras.....	217
Tabela 6 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a ação realizada pela escola de castigar apenas os alunos “conhecidos” por seus comportamentos.....	217
Tabela 7 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a suspensão	220
Tabela 8 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a transferência	220
Tabela 9 – Respostas dos participantes sobre a realização de boletins de ocorrência em situações de conflitos ou desobediência às regras	221
Tabela 10 – Respostas dos participantes sobre as ações da escola frente aos problemas de convivência na internet.....	224
Tabela 11 – Comparativo do grau de significância entre os participantes para sanções envolvendo os problemas de convivência na internet	226
Tabela 12 – Comparativo do grau de significância entre os participantes para encaminhamento dos problemas de convivência na internet ao Conselho Tutelar	226
Tabela 13 – Comparativo do grau de significância entre os participantes para falta de ações por parte da escola frente a problemas de convivência na internet.....	227
Tabela 14 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando os estudantes se envolvem em uma briga na frente da escola	228
Tabela 15 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando os estudantes se automutilam	230
Tabela 16 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a realização de procedimentos internos.....	232
Tabela 17 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção	233
Tabela 18 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando o estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica.....	234

Tabela 19 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção	236
Tabela 20 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando um estudante comparece à escola sob efeito de álcool ou drogas	237
Tabela 21 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção	238
Tabela 22 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando um estudante trafica drogas dentro da instituição	239
Tabela 23 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando um estudante apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros sofrimentos de caráter emocional	241
Tabela 24 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a realização de procedimentos internos.....	244
Tabela 25 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a realização de procedimentos internos.....	245
Tabela 26 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando a escola percebe que um aluno está sendo negligenciado por sua família.....	246
Tabela 27 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção	248
Tabela 28 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando um estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar.....	248
Tabela 29 – Respostas dos participantes sobre a participação da escola na rede de proteção	252
Tabela 30 – Respostas dos participantes sobre as relações entre os atores da rede de proteção	253
Tabela 31 – Respostas dos participantes sobre o conhecimento dos papéis dos atores da rede de proteção.....	253
Tabela 32 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a percepção de atendimento do Conselho Tutelar às demandas da escola pelos gestores	257
Tabela 33 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a percepção de atendimento do Conselho Tutelar às demandas da escola pelos professores	259
Tabela 34 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a percepção de atendimento do Conselho Tutelar às demandas da escola pelos demais atores da rede.....	259
Tabela 35 – Frequência de palavras identificadas na entrevista em grupo	264

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Razão de prevalência das respostas dos gestores das escolas da rede estadual e municipal	211
Gráfico 2 – Razão de prevalência das respostas dos professores das escolas da rede estadual e municipal	212
Gráfico 3 – Razão de prevalência das respostas dos demais atores da rede no estado e no município	213
Gráfico 4 – Respostas dos participantes sobre ouvir os alunos envolvidos nos conflitos e convidá-los a reparar seus erros.....	214
Gráfico 5 – Respostas dos participantes sobre o encaminhamento dos problemas de convivência ao Conselho Tutelar	215
Gráfico 6 – Razão de prevalência das respostas dos gestores das escolas da rede estadual e municipal sobre os problemas de convivência na internet	222
Gráfico 7 – Razão de prevalência das respostas dos professores das escolas da rede estadual e municipal sobre os problemas de convivência na internet	223
Gráfico 8 – Razão de prevalência das respostas dos demais atores da rede de proteção da amostra da rede estadual e municipal sobre os problemas de convivência na internet.....	224
Gráfico 9 – Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola	229
Gráfico 10 – Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola	231
Gráfico 11 – Respostas dos participantes sobre informar o Conselho Tutelar.....	233
Gráfico 12 - Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola	235
Gráfico 13 - Respostas dos participantes sobre informar o Conselho Tutelar	242
Gráfico 14 – Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola	244
Gráfico 15 – Respostas dos participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção	247
Gráfico 16 – Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola	249
Gráfico 17 – Respostas dos participantes sobre convocar a família do estudante	250

Gráfico 18 – Respostas dos participantes sobre a identificação das situações de violência na escola	255
Gráfico 19 – Respostas dos participantes sobre a realização da escuta especializada na escola	256
Gráfico 20 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar em relação às faltas dos alunos	258

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS - Agente Comunitário de Saúde

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BO – Boletim de ocorrência

BPC – Benefício de prestação continuada

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CAPS ad – Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas

CAPS i – Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil

CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano

CIB - Comissão Intergestores Bipartite

CIT - Comissão Intergestores Tripartite

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNAS - Conselho Nacional da Assistência Social

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CPF – Cadastro de pessoa física

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DRE – Diretoria Regional de Ensino

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ESF - Estratégia Saúde da Família

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA – Liberdade Assistida

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MSE - Medida Socioeducativa em Meio Aberto

NAPS - Núcleo de Atenção Psicossocial

NASF - Núcleo Ampliado de Saúde da Família

NAT – Núcleo de Apoio Técnico do Ministério Público

NOB-SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OSC – Organização da Sociedade Civil

PAEFI - Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos

PAF – Plano de Acompanhamento Familiar

PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família

PDU - Plano de Desenvolvimento do Usuário

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIA – Plano Individual de Atendimento

PISA - Programme for International Student Assessment

PMEC - Professor Mediador Escolar e Comunitário

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNE – Plano Nacional de Educação

PNH - Política Nacional da Habitação

POC – Professor Orientador de Convivência

PPCAAM - Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSB - Proteção Social Básica

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

PSE – Proteção Social Especial

PTS - Projeto Terapêutico Singular

RAPS - Rede de Atenção Psicossocial

RAS - Redes de Atenção à Saúde

RENAME - Relação Nacional de Medicamentos Essenciais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes

SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Familiares e Comunitários

SEAS – Serviço Especializado de Abordagem Social

SES - Secretaria Estadual de Saúde

SGDCA - Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SMS - Secretaria Municipal de Saúde

SUAS – Sistema Único da Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

UBS – Unidade Básica de Saúde

USF – Unidade Saúde da Família

UPA - Unidade de Pronto Atendimento

VII - Vara da Infância e da Juventude

SUMÁRIO

MEMORIAL	26
1 INTRODUÇÃO.....	35
2 A ESCOLA QUE PROTEGE E OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA.....	40
3 A REDE DE PROTEÇÃO	65
3.1 A proteção social	67
3.2 As políticas sociais	71
3.3 A vulnerabilidade	73
3.4 A família brasileira	80
3.5 A rede de proteção a crianças e adolescentes	80
3.6 Em tempos pandêmicos.....	87
4 O PAPEL DOS ATORES DA REDE DE PROTEÇÃO.....	93
4.1 O eixo da promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes.....	98
4.1.1 Serviços e programas que atendem diretamente aos direitos de crianças e adolescentes	99
4.1.1.1 Direito à vida e à saúde	100
4.1.1.2 Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade	118
4.1.1.3 Direito à convivência familiar e comunitária	128
4.1.1.4 Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.....	145
4.1.1.5 Direito à profissionalização e à proteção no trabalho	150
4.1.2 Serviços e programas de execução de medidas específicas de proteção de direitos humanos com caráter de atendimento inicial, integrado e emergencial	154
4.1.3 Serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e outras similares	157
5 OS PAPÉIS DOS ATORES DA REDE DE PROTEÇÃO: OS EIXOS DE DEFESA E DE CONTROLE.....	161

5.1 O eixo de defesa do SGDCA.....	162
5.1.1 Vara da Infância e Juventude (VIJ).....	162
5.1.2 Ministério Público.....	163
5.1.3 Defensoria pública.....	165
5.1.4 Conselho Tutelar.....	165
5.2 O eixo de controle dos direitos humanos de crianças e adolescentes.....	168
6 METODOLOGIA.....	177
6.1 Revisão bibliográfica.....	177
6.1.1 Banco de teses da Capes.....	179
6.1.2 Portal P@RTHENON.....	183
6.2 A pesquisa.....	188
6.2.1 ESTUDO 1: Percepções sobre os encaminhamentos realizados pela escola aos conflitos e ciberagressões: percepção de gestores, professores (escola) e demais atores da rede de proteção.....	189
6.2.1.1 Objetivos específicos.....	189
6.2.2 ESTUDO 2: O conhecimento dos participantes sobre os papéis dos atores da rede de proteção e os possíveis encaminhamentos a esses atores quanto aos problemas de convivência, situações de violência doméstica, negligência e autolesão.....	189
6.2.3 Abordagem metodológica.....	192
6.2.4 A amostra da pesquisa.....	193
6.2.5 A pesquisa quantitativa.....	194
6.2.5.1 Primeira seção: Encaminhamentos dados pelos adultos da escola aos problemas de convivência na escola.....	195
6.2.5.2 Segunda seção: Encaminhamentos dados pelos adultos da escola às situações de violência e/ou aos problemas de convivência identificados na escola.....	199
6.2.5.3 Terceira seção: A participação da escola na rede de proteção.....	202
6.2.5.4 A análise dos dados.....	205
6.2.6 A pesquisa qualitativa.....	206

6.2.6.1 A análise dos dados	207
7 RESULTADOS QUANTITATIVOS E DISCUSSÃO	209
7.1 Análise dos resultados do estudo 1	210
7.2 Análise dos resultados do estudo 2.....	251
8 RESULTADOS QUALITATIVOS E DISCUSSÃO.....	261
8.1 Processo de análise no software NVivo	263
8.1.1 Organização dos dados no software NVivo	263
8.1.2 Análise da nuvem de palavras gerada pelo software NVivo	263
8.1.3 Codificação automática pelo software NVivo.....	266
8.1.4 Codificação “linha a linha” e codificação focalizada a partir da fala dos participantes	266
8.1.5 Sistematização das categorias a partir da literatura	269
8.1.6 Construção dos desenhos e relatórios por meio do software NVivo.....	270
8.2 Apresentação e discussão dos dados qualitativos.....	272
8.2.1 Articulação em rede.....	272
8.2.2 Capacitações e formações.....	286
8.2.3 Demandas de crianças e adolescentes	293
8.2.4 Escuta especializada	299
8.2.5 Pandemia	306
8.2.6 O trabalho em rede	308
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	330
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	339
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	350
APÊNDICES	382
APÊNDICE A – TCLE	382
APÊNDICE B – Questionário para gestores escolares	384
APÊNDICE C – Questionário para professores	391
APÊNDICE D – Questionário para demais atores da rede de proteção	398

APÊNDICE E – Resultados do Estudo 1	405
APÊNDICE F – Resultados do Estudo 2	427
APÊNDICE G – Revisão das categorias	436
APÊNDICE H - Codebook das categorias geradas pelo NVivo	439
APÊNDICE I - Resumo da codificação com relatório dos códigos e excertos gerados pelo NVivo.	445
APÊNDICE J - Transcrição da entrevista em grupo	500

MEMORIAL

Como é difícil falar de si... buscar nas memórias a nossa história é reviver experiências e ressignificar nossas escolhas. Um percurso importante não apenas para a pesquisa, mas também para reforçar o porquê de eu estar aqui, neste grupo, fazendo esta pesquisa.

Sempre gostei de estudar – esse sempre foi um valor importante em minha família. Meus pais sempre se esforçaram e trabalharam muito para que eu e meu irmão pudéssemos estudar em boas escolas, na expectativa de um futuro diferente, com mais oportunidades.

Meus pais, que sempre trabalharam com tecidos, confecção e loja de roupas, tinham, no fundo, a expectativa de que eu seguisse a mesma carreira. E comecei a trilhar esse caminho. No Ensino Médio, fiz um curso técnico em Moda e cheguei a prestar vestibular para o curso superior em 2004. Acontece que, em julho de 2004, meses antes do vestibular, participei de uma Semana Missionária com o grupo da Pastoral Escolar de um colégio salesiano, onde cursei toda a Educação Básica. Aquela semana mudou minha vida...

Foram dez dias de intensa reflexão sobre a presença de Deus em nosso caminho, sobre nossos projetos de vida, de visitas às famílias de uma pequena comunidade em Bragança Paulista, de oratório e atividades com as crianças no período da tarde e encontros com adolescentes e jovens à noite. Adolescentes na época, nós éramos acompanhados por um padre, dois seminaristas e alguns jovens da paróquia que generosamente norteavam nossas ações naquele grupo.

Quando voltei para Americana, algo havia mudado em mim. Eu não queria mais trabalhar com moda, queria fazer algo que pudesse ajudar a vida de alguém. Fiz cursinho pré-vestibular e ainda me via perdida em relação à escolha profissional. Comecei a dar aulas de espanhol voluntariamente em um projeto de educação para jovens e adultos na minha paróquia, e ali havia professores. Professores que alfabetizavam idosos. Quando tínhamos reuniões para conversar sobre o trabalho que desenvolvíamos, eu ficava fissurada ouvindo-os descrever as reações simples e tão significativas dos idosos quando conseguiam ler uma placa na rua ou o indicador no ônibus e a carinha que faziam quando aprendiam uma nova palavra. Comecei a pensar então na Pedagogia, mas minhas pesquisas e, acredito eu, meu instinto me levaram à Psicologia.

Fui para a UFSCar, em São Carlos, e logo de início busquei o trabalho com idosos, pois sempre tive um quê de cuidado por eles. A primeira seleção de estágio, porém, me levou ao campo da saúde pública e ao ambulatório de IST/Aids. Conheci a Prof. Dra. Luciana Nogueira Fioroni, com quem aprendi muito sobre a psicologia social e o cuidado ético nos atendimentos

de crianças e adolescentes. Logo iniciamos um grupo para revelação diagnóstica para crianças e adolescentes que viviam com HIV, e ali começou meu encanto em atender crianças. Permaneci com a Prof. Luciana até o final da graduação por meio de Projetos de Extensão e estágio no próprio ambulatório.

Além do grupo de revelação diagnóstica desenvolvemos alguns projetos visando o levantamento documental dos usuários do serviço e de um trabalho com a equipe multidisciplinar local. Apresentamos alguns trabalhos em Congressos de Iniciação Científica e de Psicologia Social com os seguintes temas: Aids pediátrica para crianças, cuidadores e profissionais de saúde; Levantamento de prontuários de um ambulatório municipal de DST/Aids e caracterização inicial dos usuários; Trabalho e HIV/Aids: processos de perdas e estratégias de superação; e Reflexões sobre um grupo de trabalho: acolhimento a profissionais e usuários do ambulatório de DST/Aids de São Carlos.

No mesmo período auxiliei em pesquisas de mestrado e doutorado no papel de juiz na avaliação de comportamentos de crianças em sala de aula pelo Laboratório de Relações Interpessoais e Habilidade Sociais (RIHS) da UFSCar, sob responsabilidade dos pesquisadores doutores Almir e Ilza Del Prette e apresentamos o trabalho referente ao “Treinamento de juízes em observação: procedimentos e fidedignidade”.

Ainda enquanto estudante da graduação, realizei uma pesquisa de monografia para conclusão do curso intitulada “Percepções de idosos vivendo em instituições de longa permanência” em que tive a orientação da Prof. Dra. Elisabeth J. Barhan e, por meio de uma análise qualitativa, analisamos as vivências dos idosos que moravam em abrigos particulares e públicos na cidade de São Carlos.

Além dos trabalhos na área de pesquisa, participei de projetos de extensão voltados a estudos e atendimentos de pacientes na linha psicanalítica na USE (Unidade Saúde Escola) da UFSCar e realizei estágios na área organizacional e educacional.

Enquanto cursava a faculdade e morava em São Carlos, continuava fazendo parte do Grupo de Ação Missionária em Americana. No fim de 2009, na missão de Barueri, um padre, conhecido como “Toninho” fez uma brincadeira e me disse: “Você não quer ser missionária em Angola quando terminar a faculdade?”. Aquela pergunta ficou ecoando na minha cabeça por semanas e o meu desejo em realizar aquele trabalho foi aumentando a cada dia. Em 2010, então, comecei um período de preparação para o voluntariado missionário em Angola, ano em que também terminei a faculdade, e fui. Até hoje não tenho muita certeza se meus pais estavam orgulhosos ou se queriam me matar por escolher viver em um lugar com tanta pobreza e longe

da proteção deles por um ano inteiro. Eu e mais dois missionários brasileiros embarcamos no começo de 2011 para um ano que, com certeza, mudaria nossas vidas.

O mais incrível de reviver tudo isso ao escrever este memorial é compreender os pequenos e grandes empurrões que Deus nos dá para a construção de nosso caminho. Olhando para o meu trabalho hoje e para os lugares pelos quais passei, tudo faz sentido.

O ano de 2011 foi repleto de experiências intensas, desde viver com pouco acesso a alimentos e em condições diferentes das que estávamos acostumados no Brasil, como comer queijo ou carne vermelha ou ter energia elétrica para trabalhar, até a experiência de fé e cuidado para com o outro e que aprendemos tanto quando vivemos em comunidade com pessoas que, até então, eram desconhecidas para nós. Nesse ano, trabalhei coordenando um posto de saúde pela manhã (o posto ficava aberto apenas nesse período, pois era o horário em que o gerador de energia elétrica permanecia ligado. À tarde, sem energia, o posto era fechado). À tarde trabalhava na Escola Dom Bosco de Lwena, especialmente com um grupo de adolescentes, a fim de organizar a pastoral da escola e contribuir para a construção de valores morais e o protagonismo dos jovens. À noite, eu e Larissa, minha irmã de missão, dávamos aula para os adultos na alfabetização e ajudávamos os seminaristas com aulas de português e matemática. Aos fins de semana, éramos responsáveis por alguns grupos de jovens (eram muitos grupos e muitos jovens) e pelo oratório nas aldeias mais distantes – por vezes, demorávamos 2 horas de estrada para chegar à comunidade. Descanso? Desconheço essa palavra... Eventualmente tínhamos o sábado de manhã livre, mas também precisávamos limpar nossa casa, lavar a roupa, fazer a feira na “praça” para as refeições da semana. Lá não havia regalias como máquina de lavar e comida pronta.

Meu primeiro contato, de fato, com a escola foi em Angola. Na faculdade fiz um estágio em psicologia escolar, mas ainda muito distante do chão da escola. Em Angola eu vivi a escola, a formação de professores, os conflitos e as potencialidades de meninos e meninas que tinham muito a oferecer ao outro e ao mundo. Os professores ainda tinham o hábito de bater na palma da mão dos alunos com a régua; as crianças se levantavam quando entrávamos na sala e diziam: “Bom dia, professora”; as cópias no quadro negro era o que mais era feito todos os dias... Uma realidade muito ultrapassada para o que acreditamos como educação, porém com extrema necessidade de atuação. Iniciamos um trabalho de formação com os professores, mas lidávamos diariamente com críticas como: “Só no Brasil funciona assim...”, especialmente quando se tratava da forma de falar e tratar os alunos. Do que mais nos orgulhamos do trabalho (e aqui posso falar pela Larissa também) era do nosso grupo de adolescentes. Iniciamos o trabalho com aqueles que quisessem participar do grupo, começando com um trabalho voltado ao projeto de

vida. Colocamos possibilidades de ações nas mãos deles e pedimos que nos ajudassem a mudar um pouquinho a realidade daquela escola. Fizemos propostas de um trabalho com os pequenos que tinham muita dificuldade em aprender a ler e a escrever e sugerimos organizar uma festa para Dom Bosco. Eles organizaram TUDO. Um grupo se prontificou a ajudar os alunos mais novos no reforço escolar e passamos a ter várias turmas que preparavam e realizavam diferentes atividades. Outro grupo começou a divulgação da festa e fez até uma seleção dos alunos que se apresentariam no grande dia, com dança, muita música, poemas etc. O processo seletivo organizado por eles durou dias, teve regulamento e uma escolha minuciosa.

Neste ano de 2021, dez anos depois do trabalho em Angola, um jovem chamado Joiade Yacomba me mandou uma foto no Facebook do projeto de vida que ele construiu naquela época e disse: “Ainda o tenho como um guia”; contou estar cursando Medicina e que desejava vir ao Brasil visitar a mim e a Larissa. Este foi nosso maior tesouro: ajudar adolescentes em uma realidade de grande pobreza a olhar para aquilo que tinham de melhor dentro de si, a capacidade de ajudar o outro, e, a partir disso, trilhar sua história.

Voltando de Angola em 2012, os salesianos me convidaram para coordenar uma obra social, localizada em um bairro periférico de Americana. Mal sabia eu que estava entrando para um Serviço da Política de Assistência Social, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Eu só sabia que era a Casa de Dom Bosco... Chegando lá me deparei com uma realidade diferente da de Angola, claro, mas parecida também. Incrível como a pobreza de nosso país localizada em lugares afastados do centro da cidade e dos bairros onde vivemos pode parecer invisível aos nossos olhos.

Apesar de o bairro ter energia elétrica e água encanada, a maioria das casas só os acessa por meio de “gatos”. Famílias de dez pessoas dividem dois cômodos; mães trabalham em vários empregos para manter a casa sozinhas, pois os pais das crianças nem sequer as assumiram na certidão de nascimento. A violência acontece ali, no meio da rua; os adolescentes nas esquinas repassam a droga dos gerentes das biqueiras e avisam quando a polícia aponta lá no começo do bairro, próximo a uma grande avenida da cidade. Nós? Enxugamos gelo. Aos poucos fui aprendendo qual era o papel daquela instituição e a importância de conseguirmos, por meio das atividades propostas, fortalecer as relações entre os pares e entre crianças, adolescentes e suas famílias. Sim, esse é o objetivo do Serviço de Convivência. Não é oferecer reforço escolar nem apenas dar almoço todos os dias, mas cuidar das relações.

Em meio ao retorno para o Brasil e o novo trabalho, reencontrei o Lucas, meu atual marido e amor da minha vida. Ele sempre foi companheiro em meus trabalhos e envolvido com

as crianças e adolescentes com os quais eu trabalhava, foi até DJ nas festinhas na Casa de Dom Bosco. As crianças amavam...

E foi por meio da Casa de Dom Bosco que conheci o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem). O colégio mantenedor da obra social ofereceu algumas vagas para uma formação que seria realizada com as Profas. Dras. Luciene Tognetta e Telma Vinha, assessoradas pela minha madrinha de missão, a Sandy. Naquele curso reencontrei a Luciene, que foi minha professora na escola, se não me engano na 3ª série do Ensino Fundamental I, e fui me apaixonando pelos estudos voltados ao desenvolvimento moral. Nesse período também realizei uma pós-graduação intitulada Psicanálise, Grupalidade e Intervenção nas Instituições pelo Centro de Formação e Assistência à Saúde (CEFAS) em Campinas-SP.

Naqueles anos também começaram meus conflitos com a instituição religiosa, que, apesar de seguir os ensinamentos de Dom Bosco, um grande homem, extremamente generoso e fiel aos seus jovens, caiu em tentação ao priorizar as instituições que atendem crianças e adolescentes da alta classe social brasileira. Isso se repete em todas as cidades do Brasil, mas não nos salesianos do mundo. Na maioria dos outros países, as escolas são públicas, e os serviços oferecidos atendem aqueles de que mais precisam deles, norte da doutrina construída por Dom Bosco. Mas aqui, não... e isso com certeza tem até hoje um peso muito grande na minha relação com a Igreja, mas não com Deus. As brigas eram constantes para que meus meninos e meninas da obra social tivessem acesso aos mesmos direitos e atividades oferecidas aos meninos e meninas do colégio particular. Até que não aguentei... ou pedia para sair ou tudo o que havia construído com essa instituição que foi tão importante para minha formação humana seria destruído.

Então, em 2015, fui chamada para trabalhar em um Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes vítimas de violência que estava sendo implantado naquele ano pela Coasseje, um braço social do Centro Espírita Seareiros de Jesus. E fui... Acolhimento? Abrigo? Um serviço difícil, doloroso, mas de uma intensidade similar à que vivi em Angola. Comecei como psicóloga e depois fui chamada para assumir a coordenação técnica. Tínhamos uma equipe maravilhosa, da qual sinto saudades e com a qual me relaciono até hoje. Os diretores? Voluntários. Pois é... E de uma presença e carisma que ousar dizer são salesianos em sua essência. Mas a religião interfere no trabalho? Não. Nem no SCFV nem no Acolhimento, mas as pessoas que ali atuam e dirigem a instituição seguem determinada doutrina. Aprendi tanto nesse período que convivi com eles, assim como aprendi a admirar a doutrina espírita. Não precisamos mudar de religião para admirar a doutrina do outro, todos buscamos os mesmos fins: o respeito, o amor ao próximo, a ajuda, a justiça, a generosidade...

Ali vivenciei todos esses valores em meio ao caos que envolve o trabalho com crianças e adolescentes em situação de acolhimento. A violência pela qual esses pequenos passaram no decorrer de uma vida ainda tão curta não pode acarretar comportamentos diferentes daqueles, mas, com afeto, um ambiente suficientemente bom, cuidado e propostas de uma convivência democrática, é possível mudar a forma de se relacionar, de pedir por cuidado e de construir uma nova história.

No período em que trabalhei na Assistência Social, procurei fortalecer a minha prática por meio de formações e cursos voltados ao dia a dia do meu trabalho, especialmente àqueles relacionados a convivência familiar e comunitária e às intervenções em situações de violência doméstica.

Um dia, fui tomar café com a Sandy e ela me disse que queria me fazer um convite. “A Luciene perguntou se você quer entrar para o grupo de estudos.” Eu fiquei como? Que convite mais lindo e que honra fazer parte desse grupo! Foi assim que, em 2017, passei a frequentar as reuniões do Gepem. Confesso que, no começo, não entendia muita coisa, mas permanecia de corpo presente, e fui aos poucos compreendendo e admirando todas aquelas pessoas e trabalhos.

Assim, o trabalho com o protagonismo voltou à minha vida por meio das Equipes de Ajuda e dos estudos voltados à construção da personalidade ética. Os colegas do grupo, sempre tão generosos e cuidadosos, iam me mandando materiais e tentando me situar a cada reunião.

Concomitantemente aos estudos no grupo, passamos por momentos difíceis no Serviço de Acolhimento: grupos de irmãos que vivenciaram inúmeras violências e que nos desafiavam a buscar conhecimento para lidar com demandas tão complexas geravam ainda mais violência dentro e fora da instituição. Os problemas no abrigo são muitos, mas uma das maiores dificuldades é acionar a corresponsabilidade da rede de proteção em cada um desses casos atendidos. As crianças e adolescentes não chegam ao acolhimento simplesmente porque sofreram violência na família; eles sofreram violência da família, do Estado e são diariamente negligenciados em seus direitos fundamentais. É por isso que chegam às instituições, porque se encontram em uma situação que passa a ser desumana e inadmissível. O Acolhimento é uma medida extrema e excepcional, e assim deve ser! Separar uma criança de sua família biológica, por mais violenta que esta seja, também é uma violência. É tirar dela o único vínculo que possui e, por mais dificuldades que essa família tenha, é a família dessa criança. Evitar o acolhimento? Sim, é nossa tarefa enquanto rede. Como? Fortalecendo as famílias, cuidando das relações, oferecendo políticas públicas que deem conta das necessidades e da proteção da população. O acolhimento não pode reproduzir a roda dos expostos do século XVIII. Tirar uma criança de sua mãe não pode ser a solução para todos os problemas que envolvem relações humanas e a

própria violência como uma expressão dessas relações. Essas crianças e adolescentes são de responsabilidade de uma sociedade, e não apenas de uma instituição.

Acontece que, em meio aos problemas que estávamos vivendo, não nos restou outra coisa senão estudar o que os demais órgãos da rede deveriam fazer para dar conta dessa demanda em parceria ao Serviço de Acolhimento. Passamos a acionar constantemente as reuniões de rede, de forma que todos assinassem as decisões e se sentissem corresponsáveis pelo drama daqueles irmãos que estavam sendo revitimizados havia mais de uma década, indo e voltando de diversos abrigos em reacolhimentos constantes e sem um trabalho efetivo com a família de origem, e que passaram, ainda, por diversas violências institucionais pela falta da garantia do direito a conviver em família, seja na família biológica, seja em uma família substituta.

Essa busca pelos demais serviços, por seus papéis, pelos conselhos e comissões que poderiam auxiliar no acompanhamento ideal de nossas crianças sempre foi algo de que gostei muito. A articulação, a construção coletiva dos fluxos, as discussões de casos... O que podemos aprender com o conhecimento do outro por meio de discussões é algo imensurável.

Porém, algo sempre me intrigou nessas relações: a escola nunca estava presente nas discussões de caso e nas reuniões de rede. Essa ausência talvez tenha relação com a quantidade de demandas da instituição, ou, uma hipótese mais provável, com o sentimento de não pertencimento da escola à rede de proteção e, no caso do abrigo, com o medo e evitamento do atendimento de crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Fato era que, não raramente, tínhamos de acionar o Judiciário para conseguir matricular nossas crianças e adolescentes na escola, pois, assim que nos identificávamos ao telefone como um abrigo, as instituições alegavam não ter mais vagas para nossas crianças. Também eram constantes as ligações ao longo do dia para buscar as crianças que apresentavam qualquer alteração de comportamento na instituição – meninos e meninas reclamavam e choravam pela forma como eram tratados na escola pelos colegas, que o tempo todo diziam: “Você não tem mãe”, “Você mora no lar”, e por professores, que chegavam a impedir que comessem a merenda, porque não tinham “perfil comportamental” para estar no ensino integral, então deveriam ir embora antes do almoço, mesmo que todos os colegas fizessem a refeição e que nosso menino pedisse para comer “pelo menos um pedaço da almôndega”.

Crueldade? Desconhecimento? Sobrecarga de trabalho? Essas dúvidas permaneciam em meus pensamentos, e a indignação com os comportamentos dos profissionais das escolas com nossas crianças e adolescentes fazia com que nos afastássemos ainda mais da instituição escolar.

Uma situação corriqueira: as reuniões intersetoriais sobre os casos atendidos no acolhimento acontecerão na semana seguinte, então a pedagoga da instituição pergunta: “Vamos chamar a escola para a reunião do fulano?”. Pensamos juntas e chegamos à conclusão: “Ah, telefone para a coordenadora e faça o convite de forma pessoal, quem sabe assim participam, mas já sabemos que não irão”. E assim foram praticamente cinco anos...

Em meio ao trabalho no Serviço de Acolhimento e os estudos no Gepem, participei da elaboração de materiais de apoio a professores e gestores, apresentação de trabalho em Congresso Internacional, participação em projetos de extensão e de pesquisa, escrita de um artigo e capítulos de livros. Em relação aos materiais de apoio, escrevemos atividades para professores e alunos que acompanharam os livros de literatura infanto-juvenil da Prof. Luciene pela Editora Adonis; apresentei, juntamente com a colega Sandra Trambaiolli De Nadai, um trabalho sobre a percepção de familiares sobre a atuação de seus filhos nas Equipes de Ajuda na 44th Annual AME Conference. Tenho participado em projetos de extensão e pesquisa em redes municipais de ensino e colégios particulares para implementação de Programas de Convivência e formação de professores; escrevi, com a Prof. Luciene, o artigo “Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos”¹ (TOGNETTA; LAHR, 2021). E escrevi também três capítulos de livros, sendo dois já publicados: “Bullying e outros problemas escondidos” e “O que vem depois: o acompanhamento das Equipes de Ajuda”, ambos presentes na Coleção Retratos da Convivência, organizada pela Prof. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. E outro, ainda no prelo, intitulado “A competência moral nas instituições de acolhimento para crianças e adolescentes” para a obra coletiva “Estudos sobre competência moral – propostas de dilemas para discussão”, organizado pela Prof. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia².

Nesse meio-tempo, nos trabalhos com o Gepem, começamos um projeto com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e, nas reuniões com as equipes do referido órgão, me chamava a atenção a forma como se referiam a determinada “rede de apoio da escola”. Eu me perguntava: “Quem será essa rede de apoio”. Até que um dia perguntei: “De quem vocês estão falando?”. Ao que responderam: “Do Conselho Tutelar, da Assistência Social etc.”. Pensei comigo: esses são membros da rede de proteção à criança e ao adolescente, da qual a escola também faz parte, e não estão aí para APOIAR a escola, mas para trabalhar de forma

¹ Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250506>. Acesso em: 10 jan. 2022.

² Publicado em data posterior a defesa dessa dissertação e disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/316.

conjunta, articulada. A escola não precisa de uma instituição para apoiá-la, mas se reconhecer como parte dessa rede intersetorial.

Eis que a angústia presente no trabalho na Política de Assistência Social encontra a angústia no trabalho com o Gepem e as escolas paulistas, e é aí que meu percurso profissional e de vida se encontra com o tema desta pesquisa, na expectativa de que, fortalecendo a relação da escola com os demais órgãos da rede de proteção, um número maior de crianças e adolescentes esteja protegido das violências do mundo e das negligências do Estado...

1 INTRODUÇÃO

*Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo,
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome,
Criança tem que ter lar,
Ter saúde e não ter fome,
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer,
Nem questão de concordar.
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar! [...]*

Os direitos das crianças, segundo Ruth Rocha

Era uma vez... uma garota chamada Maria.

Maria era uma menina qualquer, brasileira, adolescente, sonhadora, estudante. Sua história é compartilhada por muitas outras Marias – femininas ou masculinas –, destituídas de sua dignidade quando o que vivem são situações de violência e negligência, ainda que seus direitos de cuidado, de respeito e de oportunidades de bem-estar sejam garantidos por lei.

Marias são, constantemente, vitimadas pelos problemas sociais enfrentados no Brasil, que não são recentes e, como se refletem diretamente na atuação e na organização das instituições escolares, foram agravados pelas lacunas decorrentes da pandemia de Covid-19 vivida nos anos de 2020 e 2021.

Dados recentes sobre as condições de crianças e adolescentes e estimativas acerca dos problemas a serem enfrentados no retorno ao ensino presencial, indicam demandas de sofrimento emocional, violência doméstica e dificuldades de aprendizagem que reforçam a importância do acolhimento e do papel protetivo do ambiente escolar (BARROS *et al.*, 2020; FUNDAÇÃO ABRINQ, 2020; LEVANDOWSKI *et al.*, 2021; PLATT; GUEDERT; COELHO, 2021; TOGNETTA; LAHR, 2021). Tais previsões foram confirmadas por professores, gestores e diversos pesquisadores em notícias de jornais e relatos de experiências nas escolas posteriormente ao isolamento social.

Entretanto, pesquisas também indicam a dificuldade dessa instituição tão antiga e tão importante para a formação de crianças e adolescentes em lidar com os problemas de convivência (ABRAMOVAY, 2002, 2015; CAMPOS, 2008; CARVALHO, 2019; LEME,

2006; PISA, 2018; BRASIL, 2017; TOGNETTA *et al.*, 2010; VINHA *et al.*, 2017). Assim, o que já era difícil tornou-se ainda mais complicado com o agravamento do contexto atual, deixando a atuação de professores, gestores e funcionários da escola mais custosa e complexa. Tal fato nos leva a pensar que o trabalho, que já deveria ser realizado em rede, como ditam as leis em nosso país, revelou-se ainda mais necessário e essencial para a garantia de um atendimento digno e respeitoso a essa população.

Isso porque brasileiros e brasileiras como Maria têm o Sistema de Garantia de Direitos a Crianças e Adolescentes (SGDCA) para confirmar esse atendimento. Contudo, o que democraticamente é disposto em lei em nosso país parece ainda distante do conhecimento, sobretudo da escola: há serviços e órgãos que compõem a rede de proteção e que, articulados, podem asseverar a proteção de que precisam.

Essa é a justificativa para a pesquisa que se introduz. Ela foi iniciada antes da pandemia de Covid-19 em 2020 e tem como objetivo geral investigar a percepção dos diferentes atores da rede de proteção, sejam eles da escola ou de fora dela, acerca dos próprios conhecimentos sobre os encaminhamentos aos problemas de convivência e os papéis dos diferentes serviços que atendem crianças e adolescentes. Ocorre que o contexto pandêmico reforçou a importância da interação entre esses diferentes atores e a necessidade de que a escola esteja cada vez mais próxima e atuante nessa rede, percebendo-se, de fato, como parte dela.

Assim, a fim de subsidiar teoricamente nosso problema de pesquisa e apresentar os dados quanto à importância do conhecimento dos papéis de cada um dos atores dessa rede de proteção para que os problemas de convivência e as violações de direitos de crianças e adolescentes sejam adequadamente encaminhados e acompanhados pela rede de proteção, organizamos esta dissertação em dez seções.

A história de Maria é contada progressivamente nessas seções. Maria é uma adolescente que frequenta os anos finais do Ensino Fundamental, faz parte de uma família em situação de pobreza, tem vários irmãos e, como muitas crianças e adolescentes em nosso país, é cuidada pela avó, que assina como sua responsável na escola e nas demais instituições que Maria participa.

A seção 2 introduz o tema dos problemas de convivência e a situação atual da educação brasileira com dados em torno da formação de professores, do sentimento de pertença dos alunos, da violência e dos problemas de indisciplina.

A história de Maria e de tantas crianças e adolescentes brasileiros exige a retomada da história da infância no Brasil com um olhar especial para o controle exercido sobre essa população nos mais de 500 anos desde a colonização portuguesa. A visão de professores e

gestores escolares sobre o comportamento e a chamada “disciplina” não é em vão, mas remete à crença de que os pequenos devem se comportar e pensar como adultos, o que contraria o termo presente em nossa legislação de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, exigindo um cuidado e um olhar especial para seu desenvolvimento. Crianças e adolescentes precisam de adultos que os protejam e promovam a construção de sua autonomia. Para tal, retomamos a construção do juízo moral em Piaget (1994) e a importância das relações para a constituição do respeito mútuo, da cooperação e do ideal de autonomia moral.

A seção 3 introduz o termo “proteção social” e a importância de estabelecer políticas públicas que atendam a noção de proteção adotada na Constituição Federal de 1988 e em outros documentos legais que norteiam o atendimento à população. É esse conceito, somado aos problemas sociais – pobreza, discriminação e diferenças de classe e acesso a oportunidades –, que vai dar subsídios para a construção da rede de proteção a crianças e adolescentes. É nessa seção que trazemos o agravamento gerado pela pandemia de Covid-19 aos problemas enfrentados em nosso país.

Isso posto, iniciamos a descrição dos serviços e órgãos pertencentes à rede de proteção que serão responsáveis pela garantia de direitos às Marias, pequenas ou pequenos ou grandes, todos crianças e adolescentes em desenvolvimento. As seções 4 e 5 apresentam os papéis de cada um desses serviços descritos com base na organização do SGDCA e nos capítulos que compõem o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a).

Na seção 4 introduzimos a organização pensada por nós para descrever os papéis que colocam em prática a função protetiva desse grande sistema e detalhamos cada uma das políticas sociais que atendem crianças, adolescentes e suas famílias: saúde, educação, assistência social, cultura, lazer, habitação etc. São esses serviços que integram o eixo da promoção dos direitos humanos. Na seção 5 diferenciamos os órgãos responsáveis pelo controle e pela defesa de direitos, passando pelos papéis de órgãos como o Conselho Tutelar, a Vara da Infância e Juventude, o Ministério Público e os conselhos de direitos e setoriais.

A seção 6 descreve o método utilizado em nossa pesquisa, composta por dois estudos que visam responder à pergunta: Qual é a percepção dos atores pertencentes à rede de proteção, sejam eles da escola ou de fora dela, sobre os encaminhamentos dos problemas de convivência de crianças e adolescentes nas escolas?

O primeiro estudo é voltado à compreensão da percepção dos profissionais que atuam na escola sobre encaminhamentos realizados por eles aos conflitos e ciberagressões, e a percepção dos atores da rede de proteção de fora da escola sobre essas estratégias, baseando-se

também nos dados de perfil dos participantes, ou seja, se esses compõem a rede municipal ou estadual de ensino, e respondeu a três objetivos específicos:

1. Verificar e comparar as formas de resolução de problemas mais utilizados pelos adultos da escola na percepção dos atores da rede de proteção de dentro e de fora da escola (professores, gestores e profissionais de demais serviços) nos tipos de gestão estadual e municipal;
2. Verificar e comparar as ações realizadas pelos adultos da escola em relação aos problemas de convivência no espaço virtual (ciberagressões) nos tipos de gestão estadual e municipal;
3. Verificar se existe diferença entre os encaminhamentos que os serviços da rede de proteção definem ser necessários na escola diante dos conflitos e ciberagressões e o que professores e gestores apontam fazer nos tipos de gestão estadual e municipal.

O segundo estudo avaliou o conhecimento dos participantes sobre os papéis dos atores da rede de proteção e os possíveis encaminhamentos a esses atores quanto aos problemas de convivência, situações de violência doméstica, negligência e autolesão, contou com uma análise quali e quantitativa e respondeu a dois novos objetivos específicos:

- 1- Averiguar e comparar o que os representantes da escola e a rede de proteção percebem sobre: a participação da instituição escolar na rede, as relações entre os atores, o conhecimento dos papéis de cada um e os encaminhamentos sobre as situações de violência doméstica identificadas na escola;
- 2- Constatar se na percepção dos atores da rede há relação entre o trabalho do Conselho Tutelar em parceria com a escola com o encaminhamento desta aos problemas de violência doméstica, negligência e faltas dos estudantes ao referido órgão.

A seção 7 apresenta as análises quantitativas da pesquisa com a descrição dos dados coletados por meio de questionário aplicado nas redes de ensino estadual e municipal. A seção 8 apresenta os dados qualitativos coletados por meio de uma entrevista em grupo. Na seção 9 realizamos a discussão desses resultados relacionando os dados quanti e qualitativos. E a seção 10 é composta pelas considerações finais.

Damos, então, início a este estudo, cuja grande esperança é promover um olhar mais sensível às mazelas sociais vivenciadas por crianças, adolescentes e suas famílias e que só

poderão ser enfrentadas por meio de um trabalho articulado e fortalecido por diferentes saberes científicos e especificidades técnicas.

Muitas Marias “esperam” por nós!

2 A ESCOLA QUE PROTEGE E OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA

Uma Maria entre tantas...

Maria, uma adolescente estudante do Ensino Fundamental II, apresenta um comportamento considerado difícil, que desafia professores e gestores da escola: vai para a escola sem uniforme, usa o celular durante a aula, faz arruaça e dá gargalhadas enquanto o professor tenta explicar a matéria.

Nas relações com os pares, Maria se coloca de forma agressiva e intimida os colegas. Ninguém a enfrenta por medo de represálias. Ela e seus colegas são vistos como perigosos na escola e há boatos de que ela tenha familiares que são membros de uma facção criminosa. A menina cumpre medida socioeducativa em razão de episódios de agressão a outros adolescentes na rua e por ter vendido drogas na escola em que estudava anteriormente. Maria é “diferente”.

Quase todos os dias, o professor a coloca para fora da sala de aula por atrapalhar os colegas. Maria, então, fica “zanzando” pelo pátio sem ter o que fazer e causando tumulto, inclusive nas outras salas.

Após algumas reuniões na escola e discussões acerca da situação da adolescente, o diretor da instituição educativa parece não mais saber o que fazer com Maria. Ele descreve, com preocupação, todas as ações tomadas pela escola até então para resolver a situação da garota: chamou a família há poucos dias, mas não teve nenhuma resposta de seus familiares. Encaminhou, então, o caso ao Conselho Tutelar. A resposta do Conselho foi, no mínimo, curiosa: o conselheiro respondeu que não seria seu trabalho cuidar de “alunos indisciplinados”. Informou também que a adolescente deveria cumprir medida socioeducativa e ser acompanhada pela rede socioassistencial. Ao procurar pela rede, a constatação: a aluna não estava comparecendo ao serviço. Assim, o diretor procurou pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) e teve como resposta uma cartilha sobre o tema bullying. Ou seja, o diretor está se sentindo totalmente sozinho e sem orientação adequada para lidar com o problema.

Somado aos desencontros sucessivos, alguns professores discutiam a possibilidade de pedir a transferência compulsória da adolescente para outra escola. Foi quando uma professora auxiliar que costuma estar no pátio com os alunos nos intervalos se dispôs a tentar se vincular a Maria e, por meio de uma relação mais próxima, pensar em estratégias para ajudá-la.

No decorrer de um mês, a professora se aproximou de Maria e tentou estabelecer uma relação de confiança. Aos poucos, a adolescente passou a confiar na educadora e relatar

aspectos de sua vida familiar. Maria é a quarta filha de um total de oito irmãos; os dois irmãos mais velhos têm envolvimento com o tráfico de drogas; todos moram com a avó materna e uma tia, que passam por dificuldades financeiras para pagar as contas da casa e alimentar os que ali vivem. Maria tem algumas características físicas diferentes de seus irmãos e se sente excluída por eles pelo fato de ter outro pai. A mãe encontra-se reclusa e, segundo sua avó, tem o mesmo “gênio de Maria: é brava e quer mandar em todo mundo”. A educadora, entretanto, ao ouvir a história da adolescente, se dá conta da fragilidade da menina e observa seus olhos lacrimejarem enquanto fala do sentimento de solidão dentro de sua própria casa.

Maria começa a sair da sala só para conversar com a educadora, o que passa a gerar conflitos com os outros professores, que tendem a achar que a educadora está “passando a mão em sua cabeça”³. Pois bem, a professora não pode continuar com esse papel, uma vez que tem prejudicado a organização da escola, mas não se sente bem em deixar a adolescente, pois naquele tempo que se dispusera a estar com ela percebeu pequenas mudanças em seu comportamento com os colegas: estava mais calma e parecia se sentir ouvida e cuidada por alguém.

Ao conversar com o gestor, a educadora entende que Maria e sua família precisam de ajuda e que a adolescente precisa se sentir valor pelas coisas boas que pode fazer. O diretor relata que em uma reunião, certa vez, ouviu falar de um serviço na comunidade que atende as famílias mais “pobres” do território.

A educadora, então, procura saber sobre esse serviço, descobre se tratar do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e decide entrar em contato. Ao conversar com a psicóloga do local, é informada que a família de Maria é referenciada no serviço e que outros atores da rede de proteção têm tentado atuar com a adolescente, mas apresentaram dificuldades em decorrência das faltas da garota aos atendimentos. Durante a conversa, a profissional do CRAS sugere uma conversa com os demais serviços, em parceria com a escola, para pensar conjuntamente em ações para proteger e favorecer o desenvolvimento de Maria.

Os serviços agendam, então, uma reunião intersetorial na qual os profissionais debatem as informações que têm sobre o caso e identificam potencialidades em Maria e na relação que ela estabelece com a avó materna. Apesar das dificuldades, a avó tem um bom relacionamento com a neta, e esta procura ajudá-la como pode, nos cuidados com a saúde e no dia a dia da casa. A professora relata suas observações em relação à menina e conta que Maria tem habilidades com música, gosta de compor rap e sempre envolve os colegas com seu som. A

³ Termo utilizado para expressar “proteção” de maneira pejorativa.

psicóloga do CRAS observa, então, a existência de uma instituição no próprio bairro que trabalha com música e, concomitantemente, realiza atividades de convivência para crianças e adolescentes⁴. Assim, os profissionais começam a elaborar um pequeno plano de ação para auxiliar o desenvolvimento da adolescente: os serviços de assistência social trabalharão o fortalecimento da relação de Maria com sua figura de cuidado, a avó materna; a escola proporá ações em que a adolescente se sinta valorizada pelas músicas que compõe e pela interação que pode vir a ter com os colegas; o Serviço de Convivência envolverá a adolescente nas aulas de música e sugerirá ações com os irmãos, a fim de trabalhar a relação entre eles.

É por meio desse enredo que passamos a discutir a temática desta seção: muitas Marias passam diariamente pelas mesmas situações em escolas públicas brasileiras, e poucas delas, apesar da longa trajetória descrita, têm a possibilidade de se sentirem seguras e com seus direitos garantidos pelas leis brasileiras.

Certamente, a escola é, ou deveria ser, um espaço de bem-estar para crianças e adolescentes. É grande sua responsabilidade não só na promoção do aprendizado, mas também na garantia de direitos e na proteção da infância em situações de risco, discriminação e violência.

A impossibilidade de acesso à escola durante a pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021 reiterou a importância dessa instituição como, muitas vezes, a única possibilidade de um espaço protegido para que crianças e adolescentes identifiquem situações de violência e enfrentem suas mazelas sociais.

Contudo, se nos voltarmos aos problemas enfrentados diariamente nas escolas brasileiras, encontraremos muitas explicações para a falha na proteção aos direitos de crianças e adolescentes. Infraestruturas precárias, formação deficitária de professores, baixos salários aos profissionais que atuam na educação, fracasso escolar, alto índice de evasão e reprovação e problemas relacionados às questões de convivência têm marcado o cotidiano das instituições públicas de ensino no Brasil e tornado cada vez maior o distanciamento da qualidade pretendida e reiterada como direito garantido de nossas crianças e adolescentes.

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017 indicam que, na opinião dos diretores de escolas, entre os fatores que dificultam o funcionamento da instituição,

⁴ Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Familiares e Comunitários (SCFV), da política de assistência social. Falaremos desses serviços na seção 4 desta dissertação.

estão a insuficiência de recursos financeiros (67,2%), a indisciplina por parte dos alunos (61,5%), a falta de recursos pedagógicos (59,6%), a carência de pessoal administrativo (50%), a carência de pessoal de apoio pedagógico (47,8%), o alto índice de falta por parte dos alunos (46,2%), a inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries (43,7%), o alto índice de falta por parte dos professores (37,8%), a alta rotatividade do corpo docente (34%) e, finalmente, a interrupção das atividades escolares (23,7%).

Na pesquisa realizada por Abramovay (2002) com 33.655 alunos em 14 capitais brasileiras, os alunos relataram o que menos gostam no ambiente escolar. O item mais selecionado por eles foi o espaço físico (44%), referindo-se às salas de aula, espaço externo e corredores. Os estudantes descreveram que as escolas costumam ter um aspecto “feio, velho e apresentam muitos problemas de limpeza” (ABRAMOVAY, 2002, p. 79). Os discentes também relataram não gostar da secretaria e direção da escola (34%); dos próprios alunos (33%), em decorrência do desinteresse e da indisciplina dos colegas; das aulas (25%) e da maioria dos professores (24%). Os dados indicam a insatisfação dos estudantes com as questões estruturais, mas também com a didática utilizada na escola e com as relações estabelecidas nesse espaço (ABRAMOVAY, 2002).

Em relação aos professores, a pesquisa realizada por Campos (2008), com 8.773 docentes de 19 estados brasileiros, sugere que os educadores não se sentem valorizados em relação ao seu trabalho: 75,6% dos respondentes discordam que a administração valorize seu trabalho e 80,6% dizem o mesmo a respeito da sociedade em geral. Apesar desse resultado, 67,3% dos professores alegam que não trocariam de profissão, dado que se apresenta de modo contrastante quando observado por ciclos, pois apenas 40,8% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental responderam da mesma forma. Os dados dessa pesquisa também mostram que esses são os professores que apresentam opiniões mais críticas e pessimistas em relação à educação e aos problemas enfrentados nas escolas (CAMPOS, 2008).

Da mesma forma, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019 aponta fatores que podem indicar a insatisfação de alunos e professores nas escolas públicas: 21% dos alunos são reprovados ou abandonam a escola no primeiro ano do Ensino Médio; 24,7% dos professores da rede estadual têm formação em licenciatura ou bacharelado, porém não atuam na mesma área para a qual lecionam e 61,71% dos docentes apresentam permanência de apenas dois anos na mesma escola, o que indica alta rotatividade de profissionais e pouco tempo para que se construam vínculos com a comunidade escolar, especialmente com os alunos.

Na pesquisa realizada por Carvalho (2019), com dados da Prova Brasil 2015 e dos Censos Escolares de 2015 e 2016 em escolas municipais e estaduais, as condições de trabalho

e as características dos alunos, dos docentes e das escolas foram indicadores importantes na decisão dos professores de trocar ou deixar a escola em que atuavam. Dados relevantes apontam que o baixo rendimento acadêmico dos alunos, as piores condições socioeconômicas, a pouca infraestrutura na escola, a média de alunos por sala superior a 33 e o ambiente escolar desfavorável, ou seja, maiores níveis de violência, são fatores que favorecem a rotatividade dos profissionais. Na comparação dos dados entre escolas municipais e estaduais, observou-se maior rotatividade nas escolas urbanas e estaduais. A pesquisa também mostrou que aproximadamente 40% dos docentes das escolas públicas mudam ou deixam a escola todo ano no Brasil e que a mudança de diretores influi na rotatividade dos professores, especialmente quando estes são eleitos pela comunidade escolar (CARVALHO, 2019).

Para Abramovay (2015), a rotatividade dos professores tem alto impacto na qualidade do ensino, além de influenciar diretamente as relações dos alunos com a comunidade escolar, aumentando os sentimentos de frustração e provocando insatisfação e isolamento.

Outro dado que chama a atenção é o fato de que 50% dos alunos alegaram ter faltado um dia da escola nas duas semanas anteriores à aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment – Pisa), contra a média de 21% da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse número alarmante pode indicar a falta de motivação dos alunos para participarem das atividades escolares, o que gera, posteriormente, o alto índice de evasão identificado nas pesquisas do Ideb (PISA, 2018).

Ademais, constatações como essas dão ênfase à importância da participação do professor e do aluno no ambiente escolar e nos remetem à necessidade de discutir os problemas que envolvem a convivência na escola, posto que esse pode ser um dos motivos que geram a rotatividade dos professores, o que, por sua vez, impede o fortalecimento das relações entre docentes e alunos, formando-se um ciclo que dificulta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Isso porque, de acordo com Furman (1998), o termo “comunidade” só é coerente quando seus membros experienciam sentimentos de pertencimento, confiança entre si e segurança.

Maria é diferente...

Osterman (2000) enfatiza que o senso de comunidade e o sentimento de pertencimento são importantes para a compreensão da motivação e dos comportamentos dos adolescentes nas escolas: ao se sentir parte da comunidade, o adolescente também se sente valorizado, bem como

sente que suas necessidades são respeitadas. Entretanto, a pesquisa do autor mostrou que os alunos, em geral, não se sentem importantes no ambiente escolar e raramente têm suas necessidades reconhecidas pelos pares ou pelos adultos, o que influencia diretamente a qualidade das relações ali instituídas. A pesquisa sugere a necessidade de uma mudança nos valores culturais, normas, políticas e práticas da instituição, ou seja, na cultura das relações na escola.

A pesquisa realizada por Speranza (2021) revela a escassez de estudos a respeito do tema do pertencimento na realidade brasileira, porém ressalta a importância desse sentimento na prevenção de problemas relacionados à saúde mental dos adolescentes, colocando a escola como um importante espaço promotor da participação social, o que favorece a construção de redes de apoio entre os próprios estudantes e a formação da identidade dos alunos.

Os resultados do Pisa de 2018 corroboram os dados apresentados até o momento e indicam que, na maioria dos países, os alunos reportaram sentimentos mais positivos quando havia maior senso de pertencimento à escola e cooperação entre os colegas, e mais sentimento de tristeza quanto maior a intimidação entre os pares. Sobre as situações de *bullying*, 29% dos alunos brasileiros relatam ter sofrido algum tipo de intimidação no último mês, enquanto a média da OCDE é de 23%. Em relação ao isolamento e ao sentimento de tristeza, observa-se que 23% dos alunos brasileiros se sentem sozinhos nas escolas (média OCDE: 16%) e 13% responderam que estão sempre se sentindo tristes, número significativamente acima da média dos países da OCDE, que foi de 6%. Esses resultados evidenciam a importância do cuidado com as relações e com a afetividade no ambiente escolar.

Quase todos os dias, o professor a coloca para fora da sala de aula por atrapalhar os colegas. Maria, então, fica “zanzando” pelo pátio sem ter o que fazer e causando tumulto, inclusive nas outras salas

Em relação aos problemas em sala de aula e à dificuldade do docente para iniciar as atividades, para 41% dos alunos brasileiros os professores precisam esperar longos períodos para que a classe fique em silêncio, enquanto a média dos outros países da OCDE é de 26% (PISA, 2018). A dificuldade para começar as aulas é reclamação constante nas formações de professores e nas discussões a respeito dos problemas de indisciplina na escola. Tal queixa se soma ao distanciamento entre escola e família e entre os próprios alunos e seus familiares, fatores identificados pelos professores e gestores como motivos para situações como o

desinteresse dos alunos pelos conteúdos, o desrespeito em sala de aula e a dificuldade em lidar com as frustrações e o cumprimento de regras (VINHA *et al.*, 2017).

A busca pelo controle de comportamentos transgressores e pela interdição de qualquer conduta que seja reprovada pelos adultos sempre esteve em pauta em nossa sociedade. A história da infância em nosso país nos traz dados importantes sobre a percepção do controle como algo necessário para a boa educação de meninos e meninas. Entretanto, aqui nos cabe uma reflexão a respeito do conceito de infância, que tem sofrido transformações ao longo do tempo e carrega maiores prejuízos e exclusões às crianças e adolescentes que trazem consigo as marcas da classe e da raça às quais pertencem.

Bernartt (2009) compreende que a infância pode ser percebida de diferentes maneiras tendo em vista a condição social na qual a criança ou o adolescente estão inseridos. A autora defende que o conceito de infância reflete os valores de determinada sociedade e é historicamente construído. Assim, seria um equívoco não nos atermos às consequências da colonização e da escravidão na construção da história da infância no Brasil. Com a chegada dos primeiros imigrantes e posteriormente dos escravizados, chegavam também seus filhos e crianças órfãs e pobres recrutadas pela Coroa portuguesa. Aqueles que sobreviviam aos abusos e violências já sofridas no percurso até a nova terra eram submetidos a trabalhos diversos, enquanto as crianças brancas e filhas de famílias nobres eram encaminhadas às aulas de latim e boas maneiras nos colégios religiosos (BERNARTT, 2009; PARDAL, 2005).

A presença de crianças consideradas desvalidas, ou seja, sem valor e sem a proteção de alguém, sempre foi vista como um problema e, havendo a necessidade de que alguém se responsabilizasse por elas, instituições foram adentrando o mundo da criança e violando ainda mais o desenvolvimento de sua autonomia. O cuidado com os desvalidos passou pelos jesuítas no período de colonização, que os evangelizaram; pelos senhores, que os escravizaram; pelas Santas Casas de Misericórdia, que receberam os expostos; pelas amas de leite, que os amamentaram; pelos asilos ou orfanatos, que “reeducaram” os que fugiam ao controle das famílias e ameaçavam a ordem pública; e pelos reformatórios e prisões, que, ao tirarem a liberdade dos delinquentes, buscavam retomar a ordem e “proteger os bons” (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Ao analisarmos, em especial, as instituições que tinham por objetivo reeducar essas crianças e adolescentes para que pudessem ocupar seu lugar na sociedade, podemos observar ações de controle e exclusão. A forma encontrada para restituir seu valor era por meio da educação para o trabalho industrial para os meninos e doméstico para as meninas. Tais instituições tinham a segregação do meio social e o controle dos comportamentos como sua

essência. Acreditava-se que, ao manter essa infância pobre e órfã em instituições fechadas e com políticas extremamente autoritárias, ela não apresentaria perigo à sociedade. Prevalencia a contenção espacial, de forma que a educação escolar, os cuidados médicos e todas as atividades envolvendo os internos se davam dentro da instituição, não havendo, então, convivência com crianças de fora do estabelecimento. O tempo de cada atividade também era controlado e a submissão à autoridade era constante, no intuito de manter o disciplinamento dos internos (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Segundo Ariès (1981), ainda no início dos tempos modernos, não havia uma transição da infância para a fase adulta. Assim, as crianças por volta dos 7 anos, ao apresentarem um mínimo de independência em relação aos cuidados dos pais, passavam a trabalhar com os adultos e a conviver como iguais, ou seja, ainda não existia a consciência das particularidades do desenvolvimento infantil. Tal situação era ainda mais perceptível nas classes populares e ainda hoje se reflete, por exemplo, no alto número de crianças em situação de trabalho infantil. No Brasil há uma estimativa de que, em 2015, 2,7 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos ainda se encontravam em situação de trabalho infantil (BRASIL, 2015a).

Com o desinteresse da administração pública em relação à infância, outras organizações, como a Igreja, foram assumindo o trabalho com essa população, ainda que de uma perspectiva assistencialista. Apenas na década de 1940, com a pressão de movimentos internacionais pautados na proteção de crianças e adolescentes, é que o Brasil começou a instituir departamentos responsáveis pelo cuidado daqueles identificados, na época, como “menores” (BERNARTT, 2009).

No tocante à escola e à violência utilizada nessa instituição, Debarbieux (1996) recorda que, desde a Antiguidade até épocas mais recentes, as crianças eram “disciplinadas” por meio da força, da correção e do castigo, a fim de controlar seus comportamentos. Para os gregos, a infância e a juventude eram idades da falta de razão e dos excessos. E, apesar de os castigos diminuírem no século XX, os professores ainda os utilizavam nas escolas até a década de 1970.

No Brasil, apesar da promulgação de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990a) – e de outras normativas voltadas ao atendimento e à organização das instituições que os atendem (BRASIL, 2009d, 2009e), as relações das instituições sociais como famílias, Estado e igrejas com a infância ainda têm um papel dominador, papel esse que mantém as desigualdades sociais e a segregação das classes, fazendo prevalecer ações de controle, reeducação e punição, especialmente da população socioeconomicamente desfavorecida, percebida, pela sociedade, como perigosa (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Ora, mas o que vimos a respeito da história da infância até aqui foram relações de submissão e imposição de uma obediência cega às crianças e adolescentes, pautada, essencialmente, em punições e medo, e não na cooperação e no respeito mútuo. Não obstante, o pensamento que dominou a história da infância no Brasil e no mundo perdura até hoje, sustentado, muitas vezes, pela nostalgia sentida em tempos pós-modernos por aqueles cuja necessidade de retorno ao passado parece explicar formas de controle e submissão como condutas tomadas para educar. Tal contexto gerou e ainda tem gerado sérias consequências para o desenvolvimento de crianças e adolescentes de tempos passados e mesmo presentes, que hoje persistem numa tendência heterônoma e apresentam dificuldades em tomar decisões que considerem o outro além de si e sejam, de fato, éticas.

Métodos punitivos foram e continuam sendo usados. Sabemos, com Piaget (1994), que a punição pode acarretar três tipos de consequência: o cálculo de risco, que faz com que a criança calcule o quanto vale a pena transgredir a regra e ser punida, ou o que precisa ser feito para não ser pega; a conformidade cega, que faz com que ela apenas obedeça e não tome decisões, podendo também colocar a vida de outros em risco, por exemplo, quando não se indigna diante de uma crueldade; e a revolta, a mais temida característica de uma criança ou de um adolescente para seus pais e educadores (PIAGET, 1994; KAMII, 1991).

As consequências negativas da punição ao desenvolvimento de crianças e adolescentes não implicam dizer que eles podem fazer tudo o que quiserem e que, por vezes, não seja necessária a aplicação de sanções. Entretanto, essas sanções precisam fazer sentido para o sujeito e ter relação com a falta cometida, ou seja, precisam ter a reciprocidade e a reparação como principal objetivo, o que as difere de punições expiatórias que apenas causam sofrimento ao outro. A reparação do dano sofrido só é possível por meio do reconhecimento do outro em um processo de reflexão, cujos aspectos mais importantes envolvem a troca de pontos de vista e a possibilidade de tomar decisões (PIAGET, 1994; KAMII, 1991; VINHA, 2000).

As pesquisas de Carvalho (2004, 2009) nos mostram uma relação direta entre gênero, raça e desempenho escolar, relacionado esse aspecto também aos problemas de convivência ou chamados “problemas de comportamento na escola”. A autora observou que avaliações em relação a dificuldades de aprendizagem eram compostas pelo desempenho dos alunos e pelo compromisso dos mesmos, esse último avaliado por meio das crenças dos profissionais e influenciado por valores, ideias e relações de classe, gênero e raça. Suas pesquisas mostram mais encaminhamento para salas de reforço para os alunos do sexo masculino e negros, especialmente para aqueles professores que utilizavam critérios vagos de avaliação e incluíam os problemas de convivência nesse processo (CARVALHO, 2009). E também analisou

procedimentos de advertências e suspensões que foram predominantemente aplicadas a meninos, negros e de classe social mais baixa (CARVALHO, 2004).

Uma pesquisa realizada por Fadus *et al.* (2021) nos Estados Unidos mostrou que diante de práticas punitivas nas escolas americanas, entre elas detenções e suspensões, são os alunos negros e pobres os mais afetados pelas medidas disciplinares. A investigação indicou que 5,4% das crianças receberam esse tipo de sanção, e as crianças negras tiveram 3,5 vezes mais chances de serem punidas do que as brancas, assim como as crianças cuidadas por famílias monoparentais, que também tiveram maior probabilidade de receber tais encaminhamentos (FADUS *et al.*, 2021).

Por certo, se tomada como reparação aos próprios erros, podemos admitir que a perda da autoridade é uma falácia. Compreendemos, então, que autoridade é diferente de coerção e está relacionada à confiança. Assim, é possível refletir sobre a necessidade de reduzir nosso poder enquanto adultos para favorecer o desenvolvimento da autonomia nas crianças, permitindo que elas pensem e construam por si próprias os valores morais, visto que os sujeitos são ativos em seu processo de desenvolvimento. Ou seja, educação não é sinônimo de obediência à autoridade. As crianças e os adolescentes aprenderão a tomar decisões acertadas quando puderem fazer suas próprias escolhas, e não por serem obedientes a uma regra ou a alguém (KAMII, 1991). Da mesma forma, os pequenos (e grandes) só se sentirão responsáveis por algo que causaram quando, de fato, forem responsáveis por suas decisões e, conseqüentemente, pela reparação do problema (KAMII, 1986, 1991).

Eis por que há uma grande preocupação com a lei que tramita em território brasileiro sobre a implementação de escolas cívico-militares e se opõem à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a gestão democrática. O princípio maior da autonomia moral não é possível quando se estabelece uma metodologia da obediência a uma autoridade que, de maneira impositiva, estabelece as ações e as sanções⁵. Nessas escolas, os militares são os responsáveis pelas questões de indisciplina dos alunos, e os civis, pelas questões pedagógicas, o que evidencia uma perspectiva pouco democrática, em que as questões de convivência não são parte da construção do conhecimento, mas algo imposto, voltado à manutenção da ordem por meio de um poder repressivo representado pela imposição de normas convencionais, uma disciplina inflexível e uma hierarquia rígida, o que gera submissão à autoridade e reforça a heteronomia (VINHA *et al.*, 2021).

⁵ Para saber mais sobre as razões pelas quais as escolas cívico-militares representam uma ameaça ao desenvolvimento da autonomia moral, vide Carta de Posicionamento (Gepem). Disponível em: <https://www.gepem.org/carta-de-posicionamento/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

Alguns professores discutiam a possibilidade de pedir a transferência compulsória

Muitos educadores, ao serem questionados sobre seu desejo em relação ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, dirão que querem sua autonomia (KAMII, 1991; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2004; VINHA; TOGNETTA, 2009). Documentos como os projetos político-pedagógicos das escolas explicitam esse desejo em suas escritas, porém o que vemos é o mesmo que identificávamos nas instituições que atendiam crianças e adolescentes no Brasil no século passado, nas quais o medo em perder o controle sobre seus comportamentos ou sua dita “autoridade” gerava o oposto, a heteronomia.

Então, como queremos que nossas Marias sejam autônomas se não lhes damos a oportunidade de construir a autonomia? Transferir o aluno de escola é negar-lhe o direito da aprendizagem de formas mais assertivas de convivência e de resolução de seus problemas.

Esse direito é garantido aos alunos pela legislação brasileira em artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que enfatizam o fato de a educação envolver processos formativos em diferentes espaços, como a família, a convivência humana, as instituições escolares e os movimentos sociais (Art. 1º). A lei também apresenta como princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; o pluralismo de ideias; o respeito à liberdade e à tolerância; a gestão democrática; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está orientada por meio de “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018c, p. 9). Ambos os documentos reconhecem que a política de educação tem um compromisso com a formação humana dos estudantes em suas dimensões ética e moral.

Entretanto, apesar da previsão legal dos documentos oficiais, a prática do trabalho voltado à autonomia moral e à formação humana dos alunos tem sido de grande dificuldade para os gestores escolares.

Kant (1974, *apud* PIAGET, 1994), ao descrever as duas grandes tendências morais, chamadas de heteronomia e autonomia, indicou a primeira como uma obediência a uma autoridade externa em que se age por recompensas e aprovações sociais ou em razão da negativa da punição e da repreensão. Por sua vez, definiu a autonomia como uma obediência ao princípio no qual se fundamenta uma lei, observando-se a universalidade dos que se submetem a ela, ou

seja, a lei existe “para mim e para o outro” de igual forma (o que supõe a coordenação de outros pontos de vista) e ações conduzidas por princípios universais. O filósofo entende que é preciso agir segundo o imperativo categórico, o qual se origina de um dever inconstitucional e tem por pressuposto agir “apenas segundo uma máxima tal que se possa querer que ela se torne lei universal”, ou seja, de forma que se possa garantir a dignidade de outrem, assim como a própria.

Partindo dos pressupostos kantianos e questionando os posicionamentos na sociologia vigentes no momento histórico em que escreve sobre a natureza psicológica de tais tendências morais, Piaget (1973) defende que a essência de toda a moralidade está no respeito que os indivíduos passam a ter às regras e no porquê de segui-las, ultrapassando a ideia da mera obediência. O autor, então, estudou a gênese e o desenvolvimento desse respeito, apontando que a relação que o sujeito estabelece com as regras se divide em “prática da regra” e “consciência da regra”, as quais têm relação direta com as tendências morais da heteronomia e da autonomia (PIAGET, 1994).

Uma das características da tendência heterônoma é o egocentrismo, que do ponto de vista cognitivo se define como uma incapacidade do sujeito de coordenar outras perspectivas, centrando-se apenas em uma, a sua própria. Assim, a criança passa do egocentrismo, momento em que está centrada em si mesma, recebe as regras do exterior e as entende como sagradas, imutáveis e eternas, para a cooperação, ocasião em que a lei é imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório. A regra que era externa vai sendo, aos poucos, interiorizada por meio de um processo de construção e passa a ser consentimento mútuo da consciência autônoma (PIAGET, 1994).

Porém, somente em meio a relações de cooperação é possível que o egocentrismo comece a diminuir e a reciprocidade passe a ser construída. É nesse processo de construção que a criança desenvolve um tipo de respeito que contempla a si mesma e o outro como elementos dignos de consideração. A cooperação envolve operar junto, ou seja, pensar junto; significa descentrar-se de um único ponto de vista e coordená-lo com o outro (TOGNETTA, 2004). Portanto, é por meio da cooperação que a criança “descobre a fronteira entre o eu e o outro e aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele” (PIAGET, 1994, p. 82).

O fato é que, se considerarmos a cooperação como estratégia e mesmo finalidade da promoção da qualidade na educação, pouco encontraremos no Brasil práticas sustentadas nesse pressuposto. Os dados apresentados no Pisa de 2018 mostram que 48% dos alunos brasileiros percebem que os colegas cooperam entre si, enquanto 57% percebem que eles competem entre si. A média da OCDE para essas questões é de 62% e 50%, respectivamente. Ou seja, os alunos

brasileiros cooperam menos e competem mais, o que afeta diretamente o desenvolvimento de sua autonomia moral.

Para Piaget (1994), há dois tipos de relação social, a de coação e a de cooperação, que podem ser relacionadas a dois tipos de respeito, o unilateral e o mútuo. O respeito unilateral pode ser definido como um instrumento de submissão às regras estabelecidas por alguém, ou seja, está fora do sujeito. A criança tem um sentimento de obrigação em relação ao adulto, o que não é recíproco. Esse respeito unilateral, motivado inicialmente pelo medo, mas permeado por relações de afeto e compreensão, dá lugar à admiração, o que gera o sentimento de obrigação e o respeito mútuo, que é interior à consciência e vê no outro alguém de valor, tanto quanto si mesmo.

Logo, se as relações se iniciam na infância, desde o nascimento, podemos observar relações que envolvem coação ou cooperação desde os primeiros anos de vida da criança com seus cuidadores primários, os pais. Uma relação pautada na coação tem como objetivo a obediência à regra ou à autoridade, alguém que está fora do sujeito e, portanto, caracteriza uma vontade exterior, a heteronomia. Já a cooperação, forma de se relacionar na qual prevalecem a confiança e o respeito mútuo, caracteriza-se por uma vontade interior e faz jus à autonomia (PIAGET, 1994). Dessa forma, a maneira como os adultos, sejam eles pais, professores ou pessoas de referência, vão se colocar diante da criança e estabelecer suas relações será imprescindível para a construção da consciência autônoma (VINHA, 2000; TOGNETTA, 2004).

Diante desse processo de construção e da necessidade de reiterar a importância da autoridade na vida de crianças e adolescentes, é importante ressaltar que a autonomia é oposta à obediência cega a alguém, mas é fiel a valores e princípios construídos pelo sujeito. Isso posto, a relação com a autoridade passa a se basear na confiança, e não mais na submissão, o que favorece a construção de valores morais dos quais procederão os princípios que sustentam e explicam a existência de determinada forma de regulação da convivência mais conservada entre as pessoas e, portanto, mais evoluída (TOGNETTA, 2004).

No decorrer de um mês, a professora se aproximou de Maria e tentou estabelecer uma relação de confiança

Bueno e Sant'Ana (2011), ao pesquisarem o significado de autoridade para os alunos de escolas públicas, constataram que a hierarquia em sala de aula não depende da obediência à autoridade, mas do reconhecimento das relações estabelecidas entre professores e alunos. Em

sua pesquisa perceberam que os professores que contavam com a admiração dos alunos eram os mais respeitados em sala de aula, tendo seu lugar de autoridade legitimado. Os pesquisadores observaram que os professores identificados pelos alunos como bons eram aqueles que explicavam bem a matéria, mas que também mantinham boas relações com os estudantes por meio de uma postura compreensiva e brincalhona e que menos faziam ameaças ou aplicavam punições em sala de aula. Tais dados evidenciam elementos constituintes da autoridade: compreender e lidar com os problemas interpessoais de modo justo e estabelecer relações de afeto e respeito (VINHA *et al.*, 2017).

Assim, se para Piaget (1994) a moral autônoma é a moral da reciprocidade e do respeito mútuo, o indivíduo autônomo será capaz de legitimar normas ou deveres que sigam valores que são morais e não contravalores – por exemplo, o individualismo. Contudo, para que haja desenvolvimento da autonomia moral, é necessário que o sujeito seja ativo nessa construção por meio da convivência com o outro, das trocas e dos conflitos, desenvolvendo, pela autorregulação, a capacidade de resolver problemas, falar de seus sentimentos e reparar as relações. Desse modo, será por meio da convivência diária com adultos e com os pares, deparando-se com situações de conflito, desequilibrando-se e experimentando soluções, que a criança e o adolescente construirão os valores, normas e princípios que lhes permitirão ter uma personalidade moral (TOGNETTA; VINHA, 2011; VINHA, 2000; VINHA; TOGNETTA, 2009).

Para Puig (1998), o primeiro passo para a construção da personalidade moral é vivenciar situações em que há conflitos morais, ou seja, em que o sujeito precisará, ao mesmo tempo, reconhecer sua forma de pensar, seus desejos, medos e valores e interagir com o outro, com o mundo que o cerca, considerando a perspectiva do outro e fazendo escolhas. Nesse processo, o sujeito orienta sua ação com base nas guias de valor, consideradas pelo autor como as regras, normas, costumes sociais, leis, acordos, ideias morais e instituições sociais (PUIG, 1998).

Entretanto, pesquisas atuais evidenciam que os conflitos nem sempre são vistos de forma positiva nas instituições educativas. Na maioria das vezes, as situações conflitantes são ignoradas e evitadas com a justificativa de que representam problemas. No entanto, os conflitos são oportunidades para vivenciar os valores, a reciprocidade e as relações democráticas que tanto desejamos nas escolas. É por meio dos conflitos que há desequilíbrio, tanto nas relações quanto cognitivamente, o que permite que o sujeito faça suas escolhas (LA TAILLE, 2006; VINHA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007, 2009, 2013).

[...] apresenta um comportamento considerado difícil, que desafia professores e gestores da escola: vai para a escola sem uniforme, usa o celular durante a aula, faz arruaça e dá gargalhadas enquanto o professor tenta explicar a matéria.

Os comportamentos apresentados por Maria serão todas formas de violência? Serão conflitos? Nos últimos tempos terão aumentado conflitos como esses?

Na pesquisa realizada por Campos (2008), 85,5% dos professores concordaram que os conflitos na escola aumentaram nos últimos três anos, e metade dos entrevistados concordou ou concordou totalmente que a convivência nas famílias dos alunos tem se deteriorado (51,2%), sendo importante considerar uma diferença significativa entre os docentes das escolas particulares (38,2%) e públicas (53,8%) nessa última questão. Em relação às medidas aplicadas aos comportamentos dos alunos, 83% foram a favor de serem mais duras, apresentando também uma diferença significativa entre os professores das escolas públicas (94,1%) e particulares (77,5%). Da mesma forma, 67,4% dos docentes concordaram que o diretor deve impor sanções aos alunos, inclusive a expulsão da instituição escolar. Os dados indicam a dificuldade dos docentes com os problemas enfrentados na convivência com os alunos, especialmente quando envolvem os conflitos interpessoais e a necessidade de algum encaminhamento.

Na pesquisa realizada pela OCDE (2017) em 34 países, 12,5% dos professores brasileiros relataram ter sido agredidos verbalmente ou intimidados pelos alunos pelo menos uma vez na semana, sendo a média dos outros países 3,4%⁶. Em outra pesquisa realizada com alunos, os dados revelam que 15% deles se sentem ofendidos pelas palavras utilizadas pelos professores, que usam de “linguagem pesada” e de violência verbal. Além disso, 20% dos alunos alegam sentir desinteresse dos professores em relação a eles (ABRAMOVAY, 2002). Em outra pesquisa realizada pela mesma autora, os alunos relataram que os professores chegam a chamá-los de “vagabundos, marginais, louca, demônia, maloqueiro” (ABRAMOVAY, 2012, p. 48), o que gera um sentimento de indignação nos estudantes. Para a pesquisadora, as agressões verbais são comuns e costumam ser banalizadas no dia a dia da escola, o que pode gerar atitudes reativas de maior agressividade, motivadas pelo desrespeito e pelas ofensas ignoradas na instituição.

Sobre a violência na escola, uma pesquisa realizada pela Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e pelo Instituto Locomotiva com mil estudantes e 701 professores em todo o estado de São Paulo entre setembro e outubro de 2019

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: 9 jul. 2021.

apontou que 54% dos professores já sofreram algum tipo de violência nas dependências da escola, ao passo que em 2014 esse número era de 44% e, em 2017, de 51%. A pesquisa mostrou ainda que 37% dos alunos das escolas de São Paulo já sofreram algum tipo de violência na escola – em 2017 eram 39% e, em 2014, 28% (APEOESP, 2020)⁷.

A mesma pesquisa indica que 90% dos professores e 81% dos alunos já presenciaram situações de violência na escola – os números eram equivalentes a 85% (2017) e 84% (2014) para os professores e 80% (2017) e 77% (2014) para os alunos. Em relação aos tipos de violência que mais cresceram nesse período, nota-se um aumento do *bullying*, o qual 70% dos professores e 62% dos alunos relataram ter presenciado em sua escola, e da discriminação, a qual 54% dos professores e 35% dos alunos disseram ter observado (APEOESP, 2020). Entretanto, é preciso cuidado com a divulgação de dados como estes, pois nitidamente tem a intenção de gerar a impressão de que a violência aumentou na escola, porém sem realizar a distinção entre violência e indisciplina. Além do que, ao solicitarmos a pesquisa completa para analisar os dados em sua completude para ter conhecimento acerca das perguntas realizadas, não fomos atendidos pela instituição.

Sobre a discriminação nas escolas, é possível observar a difícil identificação pelos próprios gestores, uma vez que há certa minimização por parte da sociedade em geral a respeito do problema. As pesquisas de Abramovay (2012, 2015) indicam que as situações de maior discriminação na escola envolvem o racismo e a intolerância religiosa, especialmente em relação às religiões afro-brasileiras, e preconceito com pessoas de outras regiões (migração e imigração), pessoas com deficiência e questões socioeconômicas, como a pobreza. Esta última é identificada pelos próprios alunos como relacionada aos locais e bairros nos quais eles vivem, a ocupação familiar, as vestimentas, os hábitos e os bens de consumo. A autora ressalta que os problemas voltados à discriminação nas escolas impedem a construção de um sistema escolar igualitário e geram impactos negativos na formação da identidade dos alunos (ABRAMOVAY, 2012, 2015), o que não afeta apenas os alunos, mas naturaliza a violência e faz com que a instituição escolar, quando omissa a tais problemas, reproduza e alimente as desigualdades e discriminações.

Já em relação à segurança na escola, a pesquisa da Apeoesp (2020) indica que 98% dos alunos e 99% dos professores entendem que o Estado precisa oferecer mais proteção às escolas.

⁷ Tentamos solicitar o material na íntegra para análise dos dados, mas a empresa que realizou a pesquisa não disponibilizou, alegando ser de uso apenas da Apeoesp. Os dados estão disponíveis em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

No estudo realizado pela mesma instituição em 2013, os professores entendiam que para reduzir o problema da violência nas escolas seria preciso mais debate sobre o tema, profissionais para oferecer suporte pedagógico e investimento do Estado na cultura, no lazer e no policiamento das áreas próximas à instituição. A família (35%), o Estado (19%) e a diretoria (13%) são os agentes indicados pelos docentes como responsáveis por resolver os problemas de violência na escola (APEOESP, 2013)⁸, deixando clara a não percepção deles mesmos como parte do problema e das propostas de prevenção e solução.

Percebe-se, assim, que, apesar de reconhecerem os motivos da falta de motivação em relação ao trabalho, gestores e professores não sabem o que fazer com as situações de desrespeito, agressão, desobediência e violência na escola, uma vez que, quando questionados, terceirizam a responsabilidade de resolvê-los: chamam a família, o conselho tutelar, a polícia ou outro serviço que diga ter a solução para esses problemas (TOGNETTA; VINHA, 2011).

Todavia, nem tudo o que é considerado violência pelos professores e gestores é, de fato, violência. Grande parte dos problemas indicados como principais dificultadores da rotina das escolas e da convivência entre crianças, adolescentes e adultos são as incivildades e problemas de menor gravidade, que, de maneira reducionista, são considerados inclusive pela mídia como sinônimos de violência ou de agressão.

Cunha e Monteiro (2018) recordam que o fato de o conflito ser considerado algo prejudicial para a instituição escolar faz com que os conceitos de indisciplina e violência sejam frequentemente usados como equivalentes por professores e gestores, o que interfere nas ações realizadas pela escola. Nem todo conflito representa uma forma de violência, entretanto a violência pode acontecer em decorrência de uma maneira inadequada de resolver um conflito – por exemplo, pela dificuldade dos sujeitos em reconhecer diferentes pontos de vista ou utilizar uma linguagem respeitosa para se comunicar.

Vergna (2016), ao realizar uma busca nas pastas de ocorrência organizadas pelo professor mediador escolar e comunitário (Pmec) e no “livro preto”⁹ de uma escola estadual de São Paulo, encontrou que, apesar das falas dos professores nos grupos focais serem de que havia muitas situações de violência na escola, os registros indicavam outros problemas, como a indisciplina e as incivildades. Os dados da pesquisa nas pastas de ocorrência indicam que os problemas com maior incidência eram situações inadequadas de convivência social:

⁸ Dado disponível no artigo: NUNES, C. A.; VINHA, T. P. O desafio da convivência. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

⁹ O “livro preto” é um caderno, normalmente de cor preta, no qual profissionais que atuam na escola descrevem ocorrências ou comportamentos dos alunos que podem gerar algum conflito ou problema para a instituição.

indisciplina – 25%; desrespeito ao professor – 25% (sem maiores especificações de como se davam essas situações); circulação no espaço escolar – 16,7%; agressão física entre alunos – 10%; e desrespeito aluno/aluno – 8,3%. Já no “livro preto” apareceram constantemente o uso de equipamentos em sala de aula (23%); ações inadequadas de convivência social, compreendidas pelos gestores como mau comportamento em sala de aula, indisciplina, bagunça e provocação de situações assumidas por eles como desagradáveis (14,5%); circulação dos alunos pela escola (10,9%); agressão física (10,9%); e desrespeito aluno/aluno (10,5%). Ou seja, as situações de violência envolviam aproximadamente 10% dos problemas registrados, não mais do que isso. Os demais casos podem ser chamados de indisciplina e incivildades (VERGNA, 2016).

Sabemos que conviver é estar com o outro, dividir momentos, histórias, espaços. Ninguém vive sozinho e, assim como a convivência, as discordâncias e os conflitos são inerentes à vida humana. Dessa forma, pesquisas apontam que há duas concepções acerca dos conflitos interpessoais entre os educadores. Na primeira delas, os professores costumam perceber o conflito como algo negativo e danoso ao bom andamento das relações, o que gera a necessidade de evitá-los ou resolvê-los rapidamente. Isso, em geral, acontece por meio da criação de muitas regras baseadas no controle e na vigilância, e do encaminhamento dos problemas para terceiros, como a família ou especialistas. A segunda concepção acerca dos conflitos é vê-los como algo natural, um componente das relações necessário ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Dessa forma, são vistos como oportunidades para trabalhar regras e valores de forma construtiva por meio do diálogo, do autoconhecimento, do reconhecimento do outro e das decisões dos próprios alunos (TOGNETTA; VINHA, 2007, 2009; VINHA, 2003).

Nas pesquisas de Abramovay (2012, 2015), os problemas que envolvem a convivência na escola estão divididos em três tipos: as microviolências (ou incivildades), as violências simbólicas e a violência dura. As microviolências são os atos que interferem na boa convivência, mas não contradizem a lei e, por essa razão, acabam sendo consideradas de menor importância e, por vezes, passam despercebidas por professores e gestores escolares. A violência simbólica (BOURDIEU, 1989) remete a situações em que há imposição de símbolos de poder nas relações. A violência ocorre de forma sutil, por meio da linguagem e de dinâmicas de dominação – por exemplo, por meio de grades, câmeras de segurança ou assédio moral. Apesar de menos perceptível, essa forma de violência não é menos agressiva e gera danos significativos na saúde mental de alunos e professores. A violência dura envolve aquelas situações consideradas crimes e estão presentes nos códigos penais, gerando danos contra o

outro ou contra si mesmo – por exemplo, roubos, assassinatos, suicídios etc. (ABRAMOVAY, 2012, 2015).

Em nossa pesquisa, os problemas de convivência serão divididos em duas grandes categorias: as manifestações perturbadoras (ou indisciplinadas) e as manifestações agressivas (VINHA *et al.*, 2017).

As manifestações perturbadoras (ou indisciplinadas) envolvem comportamentos que não colocam a integridade física ou psicológica do outro em risco, mas geram incômodo por haver um desrespeito às normas ou regras da instituição educativa. Tais manifestações podem ser divididas em:

Quadro 1 – Manifestações perturbadoras (ou indisciplinadas)

	Definição	Consequências para o ambiente/coletivo	Exemplo
Indisciplina curricular	Ruptura do contrato social de aprendizagem dos conteúdos escolares.	Prejuízo à aprendizagem do aluno por estar diretamente relacionada ao conteúdo trabalhado pelo professor.	Conversar com o colega durante a explicação; não fazer os exercícios.
Indisciplina social	Ruptura do contrato social de aprendizagem da boa educação. Situações também conhecidas como incivildades ou falta de polidez.	Prejuízo à boa convivência entre as pessoas; são pequenas agressões que se repetem constantemente e geram incômodo pela quantidade de vezes que ocorrem.	Andar pela sala; ter comportamentos irritantes; gritar no meio da aula.
Indisciplina regimentar	Ruptura do contrato social de aprendizagem das regras para a organização da instituição. São transgressões às regras da escola, mas não à lei.	Prejuízo à organização das atividades e da boa organização da instituição.	Não usar uniforme; chegar atrasado; usar o celular (quando existe uma regra que o impede).
Indisciplina passiva	Ruptura do contrato social de aprendizagem devido ao desinteresse acadêmico.	Prejuízo ao aprendizado do aluno e desmotivação para os docentes.	Falta de interesse na aula, apatia, desmotivação, recusa em participar da aula.

Fonte: Matriz dos problemas de convivência na escola desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Gepem (Unesp/Unicamp).

Já as manifestações agressivas são consideradas violências e caracterizam-se por situações em que há uma imposição de poder ou uso de força que gera danos à dignidade e à integridade física, psicológica e moral do outro. Tais manifestações podem ser divididas em:

Quadro 2 – Manifestações agressivas

	Definição	Consequências para o ambiente/coletivo	Exemplo
Violência dura	Atos agressivos intencionais pelo uso da força e da coerção. Ações reguladas pelo código penal.	Danos à instituição ou às pessoas que a representam.	Lesões, tráfico de drogas, porte de armas, assassinato, abuso sexual.
Violência branda	Atos agressivos intencionais regulados pelo código penal, porém de menor gravidade.	Danos à instituição ou às pessoas que a representam.	Furtos e depredações, atos que humilham.
Agressão	Ações intencionais que provocam dano a alguém e este se sente prejudicado. Atos de ordem social.	Prejuízo à autoestima, ao <i>status</i> social ou às relações entre as pessoas.	Difamação, exclusão de um grupo, boatos.
Agressão reativa	Reações impulsivas que, por meio da imposição de poder e falta de controle das emoções, podem gerar danos a outras pessoas.	Prejuízos emocionais aos envolvidos na situação.	Insultos, revides, ameaças.
<i>Bullying</i>	Atos agressivos entre pares, de caráter intencional e repetitivo, que têm como característica a relação de poder entre o autor e a vítima e contam com um público que assiste às agressões.	Prejuízos de ordem física e/ou emocional aos envolvidos e outras situações de violência, inclusive a violência dura.	Humilhar, excluir, agredir fisicamente, ofender.

Fonte: Matriz dos problemas de convivência na escola desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Gepem (Unesp/Unicamp).

Certamente, situações de violência grave têm sido presenciadas nas escolas do mundo todo, o que fez com que a pauta da segurança escolar passasse a ser objeto de preocupação internacional (GONZÁLEZ *et al.*, 2020). Tais conflitos, de caráter violento, podem anular a convivência e colocar em perigo a integridade física e psíquica dos sujeitos.

Ao analisar as causas da agressividade na escola, Fernández (1999) as separa em dois fatores: os exógenos e os endógenos. No primeiro grupo estão o contexto social (desigualdade, pobreza, desemprego), as características familiares (desnutrição, maus-tratos, violência, falta

de diálogo, permissividade, falta de afeto e insegurança) e o mau uso dos meios de comunicação. Já os fatores endógenos contemplam o clima escolar (assimetria de relações entre educadores e alunos, elevado número de alunos, dificuldade de atenção personalizada, diversidade de valores na própria instituição, organização do tempo, dos espaços e dos processos educativos etc.), as relações interpessoais (relação entre os professores, entre os alunos e entre professores e alunos) e as características pessoais dos alunos nos conflitos.

Moreno e Torrego (1999) preferem o termo “comportamento antissocial nos centros escolares” a “violência escolar” por acreditarem que o primeiro inclui condutas de diversas naturezas que ocorrem em diferentes intensidades. A divisão realizada pelos autores envolve os seguintes comportamentos: perturbação nas aulas; indisciplina (conflitos entre professores e alunos que incluem desde o não cumprimento das tarefas até situações de desrespeito, ameaça e agressões); maus-tratos entre iguais (*bullying*); vandalismo e danos materiais; violência física (agressões, extorsões, uso de armas, presença policial etc.); e agressões sexuais.

Pérez (2001) acrescenta a essas modalidades a discriminação ou outras formas de maus-tratos a pessoas ou grupos por motivos raciais, religiosos e políticos, fenômeno chamado por ele de “conflito multicultural na escola” e que tem como causa os estereótipos, a dificuldade de comunicação em decorrência de diferentes idiomas, o fato de ver as pessoas de outras culturas como ameaças à própria posição social e a assimetria de poder que leva à exclusão. Segundo o autor, tal problema poderia ser trabalhado na escola por meio de uma educação intercultural, definida como intervenção preventiva, reparadora e otimizadora em ambientes multiculturais.

A pesquisa realizada por González *et al.* (2020) com 116 alunos do ensino médio na Espanha, em quatro escolas diferentes, considerou três dimensões de problemas relacionados à convivência: experiências de agressão (reconhecimento e experiências de riscos em *bullying* e *cyberbullying*); problemas de convivência (vandalismo, violência de gênero e violência racista); e condutas de risco (consumo de álcool e drogas). A pesquisa mostrou que os adolescentes, em sua maioria, reconhecem as situações de violência nas escolas e 90,5% relataram perceber situações de *cyberbullying* nas redes; 51,7% já presenciaram violências racistas no entorno escolar e 33,6% já testemunharam violência de gênero por parte de namorados e companheiros a mulheres. Em relação ao consumo de drogas e álcool no entorno escolar, 76,7% dos alunos alegaram ter presenciado o uso de drogas, 30% presenciaram a venda de drogas e 44,8% disseram ser fácil adquirir as substâncias nos arredores da instituição. Em relação ao álcool, 94% dos alunos disseram que os companheiros de sua idade consomem bebida alcoólica e apenas 32,8% dos entrevistados consideraram prejudicial beber todos os dias. Os autores reforçam a importância de discutir temas como gênero e racismo nas escolas, assim como

solicitar ajuda da segurança pública para conter os problemas de vandalismo, uso e tráfico de drogas nos arredores da instituição educativa.

Outro aspecto importante em relação à violência no ambiente escolar é o fato de a escola não estar isolada, mas inserida em uma sociedade e de os números em relação à violência, especialmente contra adolescentes e jovens, crescerem a cada dia.

O documento intitulado *Letalidade infantojuvenil: dados da violência e políticas públicas existentes*, do Ministério do Desenvolvimento Humano (2018), nos mostra a realidade do problema da violência em nosso país ao trazer dados da letalidade na adolescência e juventude no Brasil. Nos últimos anos, houve um crescimento significativo das causas externas de morte entre jovens de 16 e 17 anos. Causas externas incluem, por exemplo, acidentes, suicídios e homicídios. Até os 11 anos de idade, a maior parte das mortes é em decorrência de causas naturais, mas essas estimativas começam a se inverter no início da adolescência, aos 12 anos, e têm seu ápice aos 17 anos. Em 2013 foi registrado um total de 8.153 mortes nesse grupo, sendo 73,2% por causas externas e 26,8% por causas naturais. Entre 1980 e 2013, os assassinatos nessa faixa etária subiram 640,9%, passando de 506 para 3.749 (BRASIL, 2018f). Cabe ressaltar que esses jovens são em sua grande maioria do sexo masculino (93%) e negros (morrem três vezes mais negros do que brancos). A queda nas mortes por causas naturais é explicada pelas melhorias nas políticas públicas e condições de vida da população, como saneamento básico, cobertura de saúde e educação. Porém, os dados indicam que a dificuldade em resolver conflitos, as opiniões divergentes e a intolerância têm favorecido o aumento do número de mortes e a violência homicida.

É preciso compreender a violência como uma consequência de diversas causas, como as diferenças sociais, a falta de oportunidade, a pobreza, a vulnerabilidade dos territórios, a ausência de políticas públicas, o crime organizado, a exclusão de minorias, o racismo, a evasão escolar e a dificuldade da sociedade atual em lidar com problemas, resolver conflitos e olhar para o outro como alguém que merece dignidade e respeito. Para Zaluar (2018), o conceito de paz como ausência de guerra remete também à ausência de assimetrias e dominação autoritária. As diferenças e polaridades encontradas na pós-modernidade nos dão a sensação de mal-estar justamente por observarmos dicotomias diversas e pela dificuldade em tratá-las com maior equidade (ZALUAR, 1999, 2018).

Com o advento da internet, novos problemas de convivência têm surgido em razão do uso das redes sociais e da convivência virtual, como o *cyberbullying*. Segundo Wilard (2005), esses problemas de ciberconvivência podem se manifestar de diferentes formas: *flaming* (discussões *online* com mensagens e linguagem vulgar ou de ódio), *harasement* (envio de

mensagens de insulto de forma repetida e insistente), *denigration* (enviar ou postar rumores sobre alguém, prejudicando-o), *impersonation* (passar-se por alguém e enviar ou disponibilizar materiais *online* para prejudicar a reputação ou as relações de outra pessoa), *outing* (partilhar informações embaraçosas, segredos ou imagens de alguém pela internet), *trickery* (fazer com que alguém revele informações embaraçosas para partilhá-las na internet), *exclusion* (excluir alguém intencionalmente de um grupo *online*) e *cyberstalking* (assédio repetido, de forma intensa, e difamação que envolve medo e ameaças).

Outro problema da convivência virtual e muito comum entre os adolescentes é o *sexting*, termo que surgiu da combinação de duas palavras do idioma inglês: *sex* (sexo) e *texting* (texto). Entretanto, com a ampliação dos meios de comunicação e do uso da internet por meio de dispositivos móveis como celulares e *tablets*, o termo também se expandiu para o compartilhamento de imagens (fotografias ou vídeos) de si mesmo ou de outras pessoas, com conteúdo sexual (KOPECKY, 2012).

Segundo Barros, Ribeiro e Varela (2017), algumas expressões também têm sido utilizadas para descrever práticas vinculadas à exposição do corpo e da sexualidade na internet, como *nude/nudes* (compartilhamento de *selfies* de corpos nus ou seminus) e *sexcasting* (produção e compartilhamento de vídeos que mostram momentos de intimidade entre as pessoas). O termo *sexting* engloba os *nudes* e o *sexcasting*.

Os autores ainda sugerem que essas três expressões são consideradas formas de vivenciar a sexualidade na atualidade e que o envio de fotos/vídeos com conotação sexual pode ser usado como um meio de ser reconhecido por seu corpo ou pela sexualidade e como meio de sedução para conquistar o outro (BARROS; RIBEIRO; VARELA, 2017), o que corrobora os estudos de Fernández (2013), que enfatiza o quanto essa prática tem sido incorporada com certo grau de normalidade na sexualidade de adolescentes e adultos, dentro e fora de relacionamentos conjugais.

Salter e Crofts (2015) compreendem que os materiais íntimos, sejam eles vídeos ou fotos, em geral são produzidos com a autorização e a participação das vítimas; porém, a postagem/publicação do material costuma ser realizada sem o consentimento destas. Assim, o *sexting* também pode ser compreendido como uma forma de agressão virtual, quando compartilhado sem o consentimento da vítima (BOZZA; VINHA, 2017).

Pesquisas recentes discutem uma diferenciação entre *sexting* primário e secundário: no primeiro há a troca de imagens íntimas sem o compartilhamento para outras pessoas; no segundo, o conteúdo íntimo é encaminhado para além do destinatário inicial, gerando um compartilhamento em massa e a exposição da vítima (DEL REY *et al.*, 2019), o que gera

prejuízos de diversas ordens para os envolvidos, especialmente emocionais (NUNAN; PENIDO, 2019).

Isso posto, no decorrer desta seção descrevemos problemas que identificamos comumente nas escolas em que atuamos, seja na formação de professores, seja no dia a dia com alunos, pais e profissionais. Identificar os problemas de convivência e pensar em intervenções específicas para cada um deles pode favorecer o trabalho de professores e gestores, bem como as reflexões acerca de suas ações e trabalhos.

Vimos também que os conflitos ocorrem e são positivos para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, desde que sejam vistos como oportunidades e que o diálogo sobre eles e suas possíveis resoluções seja voltado à cooperação, ao reconhecimento dos sentimentos do outro, à empatia e à restauração das relações. Os problemas voltados à convivência podem ser de ordem mais simples ou mais complexa, sendo resolvidos por meio do diálogo ou precisar da intervenção da lei e de encaminhamentos para outras instituições ou instâncias jurídicas. A escola tem sido reflexo da sociedade pós-moderna e não pode mais se sentir inerte às questões que ocorrem fora de seus muros. É necessário um trabalho conjunto com outros serviços e instituições para de fato cumprir seu papel de educar e formar seres humanos.

A educadora, então, procura saber sobre esse serviço e descobre se tratar do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e decide entrar em contato

O trabalho conjunto de diferentes atores dentro de uma rede de proteção tem por objetivo oferecer espaços de convivência e escuta à adolescente para fortalecê-la para lidar com sua história de vida e desenvolver potencialidades e autonomia. Inicia-se assim, a articulação de alguns membros da rede de proteção para que, juntos, favoreçam o desenvolvimento de uma adolescente antes vista como um problema para a instituição educativa.

O caso de Maria é um exemplo comum, que pode envolver o trabalho dessa rede de serviços de forma preventiva, a fim de fortalecer a adolescente e evitar que os problemas de indisciplina e os primeiros comportamentos violentos se tornem comuns e aumentem de gravidade. Desse modo, nosso próximo passo é discutir a importância do trabalho da escola com a rede de proteção.

Certamente, os problemas de caráter violento enfrentados pela escola não são apenas da escola. Na maioria das vezes, as situações agravadas pela violência são consequência também das relações sociais e do contexto no qual crianças e adolescentes estão inseridos.

Após algumas reuniões na escola e discussões acerca da situação da adolescente, o diretor da instituição educativa parece não mais saber o que fazer com Maria

No trabalho com instituições educativas, percebe-se a angústia e o despreparo dos profissionais para lidar com as manifestações de caráter violento. Além disso, observa-se seu desconhecimento a respeito da rede de serviços e atendimento à infância e à adolescência, que pode vir a ser parceira e é tão responsável quanto a escola na garantia de direitos e proteção dos alunos e seus familiares.

Temos aqui dois problemas: quando a escola avalia que problemas que envolvem violência e ultrapassam os muros da escola (por exemplo, violência doméstica, uso e tráfico de drogas pelos alunos e situações de automutilação) não lhe pertencem; e quando não há articulação entre a política de educação e os demais serviços da rede de proteção.

Mas do que se trata essa rede? Como surgiu e qual é sua relação com a escola? Abordaremos esse tema na próxima seção.

3 A REDE DE PROTEÇÃO

Maria faz parte de uma família que vive em condições de pobreza, em meio ao desemprego, com várias crianças e adolescentes para serem alimentados e sustentados por uma avó e uma tia. A condição da família de Maria exige que a avó, mesmo sendo grupo de risco em relação à Covid-19, por ser cardíaca e ter diabetes, saia para trabalhar de maneira informal na venda de produtos na rua.

O fechamento das escolas e das instituições que atendem crianças e adolescentes em decorrência da pandemia faz com que os netos não tenham onde ficar enquanto a avó trabalha. Ela opta em levá-los junto, a fim de evitar que estejam em risco no território tomado pelo tráfico de drogas, e é, então, denunciada por colocar as crianças em condições de trabalho infantil.

Maria tem, em sua origem, as marcas da escravidão, da aporofobia, do racismo estrutural, da violência de gênero e do preconceito em relação a adolescentes com familiares encarcerados.

Ao analisarmos historicamente a história da criança e do adolescente no Brasil, observamos a tentativa de abandonar as práticas de disciplinamento e repressão perpetuadas com as práticas assistencialistas do século XX (CRUZ; GUARESHI, 2012; RIZZINI; PILOTTI, 2011) por meio da consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990a). A nova lei trouxe grandes modificações nas políticas públicas voltadas à infância e à adolescência, que passaram a ser tratadas com o viés da “proteção integral”, e não mais com o olhar da punição e do isolamento daqueles que apresentavam as ditas “condutas desviantes”.

A garantia desses direitos fundamentais passou a ser um dever de toda a sociedade, como citado no Art. 4º do ECA, que tem sua origem no Art. 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Ora, sabemos da importância desse documento, que tem como principal objetivo a efetivação dos direitos de todos os cidadãos, assim como seu valor para a democracia e para o exercício da cidadania brasileira. Entretanto, sabemos também que a democratização política não foi suficiente para resolver os problemas econômicos que o país enfrentava na década de 1990, como a desigualdade e o desemprego, muito menos os problemas da área

social, como o acesso à educação e à saúde e o agravamento dos direitos civis, incluindo a segurança individual (CARVALHO, 2008).

Não há como negar os avanços com a efetivação da Constituição Federal: estabeleceu-se um salário mínimo; consolidou-se o Benefício de Prestação Continuada (BPC-Loas) para idosos e deficientes, mesmo que nunca tivessem contribuído com a previdência; a mortalidade infantil caiu; o analfabetismo diminuiu; a educação passou a ser um direito garantido por lei, assim como os cuidados com a saúde de todos. Entretanto, os índices brasileiros de desigualdade social sempre mereceram destaque e atenção. Segundo o Banco Mundial, logo após a publicação da Constituição, em 1989, o Brasil era o país com maior índice de desigualdade social do mundo. Dados apresentados nos relatórios brasileiros mostram claramente que, ainda nos dias de hoje, a desigualdade é regional e racial. Em 1997, o Brasil tinha 54% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza. No Nordeste, a porcentagem de pessoas vivendo nessas condições subia para 80% (CARVALHO, 2008).

Em 2019, antes da pandemia, aproximadamente 60,3 milhões de pessoas afirmaram viver com renda domiciliar mensal *per capita* de até meio salário mínimo; desse número, 26,3 milhões declararam viver com um quarto do mesmo salário. A pesquisa do IBGE também indica que, entre essas pessoas, 27,6 milhões estão concentradas na região Nordeste no país, ou seja, 45% da população que vive nessas condições. Se olharmos para a porcentagem de crianças e adolescentes até 14 anos vivendo nessa situação, temos que 45,4% vivem em condição de baixa renda e que 75,8% deles são pretos. Número inversamente proporcional quando se trata do mesmo grupo vivendo com renda *per capita* superior a cinco salários mínimos, em que 81,1% se autodeclararam brancos (IBGE, 2019).

Ainda em 2019, parte desses 45,4% de crianças e adolescentes morava em casas construídas com materiais não duráveis, sem banheiro exclusivo para a residência e com alta densidade de pessoas no mesmo espaço (três ou mais no mesmo dormitório); 13,5% das crianças de até 5 anos viviam em situação de desnutrição, ao considerarmos os indicadores de altura e idade; e 40,6% da população brasileira vivia sem acesso a coleta de esgotos e saneamento básico, porcentagem que equivale a mais de 85 milhões de pessoas. Esses dados evidenciam condições menos favoráveis e com menos acesso aos direitos fundamentais nas regiões Norte e Nordeste do país, mas também mostram as vulnerabilidades de regiões mais desenvolvidas, como a região Sudeste, que, apesar de apresentar melhores condições de saneamento básico, ainda tem 28,4% de sua população sem acesso a esse serviço fundamental (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2020).

Tais dados só evidenciam que as questões de classe, raça e gênero, assim como a desigualdade social, são problemas que não podem ser ignorados em um país como o nosso.

Assim, para compreender a origem do termo “proteção social” e do direito ao acesso universal às políticas sociais, retomaremos o contexto histórico e político em que permanece a eterna busca por um país mais justo e solidário.

3.1 A proteção social

Para Marshall (1967), o termo “cidadania” é composto por três elementos conquistados no decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX: o elemento civil, o elemento político e o elemento social. O primeiro deles é combinado por direitos que remetem à liberdade individual, ou seja, liberdade de expressão e de imprensa (direitos reconquistados no contexto brasileiro apenas após a ditadura militar), de pensamento e religião, de ir e vir, de ter acesso à justiça e não ser julgado sem um processo legal, de propriedade etc. O segundo elemento, o político, corresponde ao direito de participação e exercício político, seja como eleitor de seus governantes, seja como o próprio sujeito que exercerá autoridade política (por exemplo, quando eleito). Os direitos políticos foram, por muito tempo, privilégio daqueles ligados à nobreza, por isso compõem uma conquista tão importante para a sociedade. Outras formas de exercer o direito político são por meio da participação nos conselhos locais, setoriais e de direitos, que podem, inclusive, favorecer discussões e ações para que direitos civis e direitos sociais sejam conquistados. Já o terceiro elemento, o social, resultado de lutas enfrentadas pela classe trabalhadora desde o fim do século XIX, refere-se ao atendimento de necessidades básicas humanas: alimentação, saúde, um local para morar (habitação), assistência social e educação. Esses três elementos, portanto, compõem a garantia de um mínimo de bem-estar para viver, um mínimo de dignidade a todos (MARSHALL, 1967).

O autor faz uma relação entre o desenvolvimento da cidadania e a concretização dos direitos fundamentais, mas ressalta que o elemento civil não necessariamente garante tais direitos, ainda que possibilite seu alcance por meio das lutas sociais (MARSHALL, 1967).

O surgimento da cidadania é parte da construção dos Estados, da instauração do capitalismo, da Revolução Industrial e de discussões voltadas a um modelo democrático de governo. A ideia de igualdade perante uma comunidade, ou um país, demandou mobilização para que direitos universais fossem institucionalizados enquanto ações do Estado por meio de políticas públicas, as quais são capazes de trazer para a concretude a ideia de cidadania (FLEURY; OUVÉNEY, 2012; CRUZ; GUARESHI, 2012).

Segundo Mastrodi e Avelar (2017), não podemos dizer que a construção da cidadania se deu da mesma forma no contexto brasileiro. De acordo com os autores, apenas com a promulgação da Constituição Federal em 1988 se tornou possível descrever a cidadania no Brasil por meio do conceito organizado por Marshall, de modo que tal documento garantiu, ao menos formalmente, direitos civis, políticos e sociais em nosso país. Isso porque, até então, havia um grande controle de um “Estado centralizador” na sociedade brasileira, mantido por uma elite que buscava garantir seus privilégios e excluir a grande maioria da população, o que impedia o acesso à cidadania universalizável (VIEIRA, 2009).

Essa maioria em termos numéricos, excluída e constantemente impedida de acessar direitos ditos fundamentais para a garantia de uma dignidade mínima, é atualmente chamada “minorias” e compõe grupos marginalizados em nossa sociedade em decorrência de sua raça, de seu gênero, de sua etnia ou origem. Para Souza (2010), ainda vivemos no Brasil um controle e uma centralização do Estado, a ponto de os direitos chamados universais atenderem apenas àqueles que são iguais do ponto de vista de determinado grupo de pessoas, e não iguais em termos de sua humanidade. Ou seja, a cidadania em sua universalidade ainda não foi experimentada no Brasil.

Assim, para Andrade, Castro, Pereira (2011), os elementos previstos por Marshall enquanto componentes da cidadania foram introduzidos na sociedade brasileira por outra ordem: primeiro vieram os direitos sociais, depois os direitos políticos e, em seguida, os direitos civis. Ou seja, a construção de nossa cidadania iniciou-se pelo reconhecimento de que, sem os direitos sociais, não conseguiríamos construir os direitos civis e políticos em nossa população, fragilizada pelas relações de controle exercidas pelo Estado (ANDRADE; COSTA; PEREIRA, 2011; MASTRODI; AVELAR, 2017).

De tal modo, é nesse contexto histórico que a importância da proteção social passa a ser um direito e a responsabilidade do Estado passa a ser discutida internacionalmente. Vejamos como se deu sua construção ao redor do mundo e no contexto brasileiro.

No fim do século XIX, com o desenvolvimento de sociedades capitalistas industrializadas na Europa, houve também o enfraquecimento de organizações tradicionais como a família, a mudança populacional do campo para a cidade, a expansão dos mercados de trabalho, organizações sindicais da nova classe trabalhadora e o aumento da pobreza, sendo necessário um novo tipo de mobilização social para que se garantisse o bem-estar e a proteção da população. Assim, surgiram as políticas de proteção social e os sistemas de provisão de bens e serviços de saúde, educação e assistência.

De acordo Fleury e Ouverney (2012), há três tipos ideais de proteção social: a assistência social, o seguro social e a seguridade social. Tais ideais foram mudando em decorrência da expansão do capitalismo, das intervenções do Estado e das lutas sociais. Cabe ressaltar aqui que a forma como cada país organiza seu sistema de proteção social envolve, inclusive, os valores considerados de maior importância por seu governo, o que é de grande relevância para nossa discussão enquanto psicologia moral.

No modelo de assistência social, os valores que estão em jogo são o individualismo, a liberdade e a igualdade de oportunidades. Entretanto, as necessidades são atendidas de acordo com as demandas individuais, num formato que remete a uma perspectiva educadora e de caridade para com os pobres. As assistências assumem uma posição de compensação para com aqueles que recebem os benefícios por não conseguirem se manter no mercado de trabalho; além disso, são pontuais e de caráter emergencial, em estruturas fragmentadas e ações descontinuadas. Ou seja, ao assumir um caráter assistencialista, o Estado reforça a ideia de que aquele sujeito precisa de ajuda em decorrência de seu próprio fracasso (FLEURY; OUVERNEY, 2012).

Já o modelo do seguro social tem como característica principal a cobertura de grupos que contribuíram por meio do trabalho no mercado formal, ou seja, as pessoas recebem compensações de acordo com as contribuições que fizeram enquanto trabalhadores. Tem como valor central o mérito e foi aplicado, por exemplo, na Alemanha em 1871 e no Brasil na década de 1950 (FLEURY; OUVERNEY, 2012; FALEIROS, 1986). Alguns autores, ao falarem da origem da Previdência Social, trazem nesse modelo o valor da solidariedade, no qual o jovem trabalha e mantém o idoso em sua aposentadoria; aquele que é saudável mantém o doente; o que está empregado mantém o desempregado. Relaciona-se a um esquema colaborativo e de *caridade privada*, vista também como a proteção social aos fracos (FALEIROS, 1986).

O modelo de seguridade social, proteção social que compõe a Constituição Federal brasileira, é organizado por meio de um conjunto de políticas públicas e inspirado no princípio de justiça social, em que todos os cidadãos têm direito a um padrão mínimo de benefícios, de forma universalizada e socialmente estabelecido e assegurado pelo Estado. O acesso aos benefícios depende unicamente da necessidade das pessoas, ou seja, o acesso à educação é universal, pois todos precisam ser educados; o acesso à saúde é para todos, pois há uma demanda sanitária para tal; para viver com um mínimo de dignidade é preciso moradia, então há políticas voltadas à habitação. Esse modelo foi baseado no paradigma assumido pela Inglaterra em 1942 e, ao desvincular os benefícios das contribuições resultantes do trabalho formal, garante que haja um mecanismo de redistribuição de renda por meio das políticas

sociais, tendo por objetivo corrigir as diferenças geradas pelo mercado e, no caso do Brasil, pela história marcada pela escravidão e pela desigualdade de oportunidades (FLEURY; OUVÉNEY, 2012).

Contudo, o discurso voltado à seguridade social é ainda pautado em ações que têm em sua essência o controle da população e a manutenção das diferenças sociais. Segundo Faleiros (1986), com a expansão do capitalismo surge a necessidade e o “discurso do investimento no homem” e da “qualidade de vida”, para que este se torne mais ágil e produtivo. Para tal, equipamentos de saúde, lazer, transporte e comunicação, e obras coletivas como água, energia e telefone também começam a ser implantados nas comunidades, em nome do desenvolvimento da população que ali vive. Na mesma dinâmica, surgem as políticas sociais e a supervalorização daqueles que as executam. Os políticos passam a ser vistos como pessoas de grande bondade por atenderem determinadas camadas da população, as quais, por não estarem empoderadas de seus direitos civis e serem desconhecedoras da lei, consideram seus representantes salvadores da pátria. Estes, por sua vez, se aproveitam da fragilidade da população e usam sua obrigação enquanto representantes do Estado como moeda de troca para se manterem no poder. Tal conceito reforça, no imaginário das pessoas, a ideia de que o sistema é bom e o fracasso é individual (FALEIROS, 1986).

Assim, apesar de o modelo de proteção social brasileiro seguir os valores da seguridade social, como a equidade e a justiça, observa-se ainda um desconhecimento dos cidadãos acerca do que representa os direitos sociais. Vivenciamos ações voltadas ao assistencialismo e à caridade, o que não favorece a garantia de direitos e de dignidade ao nosso povo, pelo contrário, reforça a ideia de que o ser humano que precisa acessar tais benefícios é inferior e incapaz, o que gera ainda mais violência e intolerância, situações presenciadas constantemente nos últimos anos. Esse modelo, não mais adotado pelo Brasil em sua legislação, mas vivenciado em sua prática, é motivo de luta de profissionais da área do Serviço Social e da Psicologia que buscam romper com o assistencialismo e com a ideia de caridade, ainda muito presente em nossa sociedade.

Assim, após compreendermos a ideia de *proteção social* por meio da *seguridade social*, modelo que deveria ser adotado em nosso país, partimos para a explanação do conceito de *política social*.

3.2 As políticas sociais

O discurso da igualdade é dominante nas sociedades capitalistas avançadas, que prezam pela garantia de acesso a todos os cidadãos a certos bens e serviços que assegurem a dignidade do ser humano. Para tal, são implantadas as políticas sociais. Nos países chamados desenvolvidos, a organização dessas políticas se dá de forma a atender mais ou menos pessoas, dependendo da tendência política de seu governo. Governos mais conservadores tendem a prezar pelos direitos ligados ao trabalho: os benefícios só devem ser concedidos àqueles que realizam um trabalho formal; o problema da pobreza é visto como individual, por falta de esforço, e o sucesso, por mérito. É o caso dos Estados Unidos, que têm seguro social para a velhice e para o desemprego (introduzido apenas na grande crise de 1935), mas concentram o seguro-saúde ainda nas mãos de grandes empresas privadas. Já na Inglaterra, os serviços estatais gratuitos cobrem perda do trabalho, da renda, do apoio familiar e da saúde e oferecem oportunidades de educação, habitação, formação profissional, tratamento psicossocial, assistência judiciária e desenvolvimento comunitário (FALEIROS, 1986).

Nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, as políticas sociais acabam sendo organizadas de modo diferente e, segundo Faleiros (1986), são “políticas categoriais”, ou seja, atendem certas categorias de pessoas, como os desempregados, as crianças (nas campanhas de vacinação, em sua maioria oferecidas pelo SUS), os desnutridos (em programas de distribuição de alimentos, como o Vivaleite¹⁰), os portadores de algumas doenças, como HIV/aids¹¹ e hanseníase (em programas específicos).

Na América Latina há diversos programas, mas voltados à categoria “pessoas carentes”. O acesso a eles é limitado e obedece a critérios nem sempre tão claros para a população, como o Bolsa Família¹², programa de distribuição direta de renda para pessoas que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza. Além disso, observa-se uma grande diferença de qualidade entre os serviços privados e aqueles prestados pelo Estado, como é o caso de hospitais e escolas privadas e as públicas. Ou seja, o sistema de bem-estar não é aberto a todos os cidadãos e muito menos prevê a igualdade em sua oferta.

No Brasil, acompanhamos ainda, constantemente, fraudes, corrupção e trocas de favores na concessão de convênios entre grandes empresas e o Estado na prestação de serviços. Desse

¹⁰ Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/acoes-de-protecao-social/vivaleite/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

¹¹ Disponível em: <http://www.aids.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

¹² Programa de transferência de renda com condicionalidades implantado em 2004 por meio da Lei n. 10.836/2004. Os benefícios socioassistenciais serão mais bem explicados na seção 4.

modo, o que pode se observar não é a busca pelo acesso universal e o valor da justiça, como previsto nesse sistema de proteção social, mas uma prática clientelística de favores e vantagens (FALEIROS, 1986). Tais trocas de favores não acontecem apenas com grandes empresas, mas também nas famosas “compras de votos”. Um exemplo comum acontece quando famílias, em geral pobres e sem recursos financeiros, buscam por vereadores e deputados para acessar um tratamento específico de saúde ou um benefício social que, teoricamente, é ofertado pelo sistema público de saúde ou pela seguridade social por se tratar de uma política social, mas é de difícil acesso (em razão, por exemplo, de longas esperas para atendimento). O político, por meio de contatos com os hospitais e funcionários públicos, consegue a vaga ou o benefício e, em decorrência disso, a família fica devendo algo a seu “benfeitor”, o que pode ser, inclusive, o voto. O sujeito se sente no dever de contribuir e de ajudar aquele que o ajudou, esquecendo-se de que é seu direito enquanto cidadão ter acesso a tais serviços, atendimentos ou instituições.

Em sua essência, as políticas sociais teriam como objetivo a articulação e a negociação entre diferentes poderes e relações, para que os direitos de trabalhadores e da população em geral fossem garantidos. Em Estados tipicamente autoritários não há negociação, e é o próprio Estado que determina quais serão os benefícios sociais e como serão executados, ou seja, não há participação do povo (FALEIROS, 1986). No Brasil, os conselhos setoriais e de direitos compõem um espaço de participação política da sociedade civil no qual é possível sugerir e cobrar a execução das políticas sociais, sendo, inclusive um espaço de fiscalização delas. Desde 2019, o governo brasileiro vem tentando reduzir esses espaços, com o discurso de que tais conselhos impedem o funcionamento do governo¹³. Essa ação representa, como tantas outras, uma ameaça para a democracia e uma redução significativa da participação política dos brasileiros.

Outro problema frequente quando se trata de políticas sociais é a confusão entre os termos “política”, referente à política social e às políticas públicas, e “político”, o sujeito eleito pelo povo para governar o país. É comum ouvir da população o argumento de que “não se discute política, pois nenhum político presta”, quando a necessidade de discutir políticas públicas e políticas sociais vai além do indivíduo eleito para governar naquele espaço de tempo. Tal dificuldade também reflete na fragmentação das “políticas categoriais” (FALEIROS, 1986), de forma que defensores dos idosos, das crianças e adolescentes, da população LGBTQIA+, das mulheres, dos negros etc. por vezes lutam separadamente por seus direitos individuais, o que fragiliza a luta por cidadania e acesso a direitos universais.

¹³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-acabar-commaioria-dos-conselhos-para-que-governo-possa-funcionar-23824587>. Acesso em: 10 jan. 2022.

A exclusão dos pobres e as injustiças sociais podem gerar outras consequências, como a própria violência. Uma das maneiras de exigir alguma igualdade de direitos pode ser expressa por meio de assaltos, o que pode aumentar em meio a crises financeiras e falta de emprego, e acabar sendo controlado com repressão policial, encarceramento em massa e pouco investimento social (FALEIROS, 1986).

Uma clara expressão a respeito é a quantidade de pessoas negras e pobres encarceradas atualmente. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, 2018d), o Brasil tem a terceira maior população prisional do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos e da China. São mais de 700 mil pessoas presas no país; 64% dessa população é negra e 55% é jovem, com menos de 29 anos. É preciso considerar que o objetivo do sistema carcerário historicamente construído é a correção, porém esse mesmo sistema possui uma relação direta com o racismo e com o contexto escravocrata, em que corpos eram perpassados pelo controle e pela punição (BORGES, 2020), e há a ideia de excluir da sociedade aqueles que apresentam risco. Para Borges (2020), o fato de 92% da população brasileira se dizer “não racista” (visto parecer pejorativo ser assim considerada), mas não ver problemas em dizer que tem medo de assaltantes e bandidos, que são, em sua maioria, pretos, lhe dá a liberdade de excluí-los pela cor de sua pele sem se assumir racista.

Não é à toa que, em meio a esse contexto e à história de exclusões em nosso país, outras organizações surgem na década de 1990 e buscam formas de tratamento dignas e respeitadas dentro das penitenciárias brasileiras. Por mais contraditório que seja, as facções criminosas têm, em sua origem, a luta social contra a opressão do Estado e o descaso com as condições dos presídios, tomados pela superlotação, condições desumanas e castigos cruéis, tanto que o Primeiro Comando da Capital (PCC) tem em seu lema os valores de Liberdade, Justiça e Paz (BIGOLI; BEZERRO, 2015).

Assim, após discutir a importância da proteção social e a origem das políticas sociais, partiremos ao conceito de *vulnerabilidade*, que determina o importante acesso à proteção social por meio das políticas sociais que precisam estar interligadas, garantindo um trabalho intersetorial.

3.3 A vulnerabilidade

Carolina Maria de Jesus, em seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, assegura que o Brasil precisaria “ser dirigido por uma pessoa que já passou fome, pois a fome

também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças” (JESUS, 2014, p. 29).

Carolina encontrou na literatura espaço para denunciar sua indignação e fortalecer a luta por direitos e condições dignas de sobrevivência nas favelas do Brasil. Seu registro foi, e ainda é, uma crítica importantíssima ao sistema de proteção social brasileiro. A autora vivia em condição de vulnerabilidade; contudo, o que determinaria sua condição?

O termo “vulnerabilidade” é originário da saúde coletiva e dos trabalhos investigativos em decorrência da epidemia de HIV/aids e surge da necessidade de distinguir os termos “risco” e “vulnerabilidade”. Para Ayres *et al.* (2009), risco está relacionado às chances de determinado evento acontecer com aquele sujeito (por exemplo, adquirir certo vírus); já a vulnerabilidade se refere às possibilidades de esse evento ocorrer por ser potencializado por um conjunto de condições às quais o indivíduo está exposto, condições essas que podem ser sociais, culturais, religiosas, de gênero etc. Essas condições fazem com que as pessoas se tornem mais frágeis diante de um problema, não por fraqueza do ser humano em si, mas por todo o contexto biopsicossocial no qual está inserido.

Ayres *et al.* (2006, 2009) definem três dimensões de vulnerabilidade: individual; social e programática. A primeira parte do princípio de que todos os indivíduos podem ser suscetíveis à infecção pelo HIV, por exemplo, e tem como aspectos a serem analisados o modo de vida, o grau e a qualidade de informação sobre o assunto, os riscos de adoecimento, os valores e as crenças pessoais, as relações familiares, as redes de apoio e suporte, as situações socioemocionais, entre outros do âmbito pessoal. A segunda dimensão, a social, envolve, além dos conhecimentos e aspectos pessoais dos indivíduos, as possibilidades efetivas de colocar esses conhecimentos e informações recebidos em prática, o que é influenciado pelas condições sociais, culturais, materiais, políticas e morais que dizem respeito à vida em sociedade. A terceira dimensão, chamada de programática (ou institucional), faz referência ao modo como as políticas sociais, como saúde, educação e cultura, atuam, de forma a reproduzir ou intensificar situações de vulnerabilidade, favorecendo que esses contextos de desamparo não sejam percebidos pela sociedade, o que impede que as diferenças, as humilhações e as discriminações sejam superadas pelos indivíduos ou grupos sociais. Ou seja, a dimensão institucional considera a influência da falta de políticas públicas no contexto em que aquele indivíduo está inserido (AYRES *et al.*, 2006, 2009).

Voltemos ao conceito de dimensão social, em que questões como pobreza, crenças religiosas, raciais e a própria violência de gênero podem nos auxiliar a compreender o porquê de algumas pessoas se encontrarem em situação de vulnerabilidade. Tomemos como exemplo

a condição atual, em razão da pandemia de Covid-19, de uma mulher com determinadas crenças religiosas conservadoras e vítima de violência de gênero, sem liberdade para expor suas opiniões e cujo marido apoia discursos negacionistas a respeito do assunto: ela pode ter conhecimento a respeito do vírus e das formas de prevenção (dimensão individual), mas não consegue exigir que sua família cumpra o isolamento social e use máscara, em decorrência das condições sociais e culturais nas quais está inserida.

Já as situações de risco são originadas ou potencializadas pela vulnerabilidade a qual o sujeito está exposto. No exemplo anterior, a postura negacionista da família dessa mulher que, inicialmente a coloca vulnerável perante o vírus, pode evoluir para uma situação de risco, causando sérios danos a sua vida ou até mesmo a morte.

Outra situação envolveria, por exemplo, a família de nossa Maria.

Maria faz parte de uma família que vive em condições de pobreza, em meio ao desemprego, com várias crianças e adolescentes para serem alimentados e sustentados por uma avó e uma tia. A condição da família de Maria exige que a avó, mesmo sendo grupo de risco em relação à Covid-19, por ser cardíaca e ter diabetes, saia para trabalhar de maneira informal na venda de produtos na rua.

O fechamento das escolas e das instituições que atendem crianças e adolescentes em decorrência da pandemia faz com que os netos não tenham onde ficar enquanto a avó trabalha. Ela opta em levá-los junto, a fim de evitar que estejam em risco no território tomado pelo tráfico de drogas, e é, então, denunciada por colocar as crianças em condições de trabalho infantil.

Visualizamos nessa situação as três dimensões da vulnerabilidade. A avó de Maria encontra-se em vulnerabilidade individual em decorrência de sua condição de saúde: os problemas que são comorbidades para a Covid-19; em vulnerabilidade social por estar inserida em um contexto de pobreza, de falta de uma rede de apoio e de desemprego; e em vulnerabilidade institucional por não haver políticas públicas que estejam atendendo, de maneira efetiva, essas demandas, o que faz com que ela precise levar as crianças junto para o trabalho.

A denúncia, nesse caso, remete ao desconhecimento da população das condições sociais e de vulnerabilidade impostas a tantas famílias brasileiras. É comum nos noticiários e em discussões políticas recentes ouvirmos frases que reforçam a exclusão de grupos considerados *minorias*, usando como argumento a meritocracia, ou seja, que o esforço próprio e a busca por

conhecimento seriam suficientes para sair de uma condição de vulnerabilidade ou “crescer na vida”. Entretanto, o conceito de vulnerabilidade nos leva à reflexão de que não basta ter acesso a informações, ter escolaridade ou acesso a recursos financeiros para que haja mudanças efetivas na vida de um indivíduo; é preciso enfrentar barreiras culturais e relações de poder já instituídas.

Desse modo, para que tais mudanças de fato ocorram, a terceira dimensão torna-se essencial e necessária, sendo importante que, por meio da elaboração de políticas públicas, se vislumbre a equidade entre as pessoas e grupos sociais, a fim de garantir a dignidade a todo ser humano. Tais políticas públicas precisam ser pautadas em diagnósticos coesos a respeito da realidade social de determinado problema, planejadas com intervenções organizadas e sistematizadas, monitoradas e avaliadas, sem interferências políticas, e desenvolvidas para garantir a sustentabilidade dos projetos e ações (RIBAS JUNIOR *et al.*, 2011). Contudo, temos observado, cada vez mais, a impossibilidade de um trabalho como esse, visto que as políticas desenvolvidas têm tido caráter governamental/partidário e não buscam tratar das mazelas da população, e sim atender ao interesse individual de governantes ou partidos políticos.

A necessidade de políticas públicas efetivas vem ao encontro do conceito de vulnerabilidade legislativa descrito por Paula, Silva e Bittar (2017). As autoras discutem o tema por meio da fragilidade das legislações conferidas à proteção de grupos minoritários, como idosos, pessoas com deficiência, grupos LGBTQIA+, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes e negros. A pesquisa apresentada por elas nos mostra que, apesar de haver leis e normas que visam regulamentar, assegurar e proteger os direitos dessas minorias (com exceção dos grupos LGBTQIA+, ainda carentes de leis que os protejam), elas não são suficientes para que esses indivíduos sejam, de fato, vistos como sujeitos de direitos que devem ter sua dignidade respeitada enquanto seres humanos. O estudo mostra que o amparo legislativo conferido às minorias chega a ser de caráter discriminatório e conta com uma interferência negativa dos grupos majoritários que se sentem no direito de regular os direitos de grupos ditos vulneráveis.

Cabe ressaltar aqui o que se entende por *minoria*. Esse termo é definido como grupos sociais que, por mais que sejam considerados *maioria* em termos numéricos, como a população negra no Brasil, são vistos como inferiores ou se encontram em uma posição desprivilegiada¹⁴, sendo discriminados pela dita *maioria*. A *maioria*, por outro lado, é composta por grupos que, em decorrência de nossa história, são favorecidos por certos privilégios, sejam eles por conta

¹⁴ MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. Dicionários Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 1998. 2259 p.

da cor da pele, da orientação sexual ou da condição financeira. O fato é que as pessoas que fazem parte dos grupos minoritários se encontram em uma posição desfavorecida e sofrem com altos índices de violência e discriminação, tendo, por essa razão, de contar com leis específicas para protegê-las. Logo, também são grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Concomitantemente a essa discussão, Almeida (2020) nos apresenta aspectos sociais importantes da cultura brasileira e, ao descrever o conceito de *racismo estrutural*, compreende sua composição por meio de três concepções: individual, institucional e estrutural.

A concepção individual percebe o racismo como uma patologia, fenômeno ético ou psicológico individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; assim, o racismo estaria relacionado exclusivamente ao sujeito, ou seu grupo, que é racista ou que tem comportamentos racistas. Observa-se nessa concepção uma obsessão pela legalidade: as pessoas costumam alegar que “basta punir o sujeito que é racista” ou que “está na lei”, como se essa fosse a solução para todos os problemas relacionados ao tema. A fim de discordar desse conceito de que a lei é suficiente, o autor nos recorda que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade, com apoio moral de líderes políticos, religiosos e “homens de bem”, a exemplo do Holocausto e da escravidão (ALMEIDA, 2020).

A concepção institucional compreende que o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento de instituições que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça, o que fica claro, por exemplo, com o baixo número de pessoas negras em cargos importantes em empresas multinacionais ou cargos políticos. Essa concepção tem o poder e a hegemonia como conceitos centrais, ou seja, o branco, em sua condição privilegiada, teme perder seu poder e seu espaço para alguém visto pela sociedade de forma inferior e, para tal, faz escolhas voltando-se sempre àqueles semelhantes a si mesmo (ALMEIDA, 2020).

Já na concepção estrutural, o autor nos leva a refletir que o racismo não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido a fim de que a ordem possa ser assegurada, ou seja, a instituição é racista porque a sociedade o é. Assim, para Almeida (2020), o racismo é uma consequência da própria estrutura social, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não podendo ser visto apenas como uma patologia social ou um desarranjo institucional.

Desse modo, podemos concluir que a estrutura social em que estamos inseridos favorece relações de discriminação e desrespeito, principalmente àqueles que estão em situação de vulnerabilidade, que por vezes são vistos, inclusive, como culpados por sua condição.

Para compor a discussão acerca da pobreza e das questões de classe e raça, analisaremos

também o conceito de *aporofobia*, descrito por Cortina (2020, p. 28) como “ódio, repugnância ou hostilidade ante o pobre, o sem recursos, o desamparado”. Segundo a autora a aversão das pessoas ao pobre é mais extensa e profunda que outros tipos de rejeição, o que pode ser exemplificado pelo fato de que o estrangeiro de alta classe social é bem-vindo nos países europeus, ao passo que o estrangeiro pobre, refugiado, que entra na Europa fugindo de guerras e da pobreza de sua terra, é visto de forma pejorativa, como alguém inferior. O sentimento de superioridade daquele que exclui, permeado pela convicção de relações de assimetria, legitima a rejeição, o que gera as fobias grupais. Assim, a xenofobia, por exemplo, tem como base a pobreza, e não simplesmente o fato de não ter aquela terra como sua origem.

A autora, que classifica tal fenômeno como uma patologia social, ainda reforça que há, sim, muitos xenofóbicos e racistas, mas esses, em sua maioria, são aporófobos, pois rejeitam aquele que por sua condição social e de classe se encontra na invisibilidade do sistema (CORTINA, 2020).

Ao reunirmos as características que envolvem as minorias em nosso país encontramos também o conceito de *interseccionalidade*, traduzido por Akotirene (2020) como um sistema de opressão interligado (AKOTIRENE, 2020; COLLINS, 2018). O termo recentemente discutido na realidade brasileira tem por objetivo trazer à reflexão o fato de que várias características de determinado sujeito se cruzam em uma dinâmica de exclusão e opressão. Segundo a autora, é por meio da articulação entre raça, gênero, classe e território que os fracassos das políticas públicas brasileiras são revertidos pela *maioria* em fracassos individuais, que colocam no sujeito a responsabilidade por sua condição social e de vulnerabilidade (AKOTIRENE, 2020).

Destarte, com base nos conceitos descritos, retomaremos o conceito de construção da personalidade ética e a conexão deste com o termo “vulnerabilidade”. Ora, se falar de ética pressupõe como conceito “viver a vida boa, com e para os outros em instituições justas” (RICOEUR, 2014, p. 197), tem-se como princípio também que o sujeito seja capaz de agir de modo responsável, avaliando as consequências de suas ações em relação a si mesmo e ao outro, a fim de que as instituições nas quais ele está inserido favoreçam uma convivência justa e a construção de valores morais. O olhar ao outro de maneira universal e a garantia de que este seja tratado de forma digna, respeitosa e justa é essencial para que nossas ações sejam, então, éticas.

La Taille (2019) se refere à dignidade como um valor intrínseco atribuído a toda e qualquer pessoa, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e faz menção ao fato de que dar voz e vez a alguém é garantir sua dignidade. O autor também associa a dignidade à

honra e define esse último sentimento como fonte de motivação para agir de determinada forma, o que torna impensável agir de outra maneira, pois seria uma traição a si mesmo, ao seu autorrespeito (LA TAILLE, 2019). Pois bem, se sabemos que sem respeito a si mesmo não há respeito ao outro e que sem respeito não há culpa ou vergonha em promover humilhações, desprezo e conseqüentemente desigualdades, podemos concluir que àqueles que faltam com o respeito falta também humanidade.

Portanto, ao relacionarmos aspectos da construção da personalidade ética, a falta de políticas públicas organizadas e sistematizadas com base em diagnósticos sociais e na proteção social necessária à sua população e os comportamentos observados em pessoas e políticos que estão à frente de nosso país, constatamos sujeitos heterônomos e egocêntricos, centrados em suas próprias necessidades e perspectivas, com pouca ou nenhuma capacidade de reciprocidade (PIAGET, 1994) e, conseqüentemente, incapazes de se indignar perante situações de vulnerabilidade e de se comprometer com mudanças efetivas em nosso país.

Tal descrição pode ser observada concretamente nas campanhas eleitorais, em que candidatos a cargos políticos se colocam a favor dos menos favorecidos e prometem a garantia dos direitos fundamentais, o que, infelizmente, muda após a eleição de fato. Já no poder, representantes da sociedade passam a agir de forma individualista, com interesses políticos partidários e egocêntricos, com pouco ou nenhum olhar ao outro e às vulnerabilidades da população, ou seja, com vistas ao poder e à hegemonia. As pessoas tornam-se simples eleitores, não são reconhecidas em sua vulnerabilidade e têm sua dignidade ignorada.

Trabalhar com populações que se encontram nessas condições é sempre um enorme desafio, que exige grande envolvimento de profissionais e da sociedade como um todo. Não basta saber que todos têm o direito de viver uma vida digna; é preciso lutar pelo direito do outro, é preciso observar o todo, olhar para os domínios que vão além do indivíduo e para as condições estruturais de nossa sociedade. Para tal, é preciso sair de si e ir ao encontro do outro e de sua necessidade mais profunda.

Isso posto, após discutir esses três aspectos (proteção social, política social e vulnerabilidade), podemos concluir que, do ponto de vista da psicologia moral, o modelo de proteção social baseada na seguridade social seria o ideal, uma vez que tem como fim o favorecimento da equidade de acesso a benefícios que garantam a dignidade e a justiça, por meio de direitos humanos fundamentais e universais.

É nesse contexto que a família brasileira deveria estar sendo constituída, formada e atendida pelas políticas públicas vigentes.

3.4 A família brasileira

Maria tem, em sua origem, as marcas da escravidão, da aporofobia, do racismo estrutural, da violência de gênero e do preconceito em relação a adolescentes com familiares encarcerados.

Pesquisas realizadas no Brasil indicam o peso que as escolas, seus gestores e professores depositam na família e na educação moral, compreendida, por eles, como responsabilidade única e exclusiva da instituição familiar. Professores chegam a alegar que precisam trabalhar os valores morais na escola porque estes faltam aos alunos devido a uma lacuna na família (CICARDINI *et al.*, 2021; FERREIRA; VINHA, 2012; TOGNETTA *et al.*, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2013). Tal crença faz com que os profissionais da educação não se sintam implicados e corresponsáveis por essa formação, transferindo-a e terceirizando-a para a família ou outros atores da rede de proteção que atuam mais próximo aos núcleos familiares em maior vulnerabilidade.

Segundo Savater (2005), é na família que a criança vivencia a socialização primária, em espaços privados e com relações assimétricas. Entretanto, é na escola, por meio da coletividade e da convivência com pessoas diferentes de seus núcleos familiares, que as crianças aprendem a lidar com a diversidade e constroem a reciprocidade. Assim, família e escola são instituições complementares na construção dos valores morais de crianças e adolescentes, sendo as relações estabelecidas na escola essenciais para esse processo (SAVATER, 2005; VINHA *et al.*, 2017).

Entretanto, as famílias, compreendidas como as grandes responsáveis por essa formação, são as mesmas que, historicamente, foram excluídas de seus direitos fundamentais e lutam cotidianamente pelo mínimo de dignidade. Como exigir que essa difícil tarefa seja concretizada sem o apoio de uma rede de serviços especializados no atendimento de crianças e adolescentes?

3.5 A rede de proteção a crianças e adolescentes

Voltemos ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seu Art. 4º enfatiza como responsabilidade da família, da comunidade e da sociedade em geral assegurar que crianças e adolescentes tenham seus direitos efetivados com absoluta prioridade (BRASIL, 1990^a). Assim, todos têm corresponsabilidade para que crianças e adolescentes tenham acesso à educação, a

um bom atendimento médico, aos programas e cuidados referentes à saúde mental, à profissionalização, à proteção integral e à convivência familiar e comunitária.

Amin (2014) define a doutrina de proteção integral como sendo formada por um “conjunto de enunciados lógicos, que exprimem um valor ético maior, organizada por meio de normas independentes que reconhecem a criança e o adolescente como sujeito de direitos” (p. 52), superando o direito tradicional, que não percebia a criança como indivíduo e o direito moderno do menor incapaz (GONÇALVES; GUARÁ, 2010).

Segundo Amin (2014), o ECA tem dois pilares básicos: a criança e o adolescente como sujeito de direitos; e a afirmação de sua condição peculiar de desenvolvimento físico, psicológico e moral.

Em seu artigo 98, o ECA considera que qualquer criança e adolescente que tenham seus direitos ameaçados ou violados, seja pelo Estado, pela sociedade, pelos pais ou responsáveis ou em razão de sua própria conduta, terão, em face da lei, medidas de proteção aplicadas a eles (BRASIL, 1990^a). Ou seja, esse artigo coloca todas as crianças e adolescentes na mesma condição: independentemente da cor da pele, da condição social ou financeira e do local onde vivem, eles passam a ter os mesmos direitos, a mesma proteção e as mesmas consequências. Isso supera, em tese, as condições anteriores ao ECA, em que crianças de classe média ou alta eram chamadas de “crianças” e crianças pobres ou marginalizadas eram chamadas “de menor”, de forma que estas últimas não tinham o direito de serem tratadas e respeitadas enquanto pessoas. Elas já nasceriam em uma condição destinada a um tratamento sub-humano e nunca conquistariam a dignidade das pessoas (DALLARI, 1986).

Dallari (1986) diria que apenas os *cegos morais* não são capazes de perceber que os ditos direitos fundamentais são as necessidades de todas as crianças, e não apenas das “suas crianças”. Para o autor, cada pessoa que não reage à falta de acesso de crianças e adolescentes a condições mínimas de sobrevivência é também um de seus agressores.

Segundo o relatório “Pobreza na infância e na adolescência”, do Unicef (2018), quando se considera como pobreza as condições financeiras ou a privação de um ou mais direitos, verifica-se que 61% das meninas e dos meninos brasileiros vivem na pobreza. O documento contém uma análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015 e considera seis dimensões dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes (educação, informação, proteção contra o trabalho infantil, moradia, água e saneamento básico). A ausência de um ou mais desses direitos coloca crianças e adolescentes em situação de “privação múltipla”. No Brasil, 27 milhões de crianças e adolescentes, ou seja 49,7% do total, estão

privados de um ou mais direitos, sendo os negros e moradores das zonas rurais e das regiões Norte e Nordeste os mais afetados (UNICEF, 2018).

Tal relatório nos dá indicadores de que, apesar das reformulações na legislação, o Brasil está longe de garantir os direitos fundamentais a crianças e adolescentes. Os dados mostram que, desses direitos privados aos nossos meninas e meninas, o saneamento é o que tem maior índice de escassez e falta a 24,5% das crianças e adolescentes do país, seguido pela educação, que, considerando-se a falta da escola, o analfabetismo ou o atraso escolar, tem um índice de 16,1% e, desses, 6,5% estão totalmente fora da escola. A falta de água (14%); a falta de informação, acesso à internet e outros meios de comunicação, como a TV (12,5%); a falta de moradia adequada, considerando-se aqui casas em que dormem quatro ou mais pessoas em cada quarto e que são construídas com materiais inadequados, como madeira reaproveitada e palha (10,8%); e o trabalho infantil (4,6%) são os direitos violados em menor número, mas não menos significativos. Desse total, cabe ainda constatar que 13,9 mil crianças e adolescentes não têm acesso a nenhum dos direitos analisados no relatório, o que indica que estão completamente esquecidos e à margem das políticas públicas (UNICEF, 2018).

Apesar de os dados ainda indicarem a triste situação social da criança e do adolescente no Brasil, a legislação trouxe ganhos importantes e um avanço significativo no olhar e cuidado da infância no país. A organização das instituições que atendem crianças e adolescentes, a fiscalização desses serviços, a educação enquanto direito para todos e o olhar para os pequenos como prioridade na construção de políticas públicas foram avanços fundamentais para nossa sociedade.

Assim, desejosos de aprender com os erros e histórias passados, precisamos ter consciência da necessidade de fortalecer as políticas públicas e evitar retrocessos no que se refere à garantia de direitos e à sua universalização. Entretanto, a força da lei nem sempre é suficiente para garantir a efetivação de políticas públicas que permitam o cuidado e o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Dessa forma, cabe a nós, enquanto sociedade, a tarefa de 82 dent-las reais e efetivas, tarefa essa que não é simples e precisa contar com o envolvimento de todo o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Contudo, o que seria esse sistema?

O ECA estabelece o trabalho em rede como obrigação do Estado e da sociedade civil (BRASIL, 1990^a, Art. 70). Para a efetivação desse trabalho organizou-se o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), favorecendo que instituições e atores sociais se articulassem e se integrassem a fim de garantir os direitos fundamentais à população infantojuvenil (BRASIL, 2006b). A organização desse sistema envolve também a proteção e o

auxílio às famílias, uma vez que essa é a primeira instituição a oferecer cuidado e proteção a crianças e adolescentes.

O SGDCA se constitui na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil para a aplicação de instrumentos normativos e para o funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente. A Resolução Conanda n. 113/2006 propõe a organização desse sistema para que seu objetivo seja o reconhecimento e o respeito de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Deve atuar nos níveis federal, estadual, distrital e municipal e tem como pretensão colocar a população infantojuvenil a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações (BRASIL, 2006b, Art. 1º e 2º).

Tal resolução também explica quais são os órgãos e instituições que compõem cada um dos eixos do SGDCA – promoção, proteção e defesa –, instituindo, inclusive, que tais órgãos devem operar em rede, considerando suas respectivas funções dentro desses eixos, cuja explicação estará na quarta e na quinta seção, assim como o papel de cada ator da rede de proteção. Atentemo-nos aqui ao conceito de rede.

Pereira e Teixeira (2013), ao fazerem um levantamento de vários conceitos de “rede”, entendem que, especialmente no campo das políticas sociais, essas concepções remetem à noção de interconexão, articulação, pactuação, parceria, interação e cooperação entre organizações governamentais e não governamentais, visando à divisão de responsabilidades, de recurso e de poder de decisão. São relações entre pessoas, sistemas e instituições que têm diferentes funções e que, ao se articularem e compartilharem diferentes áreas do conhecimento, devem garantir intervenções com maior resolutividade.

Tal articulação surge como uma proposta de intervenção capaz de romper com o trabalho fragmentado e setorializado em que as políticas sociais têm atuado, superando formas de atendimento em que cada instituição atua com base em um conhecimento único e cristalizado (PEREIRA; TEIXEIRA, 2013).

Rossetti-Ferreira *et al.* (2008) ressaltam que a dimensão histórica e cultural dos profissionais que atuam nessa rede tem grande importância nesse sistema, em que, além de circular pessoas e informações, circulam valores, crenças, tradições e intenções. Tal fenômeno pode ser observado no trabalho dos atores sociais quando diferentes percepções sobre a mesma situação de violência não são discutidas, propondo-se ações diversas ou até mesmo desconexas e pouco eficientes, o que confunde ou sobrecarrega o público atendido.

Rizzini (2006) conceitua rede como um tecido de relações estabelecidas com base em uma finalidade em comum que se interconectam por ações realizadas em conjunto. A autora considera a rede como uma ferramenta das políticas públicas, cujo objetivo de proteger crianças e adolescentes deve ser comum aos vários atores sociais que a compõem.

Partindo dessas considerações, utilizaremos, em nossa pesquisa, o conceito de *rede intersetorial*, formada por serviços e instituições governamentais, não governamentais, privadas e pela comunidade, com o objetivo de atender integralmente às demandas sociais e articular as diversas políticas públicas, serviços e programas sociais (GONÇALVES; GUARÁ, 2010; BOURGUIGNON, 2001).

A intersetorialidade tem como objetivo que as relações entre as políticas setoriais sejam mais do que simples contatos: elas devem conter planejamentos coletivos, discussões sobre fluxos e processos, identificação de problemas e compartilhamento de soluções. O atendimento da população precisa ser favorecido por meio de uma visão interdisciplinar daquele território e dos problemas que o envolvem (BRONZO; VEIGA, 2007).

Novamente, voltemos à história de nossa protagonista.

A educadora, então, procura saber sobre esse serviço, descobre se tratar do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e decide entrar em contato.

Na história de Maria, a educadora busca conhecer os serviços que esses parceiros da escola podem oferecer na promoção dos direitos de crianças e adolescentes, procurando identifica-los nos equipamentos e nas instituições já conhecidos no bairro. Porém, fica uma dúvida: como são estabelecidos os fluxos e os acessos a esses serviços e qual é o papel da instituição escolar nessa construção?

Podemos encontrar em documentos norteadores alguns modelos de fluxos propostos por instâncias federais, como a Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017¹⁵ (BRASIL, 2017^a), que tem por objetivo organizar o SGDCA em relação a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. Entretanto, os fluxos precisam ser estabelecidos, em cada município, pelos órgãos e serviços da rede de proteção, e articulados, em geral, pelos órgãos de controle das políticas públicas. Dependendo do número de habitantes, alguns serviços podem ser ou não oferecidos em determinadas cidades, o que muda a configuração da rede e os caminhos que as instituições ou famílias precisam fazer para buscar a garantia de direitos. Por exemplo, para atender a

¹⁵ A referida lei será mais bem detalhada na seção 4, quando apresentaremos os papéis dos atores da rede de proteção.

situações de violência contra crianças e adolescentes, seria ideal contarmos com delegacias especializadas, porém são raras as cidades que têm esse diferencial; assim, quando não houver essa possibilidade, as vítimas devem ser levadas para delegacias comuns.

As orientações em relação ao funcionamento e acesso aos serviços da rede de proteção podem ser consultadas nas orientações técnicas dos serviços e na legislação vigente; entretanto, a consolidação do trabalho em rede só é possível por meio da articulação entre esses atores. Só assim as ações serão de fato integradas (OLIVEIRA; FERNANDES, 2007).

A organização do fluxo só é eficaz quando elaborada por aqueles que estão no território de atuação e conhecem os serviços da rede. Faz todo sentido, portanto, que a escola busque conhecer os serviços que atuam no mesmo bairro ou na mesma cidade, ter conhecimento dos fluxos que já existem ou fomentar discussões acerca das necessidades encontradas pela própria instituição.

Diversas pesquisas apontam os desafios para a materialização das políticas públicas e, com isso, a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, o que passa pelo atendimento das políticas na perspectiva de rede. Os problemas mais identificados no funcionamento da rede de proteção são pautados na desarticulação das políticas públicas da infância e adolescência, que inclui falhas na comunicação entre os serviços, pouca qualificação e grande rotatividade de seus profissionais, causando prejuízos graves na garantia de direitos assegurados pela legislação e comprometendo a superação das situações de violência (ARAGÃO, 2011; FARAJ; SIQUEIRA, 2012; HABIGZANG *et al.*, 2006; MACEDO; CONCEIÇÃO, 2017; MACEDO; PESSOA; ALBERTO, 2015; MORAIS *et al.*, 2016; OLIVEIRA, 2010; SCISLESKI, 2006; OLIVEIRA; YAMAMOTO, 2014; SILVA; ALBERTO, 2019).

Oliveira e Fernandes (2007) afirmam que os profissionais desconhecem a atuação de cada eixo do SGDCA e por vezes se baseiam em informações do senso comum sobre a proteção de crianças e adolescentes.

Em relação à atuação em casos de violência e exploração sexual de crianças e adolescentes, para Alberto *et al.* (2012), os profissionais se percebem como responsáveis pela denúncia dos casos de violência sexual, mas não se sentem responsáveis pelo acompanhamento da situação após o encaminhamento. Outros, apesar de terem conhecimento sobre a necessidade de denunciar e encaminhar, não sabem como fazê-lo ou não têm certeza sobre os papéis dos órgãos de proteção. Outro aspecto identificado pelos autores é o fato de a maior parte dos encaminhamentos estar centralizada na vítima, e não na família ou no próprio agressor.

Tais dados corroboram a pesquisa de Faraj, Siqueira e Arpini (2016), que, após realizarem entrevistas com profissionais que atuam nos órgãos do eixo de defesa do SGDCA,

identificaram que os problemas enfrentados para a efetivação do trabalho em rede são falta de comunicação entre os profissionais, incluindo as informações acerca do acompanhamento que está sendo realizado e as devolutivas para quem encaminhou o caso; falta de políticas públicas; falta de um trabalho efetivo voltado às famílias e aos autores da violência; falta de sigilo e de conhecimento por parte dos profissionais; e falta de recursos materiais (por exemplo, carro) e recursos humanos (equipes incompletas), o que gera demora no atendimento. Contudo, a pesquisa também evidenciou avanços na organização e efetivação desse sistema, baseados em reuniões periódicas e certa melhora na comunicação entre os profissionais, o que fica evidente pela chamada “responsabilização compartilhada” diante dos casos de suspeita ou violação de direitos.

Assim, apesar das dificuldades e dos desafios para a materialização da rede de proteção, a articulação entre os serviços se torna a maior estratégia para garantir o atendimento a crianças e adolescentes e ações efetivas voltadas aos problemas de violência e discriminação enfrentados atualmente. Na escola não é diferente. Basta lembrarmos a história de Maria...

Maria, uma adolescente estudante do Ensino Fundamental II, apresenta um comportamento considerado difícil, que desafia professores e gestores da escola [...].

Após algumas reuniões na escola e discussões acerca da situação da adolescente, o diretor da instituição educativa parece não mais saber o que fazer com Maria. Ele descreve, com preocupação, todas as ações tomadas pela escola até então para resolver a situação da garota: chamou a família há poucos dias, mas não teve nenhuma resposta de seus familiares. Encaminhou, então, o caso ao Conselho Tutelar. A resposta do Conselho foi, no mínimo, curiosa: o conselheiro respondeu que não seria seu trabalho cuidar de “alunos indisciplinados”. Informou também que a adolescente deveria cumprir medida socioeducativa e ser acompanhada pela rede socioassistencial. Ao procurar pela rede, a constatação: a aluna não estava comparecendo ao serviço. Assim, o diretor procurou pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) e teve como resposta uma cartilha sobre o tema bullying. Ou seja, o diretor está se sentindo totalmente sozinho e sem orientação adequada para lidar com o problema.

Vimos na seção anterior que a instituição escolar tem apresentado dificuldades importantes com os problemas de convivência, sejam de caráter perturbador ou violento. Nas ações de formação de professores e assessoria às escolas, observa-se uma grande confusão em relação ao encaminhamento desses problemas e dúvidas acerca do que é papel da escola e o que é papel dos demais serviços desse sistema de proteção. Não obstante, temos ouvido uma crença

que parece já estar estabelecida entre os gestores escolares de que não recebem o apoio desses parceiros. Contudo, é preciso ressaltar que não é aleatoriamente que definimos o significado dessa rede como de “proteção”, e não de apoio. Não é papel da rede apoiar a escola, mas contribuir de forma que todas as instituições componham entre si um sistema que proteja crianças e adolescentes, e não que apoie uma instituição em especial. A instituição escolar faz parte da rede de proteção e não serve de apoio nem é apoiada por ela, mas compõe esse emaranhado de serviços que devem trabalhar em conjunto.

Aliás, é interessante aqui notar que o Plano Nacional da Educação (PNE) apresenta, em sua estratégia 7.29, a promoção da articulação dos programas da área de educação com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, favorecendo a criação de um sistema de apoio às famílias do território (BRASIL, 2014^a). Ou seja, a legislação da própria política de educação esclarece sobre a importância do envolvimento da instituição escolar com os serviços que compõem a rede, enfatizando que tal apoio é destinado às famílias do território, e não às instituições de ensino.

3.6 Em tempos pandêmicos...

Além de toda problemática já existente, o ano de 2020 trouxe um desafio ainda maior com a pandemia de Covid-19 e a necessidade de reorganização dos professores e instituições para atender alunos e alunas de maneira remota, por meio de plataformas digitais e aparelhos eletrônicos nem sempre disponíveis e de fácil acesso às famílias atendidas pela educação pública. Ou seja, além de todos os problemas já existentes, alunos, professores, gestores e familiares precisaram se reinventar para acessar a educação diante da nova realidade imposta pela Covid-19 e pelo isolamento social.

Mais de dez anos antes de iniciar toda essa problemática, Scriptori (2008) indicava que transformar a educação não seria simplesmente modernizar os meios que utilizamos para transmitir conteúdos – por exemplo, passar a usar recursos midiáticos, se estes fossem usados com a mesma postura tradicional com que se usa o quadro de giz. Para que a transformação na educação de fato ocorresse, segundo a autora, seriam necessárias mudanças no paradigma pedagógico, o que requer tempo, reflexão e conhecimento acerca do desenvolvimento humano e do contexto sociocultural no qual a escola está inserida. Essa transformação era e continua sendo fundamental e vem sendo discutida há anos; entretanto, transformar o dia a dia da escola, incluindo suas relações, para o modo virtual de um dia para o outro gerou angústias, dificuldades e ainda mais problemas para as instituições de ensino.

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) indicam que 186 países ou regiões fecharam suas escolas no início de maio de 2020, o que envolveu em torno de 70% dos alunos. No Brasil, as escolas começaram a interromper suas atividades no dia 23 de março de 2020, inicialmente sem orientações ou ideias do que fazer com os alunos e com as aulas. Algumas escolas deram férias por um período, outras iniciaram as aulas de maneira remota, por meio de celulares, computadores e plataformas digitais, outras pouco tiveram contato com seus alunos no restante do ano, os quais, pela dificuldade de acesso a tais plataformas, não conseguiram estudar, entregar as atividades ou vivenciar a educação.

No estado de São Paulo, com a disponibilização do aplicativo e das aulas por meio de um canal de TV no fim de abril (um mês após a parada das aulas), após duas semanas de implantação apenas 47% dos alunos¹⁶ haviam acessado os materiais. Segundo as notícias divulgadas a respeito do acesso aos alunos às atividades no ano letivo de 2020, em novembro, em torno de 500 mil alunos não tinham entregado nenhuma atividade no decorrer do ano (20% da rede)¹⁷. Em janeiro de 2021, os números baixaram para 91 mil alunos, cerca de 2,6% dos alunos da rede estadual¹⁸. Os dados nos mostram o quanto crianças e adolescentes das redes públicas foram prejudicados em sua educação no ano de 2020, visto que quase um quinto deles entregou algumas atividades visando apenas à sua aprovação no fim do ano letivo, sem ao menos ter vivenciado o conteúdo e as atividades propostas.

Oliveira, Gomes e Barcelos (2020), ao realizarem uma revisão da literatura buscando evidências e estratégias para reduzir o impacto da paralisação das escolas na vida acadêmica dos alunos, indicam que as perdas decorrentes da interrupção de aulas seriam maiores em determinados níveis de ensino, disciplinas (especialmente Matemática) e grupos menos favorecidos. Em seu artigo, orientam que, a longo prazo, essas perdas podem ser recuperadas por meio de intervenções corretas, que adotem estratégias adequadas, pautadas em um diagnóstico dos alunos para a retomada das atividades, uso de métodos estratégicos dos deveres de casa e de programas de leitura, melhor emprego do tempo e programas intensivos de tutoria em pequenos grupos para os alunos com mais dificuldade, o que pode vir a reduzir as faltas e as evasões.

¹⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/sp-500-mil-alunos-que-nao-entregaram-atividades-podem-reprovar-24740210>. Acesso em: 10 jan. 2022.

¹⁸ Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/em-sp-91-mil-alunos-da-rede-estadual-nao-fizeram-atividades-letivas/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Tal previsão é corroborada no relatório “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil em 2021”, da Fundação Abrinq, organizado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – módulo Covid (Pnad Covid), realizada pelo IBGE e pelo Ministério da Saúde. Entre os meses de julho e novembro de 2020, 6,5% das crianças e adolescentes informaram não estar estudando, ou seja, em média 1,66 milhão de pessoas até 17 anos estavam fora das escolas ou sem ser atendidas pelas ações dessas instituições, já que o contexto era de isolamento social, porcentagem ainda maior para os beneficiários do Bolsa Família. Além disso, aproximadamente 4,6 milhões de crianças e adolescentes (19% dessa população) relataram não ter recebido as atividades escolares para serem realizadas em casa nesse período. Das crianças e adolescentes até 17 anos que vivem com uma renda familiar de menos de meio salário mínimo *per capita* (em torno de 45% dessa população, segundo dados de 2019), 27,3% não possuem nenhum acesso à internet, o que prejudicou por completo a realização das atividades escolares em meio à pandemia de Covid-19 e tornou ainda mais evidente a desigualdade de acesso a oportunidades pela via da educação (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2020).

Todavia, sobrepondo-se à duração do ano de 2020, o panorama de desestabilidade em todos os setores da economia, da saúde e da educação perdurou mais tempo do que o esperado, sobretudo no Brasil e em países cujas estruturas (ou desestruturas) políticas não se consolidaram como favorecedoras à adoção de medidas de contenção da doença. Em meio a políticas de negacionismo e descompromisso social, a educação no país atingiu um patamar caótico, com professores descontentes, com medo de serem infectados e sem acesso à vacina, escolas com infraestrutura precária e sem os mecanismos de proteção à Covid-19 e alunos ainda mais perdidos em relação à continuidade dos estudos em 2021. Por certo, o que o ano de 2020 nos mostrou foi a confirmação de que a disponibilidade de equipamentos eletrônicos é importante para a modernização da educação, mas não é suficiente para atender às necessidades de nossos alunos e favorecer a aprendizagem.

Outro aspecto de extrema importância e que foi em grande parte ou totalmente modificado nesse período foi a convivência. A necessidade do isolamento social e o evitamento dos encontros presenciais também geraram danos e mudanças na forma de conviver, dividir experiências, conversar e se relacionar. As relações virtuais se intensificaram; a convivência digital e os problemas relacionados a ela também se acentuaram. A falta de contato físico e social, somada ao medo, à desinformação, a problemas políticos e à insegurança de um problema de saúde mundial ocasionaram muitos problemas de ordem emocional e social.

Cuadra-Martinez *et al.* (2020), ao realizarem uma revisão sistemática dos efeitos psicológicos das pandemias do século XXI, concluíram que uma das consequências mais

importantes é o surgimento ou o aumento de transtornos psiquiátricos e de sentimentos negativos como ansiedade, medo, insegurança, incerteza e preocupação. Os autores definem comportamento psicológico pandêmico como:

Todas as reações cognitivas, emocionais e de conduta em pessoas, grupos sociais e organizações, observáveis e não observáveis, frente a situação de ameaça ou manifestação de uma pandemia, incluindo a resposta psicológica ao enfrentar uma doença (CUADRA-MARTINEZ *et al.*, 2020, p. 1140, tradução nossa).

Após revisão bibliográfica minuciosa a respeito dos efeitos psicológicos de situações de pandemia, os autores concluem que esses eventos produzem importantes impactos psicológicos na vida das pessoas, os quais foram analisados nas dimensões emocional, cognitiva, comportamental, de saúde mental, organizacional e psicossocial. Tais impactos podem acarretar problemas como aumento do mal-estar, solidão, ansiedade e desesperança, esgotamento físico, aumento da desconfiança em relação ao outro, maior frequência de pensamentos relacionados à morte, desinformação, depressão, transtornos de sono, automutilações, suicídios e sintomas obsessivos compulsivos e distorção da informação pelos meios de comunicação e redes sociais (CUADRA-MARTINEZ *et al.*, 2020). Cabe ainda ressaltar que as populações com menor acesso econômico e menor escolaridade são menos propensas a apoiar as medidas de isolamento, além de terem maior dificuldade em cumpri-las, pois lhes faltam recursos financeiros e a maioria se mantém por meio de trabalhos informais. Essa população também tem menor rede de apoio familiar e social, o que pode gerar situações de risco para as crianças e adolescentes, que, em consequência do isolamento social, são afastados da escola presencial; porém, por não terem suporte ou pessoas com as quais ficar, permanecem nas ruas, à mercê do tráfico de drogas, possível exploração sexual e sem supervisão de adultos responsáveis.

Especialmente em relação à infância, o fechamento de escolas, a falta de contato com a família extensa e a interrupção ou redução de horários de atendimento de serviços que englobam a rede de proteção às crianças e adolescentes representaram um agravamento das situações de violência doméstica, uma vez que, sem acesso a espaços, serviços e profissionais de confiança para realizar as denúncias, as vítimas se tornam ainda mais vulneráveis às condições de violência impostas em seus lares.

A nota técnica “Covid-19: proteção de crianças contra a violência, o abuso e a negligência no lar”, da Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2020), enfatizou que os fatores que podem agravar ou gerar situações de risco para crianças e adolescentes no período de isolamento social e pandêmico envolvem o aumento da pobreza e da insegurança alimentar; a impossibilidade de acesso à educação, presencialmente ou de forma *online*; o

aumento no acesso à internet e a diminuição do monitoramento dos responsáveis, o que os expõe a maior risco; a ausência de refeições antes oferecidas pela escola e outras instituições sociais; a paralisação dos serviços da rede de proteção e apoio a crianças, adolescentes e suas famílias; a interrupção da rotina das crianças e de seus cuidadores; o aumento do consumo de álcool e substâncias psicoativas pelos adolescentes e cuidadores. Tais fatores podem, inclusive, aumentar a possibilidade de pais e responsáveis se tornarem violentos ou abusivos em decorrência do aumento do estresse devido aos problemas enfrentados na pandemia.

Marques *et al.* (2020) também enfatizam que as relações entre pais e filhos tendem a ficar mais intensas e que crianças e adolescentes podem apresentar irritações e comportamentos considerados desobedientes em decorrência do isolamento social, o que tende a gerar reações agressivas de seus cuidadores, caso não tenham o suporte e o manejo adequado para reconhecer tais sentimentos e auxiliá-los a lidar com tamanha angústia.

O canal de denúncias da SaferNet registrou um aumento de 108% de denúncias em relação à pornografia infantil só no mês de abril de 2020, início do isolamento social¹⁹. Por outro lado, Platt, Guedert e Coelho (2021) perceberam uma queda de 55,3% das denúncias de violência contra crianças e adolescente no estado de Santa Catarina no período do isolamento, e Levandowski *et al.* (2021) indicam uma queda de 54% nas denúncias no estado do Rio Grande do Sul no ano de 2020, o que é decorrente das dificuldades da população em encontrar as instituições de proteção nesse período. As pesquisas enfatizaram a importância de intensificar as ações intersetoriais para garantir a proteção a crianças e adolescentes.

Vejamos que, sendo a escola o local de maior convivência com pessoas que não são do círculo familiar e um espaço em que relações de confiança são instituídas, torna-se ainda mais importante reconhecê-la como um local de proteção, escuta e identificação das violências e sofrimentos de crianças e adolescentes. Essa é, portanto, mais uma constatação da grande importância da escola dentro da rede de proteção capaz de atuar.

Outro tema que demandou ações intersetoriais no momento de isolamento social e no pós-pandemia é o sofrimento emocional. Crianças, adolescentes e adultos apresentaram mais ansiedade e sintomas depressivos. Dados da Fiocruz indicam um aumento de 90% nos casos de depressão entre março e abril de 2020 e o dobro de casos de pessoas relatando sintomas de ansiedade e estresse no mesmo período. Um estudo realizado com 45.161 brasileiros constatou que, durante o período de isolamento social, 40,4% dos participantes se sentiram

¹⁹ Informação divulgada na página do Facebook da SaferNet Brasil, no dia 18 de maio de 2020.

frequentemente tristes ou deprimidos, 52,6% se sentiram ansiosos ou nervosos e 43,5% relataram início de problemas para dormir (BARROS *et al.*, 2020).

Outros acontecimentos nos mostram a preocupação com essa população longe das escolas e com pouco acesso a serviços essenciais. Um caso grave foi identificado no interior de São Paulo, no início de 2021: um menino que estava em cárcere privado e amarrado em um barril por dias, sem comer e sem cuidados básicos. Os vizinhos denunciaram a situação e a criança foi resgatada; entretanto, o não acesso aos serviços de proteção nesse período e a não abertura das escolas podem ter aumentado os riscos e o grau de violência praticada pelos cuidadores²⁰. Além disso, três crianças foram mortas pelos próprios genitores nos meses de abril e maio de 2021²¹, em decorrência de violência física, o que só reforçou a urgência da reabertura dos serviços de proteção, inclusive a escola, no contexto brasileiro.

Sendo assim, além da fragilidade da organização escolar, temos, no momento pandêmico, a fragilidade das relações humanas e da saúde mental de crianças, adolescentes, professores, pais, cuidadores etc. Não há como negar que tais questões têm um efeito significativo nas relações, nos conflitos e na forma como estes serão tratados nas instituições de educação nos meses seguintes e, quiçá, anos.

²⁰ Disponível em: <https://jovempan.com.br/noticias/brasil/pm-resgata-menino-de-11-anos-que-vivia-acorrentado-em-barril-e-prende-tres-em-campinas.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

²¹ Caso Gael. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/mae-de-gael-havia-se-indignado-com-caso-henry-borel-diz-tia-avo-12052021>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Caso Henry. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2021/05/dr-jairinho-e-mae-de-henry-borel-sao-indiciados-por-tortura-e-homicidio-cko98x3q7002z01i4qlxeo101.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Caso Ketelen. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2021/04/24/morre-menina-de-seis-anos-torturada-por-mae-e-madrasta-em-porto-real.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2022.

4 O PAPEL DOS ATORES DA REDE DE PROTEÇÃO

Maria, então, começa a fazer parte do Serviço de Convivência, onde são discutidos assuntos relacionados aos direitos de crianças e adolescentes, o reconhecimento dos sentimentos e as relações, sejam elas na família ou entre pares. Nesse intervalo de tempo em que a garota era atendida, o serviço também organizou uma Pré-Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente, conforme as orientações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).

Várias foram as descobertas de Maria ao assistir às discussões realizadas nessa pré-conferência. Entre elas, um fato chamou sua atenção: ela lembrou-se de que sua mãe nunca havia tido sequer um acompanhamento pré-natal com todos os seus irmãos menores que ela viu nascer. Certamente, pensou, também não tivera antes de Maria nascer.

Enquanto isso, a avó de Maria...

A avó de Maria, Joana, tem diabetes tipo 2²², é obesa, não pratica atividade física e não tem uma alimentação regrada. Tem oito netos para sustentar, pouco acesso a alimentos e pouquíssima orientação a respeito de bons hábitos de saúde e de uma alimentação saudável. “Quando tem mistura²³, come-se a mistura; quando não tem, como o que tem: possibilidade de arroz e feijão à mesa já é dia de festa para os netos”.

Como orientar essa senhora a fazer caminhadas ou exercícios físicos e a se alimentar adequadamente em meio à situação caótica em que se encontra?

Joana não tem se sentido bem nos últimos dias, o que a impediu de sair para trabalhar; estava indisposta. Acontece que no bairro de Joana tem uma Unidade Básica de Saúde (UBS) que conta com a Estratégia Saúde da Família (ESF), e o Agente Comunitário de Saúde (ACS), Roberto, faz visitas regulares à casa de Joana. Essa semana, Roberto passou por lá e percebeu que Joana não estava bem. Ele agendou exames e uma consulta de rotina com o médico responsável pelo trabalho na região, o que ajudou e muito o cuidado com Joana. Roberto já conhece a família, sabe das dificuldades dessa avó e, constantemente, quando vai embora para casa, passa pelos netos de Joana, que estão vendendo drogas próximo à UBS.

²² Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/o-que-e-diabetes-tipo-2-causas-sintomas-tratamentos-e-prevencao/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

²³ Expressão utilizada para alimentos que contêm proteína, em geral de origem animal.

Roberto faz parte da estratégia ACS e mora no território. Ele cresceu no bairro, conhece o sofrimento e as dificuldades daquela gente, viu os netos de Joana crescerem e serem aliciados pelo tráfico de drogas...

Joana foi convidada por Roberto a participar de um grupo de ginástica para a terceira idade, organizado por um professor de Educação Física contratado pelo NASF, núcleo que apoia o trabalho realizado na ESF do território. Ela ficou ressabiada e, de início, não quis participar, mas, como ia logo cedo acompanhar as crianças até a escola, passou perto da quadra e ficou observando o professor ali, às 7h da manhã, e ele parecia ter muito cuidado com aquelas mulheres... No dia seguinte, resolveu participar.

Joana foi até a UBS no dia agendado para a realização dos exames. O enfermeiro logo a reconheceu e perguntou sobre o problema da diabetes. Ela respondeu: “Ah, sabe que eu nem lembro que ela existe?”.

Pelos exames, perceberam que o índice glicêmico estava muito alto, e o médico precisou introduzir o uso de insulina. Mas a equipe já conhece Joana, sabe das fragilidades de sua família, das dificuldades com os netos e com o autocuidado. Assim, discutindo-se o caso em equipe, elaborou-se um plano terapêutico em que Roberto passaria com maior regularidade na casa de Joana para verificar o cuidado com a medicação.

Na mesma semana, Roberto também ajudou Joana com um mapa da cidade e informações sobre a farmácia municipal, localizada no centro, em que ela poderia pegar os medicamentos gratuitamente.

Porém, nesse meio-tempo, Joana teve uma crise hiperglicêmica e os netos precisaram levá-la às pressas ao hospital. Como não tinham transporte, pediram ajuda a um vizinho que tem carro e sempre auxilia a família quando pode. Como a cidade de Joana já conta com um sistema informatizado e prontuários eletrônicos, a equipe do hospital pôde perceber que se tratava de uma paciente com diabetes tipo 2 e soube o que precisaria ser feito para cuidar dela.

Após a alta hospitalar, a enfermeira responsável entrou em contato com o enfermeiro da UBS, realizando o trabalho de contrarreferência²⁴, e informou as condições de saúde de Joana. O enfermeiro chamou Roberto, que voltou à casa de Joana para acompanhar e orientar a idosa sobre os cuidados necessários.

Maria e seus irmãos estudam na escola pública do bairro em que moram. Esse é um direito deles como crianças e adolescentes brasileiros.

²⁴ Descrevemos uma situação ideal, porém sabemos que isso raramente acontece.

Vítor, irmão de Maria, apresenta comportamentos agressivos na escola e em casa e foi encaminhado pela instituição para o Caps i. A avó, Joana, o levou ao acolhimento no serviço, porém, segundo o psicólogo que o avaliou, ele só é “um pouco agitado” e não é um caso para ser acompanhado no Caps i, que atende apenas casos mais graves de saúde mental. Eles relataram que ele precisaria de acompanhamento psicológico e “talvez um remedinho”, mas que não havia profissionais de saúde mental na atenção básica do município e que, por conta disso, não poderiam atendê-lo.

Joana estava muito nervosa com a situação. Ela recebia diariamente ligações da escola com reclamações do neto. Insistiam que ele precisava de um atendimento psicológico, que ela teria de fazer algo, que era obrigação da família cuidar do garoto.

“Como?”, Joana se perguntava. O que mais poderia fazer?

Frequentemente, Joana era chamada para buscar o neto no meio da aula porque ele “não parava quieto”. Chegou a ouvir da professora que Vítor precisava de boas chineladas. “Essas crianças de hoje não têm mais educação”, também dizia a diretora da escola.

Joana lembrou-se de como era frequente, em seu tempo de criança, ser castigada por seu pai com cintadas quando ela cometia alguma desobediência. Era tão comum... Lembrou-se também de quanto essa situação ainda acontecia em sua vizinhança e na própria família de Vítor. O garoto mesmo já havia ficado sem comer por um dia todo como castigo por ter desobedecido ao ex-namorado da mãe, seu padrasto.

Maria é acompanhada pelo Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSE) por ter vendido drogas na escola em que estudava anteriormente. Raramente, porém, participa das atividades; falta aos encontros e atendimentos; e a família é de difícil acesso. Os irmãos mais velhos já são conhecidos do sistema de proteção: apesar de ainda adolescentes, já foram internados mais de uma vez na Fundação Casa e não comparecem aos atendimentos. Júlio, o irmão de 16 anos, recentemente passou por uma internação sanção²⁵.

Recentemente, em decorrência da pandemia, chegou um encaminhamento do Conselho Tutelar para o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi) em razão de uma denúncia de trabalho infantil, dizendo que Joana, avó de Maria, estava levando as crianças com ela para vender produtos na rua. A equipe do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) da cidade então se reuniu, pois

²⁵ Medida aplicada ao adolescente que descumpra as medidas mais brandas, em meio aberto reiteradamente. Trata-se uma internação na Fundação Casa por período máximo de 90 dias, conforme Art. 122, III do ECA (BRASIL, 1990a).

diferentes serviços da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) foram acionados para trabalhar com a mesma família e é necessário realizar um planejamento conjunto.

A técnica responsável do Paefi assume o atendimento de Joana, e a técnica do serviço de Medidas Socioeducativas (MSE) tentará se aproximar de Maria para intensificar os atendimentos. Em discussão de caso, chegam a cogitar avaliar o Acolhimento Institucional das crianças e adolescentes da família, porém entendem ser preciso um maior investimento nas relações entre eles antes de propor essa medida, que é excepcional. Ao telefonarem para Joana, são informadas de que Maria tem participado das atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que estão acontecendo de forma online por conta do isolamento social. Percebem, então, potencialidades que podem ser fortalecidas em Maria e propõem uma ação conjunta.

Maria é atendida pela política de educação, os serviços de saúde do território são próximos à sua avó, Maria e os irmãos passam pelas medidas socioeducativas, seu irmão mais novo precisa de acompanhamento na saúde mental e sua avó começará a ser acompanhada pelo Paefi no Creas. Maria passou a frequentar o SCFV e tem se interessado pelas atividades realizadas no local, o que tem favorecido a construção de valores morais e de um olhar cuidadoso em relação ao outro, e despertado o sentimento de pertencimento e valor de si mesma.

Todas essas ações, em conjunto, compõem um trabalho efetivo em relação à proteção de crianças, adolescentes e suas famílias.

A descrição de cada um dos atores da rede de proteção a crianças e adolescentes está disposta nesta seção de acordo com a organização realizada pelo próprio Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) ao se referir ao Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), apresentado anteriormente por meio da Resolução n. 113/2006 (BRASIL, 2006b).

O SGDCA tem por objetivo favorecer a articulação do trabalho voltado à garantia de direitos de crianças e adolescentes, tendo como base, inclusive, instâncias federais e internacionais que visem à efetivação dos direitos humanos. Um dos objetivos desse sistema é fomentar estudos, pesquisas e formações junto aos profissionais que atendem esse público, assim como elaborar e deliberar sobre a política de promoção, proteção, defesa e atendimento dos direitos da criança e do adolescente, promovendo a realização periódica de diagnósticos

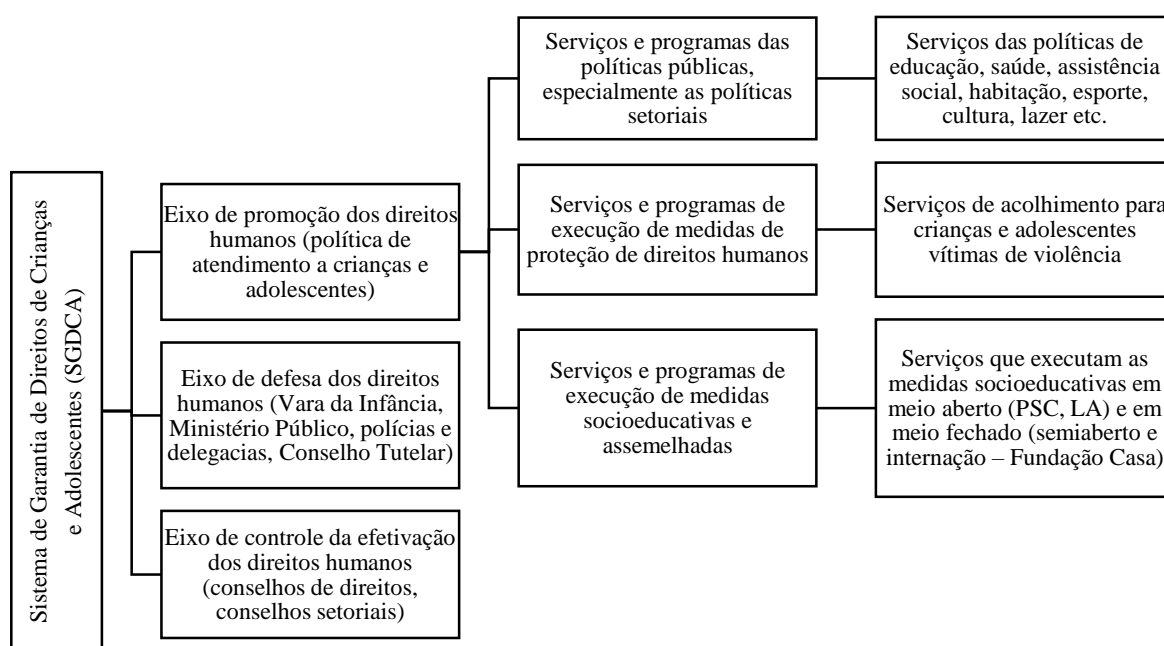
relativos à situação da infância, da adolescência e do SGDCA como um todo. Tais avaliações e diagnósticos devem subsidiar planos de ação anuais ou plurianuais voltados ao fortalecimento do sistema (BRASIL, 2010d).

A organização do SGDCA se dá de forma semelhante à organização dos elementos que compõem a *cidadania*, descrita na seção anterior. A união dos elementos políticos, individuais e sociais compõe os três eixos do SGDCA, remetendo, assim, à organização de uma sociedade democrática e que visa à participação de seus cidadãos no processo de atuação política e na proteção social enquanto garantia de dignidade e direitos humanos universais. Vejamos o que envolve cada um desses eixos.

Em síntese, o SGDCA deve seguir as resoluções e legislações vigentes e ser organizado em três eixos estratégicos de ação: promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos. Neste trabalho, organizaremos a descrição das funções de cada ator da rede de proteção por meio dessa divisão (BRASIL, 2006b). Entretanto, cabe ressaltar que os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil que integram esse sistema podem fazer parte de mais de um eixo, como é o caso do Ministério Público, que integra tanto o eixo de defesa quanto o eixo de controle.

A figura a seguir resume os eixos e seus respectivos atores sociais, os quais serão detalhados mais adiante.

Figura 1 – Organização do SGDCA



Fonte: A autora, com base na Resolução CONANDA n. 113/2006.

4.1 O eixo da promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes

O eixo da promoção dos direitos humanos do SGDCA é operacionalizado por meio da “política de atendimento dos direitos de crianças e adolescentes” (BRASIL, 1990a, Art. 86). Tal política deve ser desenvolvida de forma estratégica transversal e intersetorial, articulando as políticas públicas em favor da garantia dos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2006b). Entre os atores que prestam o atendimento a esse público e seus familiares, há três tipos de programas, serviços e ações públicas:

1. Serviços e programas que atendem diretamente aos direitos humanos de crianças e adolescentes, especialmente aqueles com seus direitos violados ou em conflito com a lei. São as políticas setoriais da educação, saúde, assistência social, habitação, cultura e lazer, ou seja, aquelas garantidas por lei, por meio do ECA, a todas as crianças e adolescentes.
2. Serviços e programas de execução de medidas específicas de proteção de direitos humanos com caráter de atendimento inicial, integrado e emergencial. São instituições que, ao identificarem ameaças ou violações de direito, atendem as vítimas de forma imediata. Nesta seção trataremos dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, como os abrigos, casas lares ou famílias acolhedoras, e o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). Tais serviços ficam à disposição dos órgãos do Poder Judiciário e do Conselho Tutelar para atender às demandas necessárias de forma imediata.
3. Serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e outras similares. São aqueles que atendem adolescentes autores de ato infracional, devem atuar de acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e podem ser desenvolvidos em meio aberto (Prestação de Serviço à Comunidade – PSC – e Liberdade Assistida – LA) ou em meio fechado (regime semiaberto ou internação, trabalho desenvolvido pela Fundação Casa).

Desenvolveremos agora uma explicação breve de cada uma dessas políticas de atendimento descritas em consonância com os direitos fundamentais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990^a).

4.1.1 Serviços e programas que atendem diretamente aos direitos de crianças e adolescentes

A descrição dos serviços e programas de atendimento seguirão a lógica dos direitos fundamentais previstos no Art. 4º do Estatuto da Crianças e do Adolescente, direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990^a). Nossa apresentação seguirá os capítulos que compõem a lei e contará com uma descrição dos serviços que têm maior interferência ou relação com a instituição escolar e seu território, nosso *locus* de pesquisa.

Em nossa pesquisa, o conceito de território está relacionado a duas definições: na primeira, refere-se ao espaço geográfico delimitado pelos municípios e estados como bairros, regiões ou cidades em que determinado serviço é ofertado. Tal oferta em geral é estipulada pela quantidade de habitantes daquele território e pelas demandas apresentadas nos diagnósticos sociais. A segunda definição que tomamos é a defendida por Deleuze e Guattari (1997) como um espaço em que os encontros entre os sujeitos que ali vivem constituem aspectos culturais, sociais, econômicos e afetivos.

Sabemos que dentro de cada política há diversos serviços e programas realizados. Contudo, daremos ênfase àqueles que são mais comuns em todos os municípios ou que atendem, especificamente, crianças e adolescentes e às demandas da instituição escolar.

O quadro a seguir resume os serviços que descreveremos nesta seção com base nos capítulos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Quadro 3 – Organização dos direitos e serviços da rede de proteção apresentados na pesquisa

Capítulo do ECA	Políticas setoriais com as quais os serviços/órgãos estão relacionados	Serviços/programas
I – Direito à vida e à saúde	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saúde 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização do Sistema Único de Saúde (SUS) ▪ Estratégia Saúde da Família (ESF) ▪ Rede de Atenção Psicossocial (RAPS)
II – Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habitação ▪ Assistência social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas habitacionais ▪ Benefícios relacionados à assistência social ▪ Programas, serviços, fluxos e legislações a respeito da violência contra crianças e adolescentes

III – Direito à convivência familiar e comunitária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assistência social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do trabalho psicossocial com famílias
IV – Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação ▪ Cultura ▪ Esporte ▪ Lazer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Política Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ▪ Projetos relacionados à cultura, ao esporte e ao lazer
V – Direito à profissionalização e à proteção no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assistência social ▪ Ministério do Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ▪ Programa de Promoção e Integração ao Mercado de Trabalho

Fonte: Organizado pela autora.

4.1.1.1 Direito à vida e à saúde

O capítulo I do ECA, em seu Art. 7º, prevê que toda criança ou adolescente tem direito à proteção da vida e da saúde, por meio de políticas públicas que favoreçam seu nascimento e desenvolvimento sadio em condições dignas de existência (BRASIL, 1990a). Tal artigo visa assegurar, logo de início, que o cuidado em relação aos pequenos seja garantido desde a gestação; para tal, contamos, por exemplo, com programas de acompanhamento de gestantes, pré-natal, orientações acerca das possibilidades e tipos de parto, do planejamento familiar e do desenvolvimento do bebê. Assim como a atenção à gestante e ao recém-nascido, o Sistema Único de Saúde (SUS) conta com inúmeros programas, serviços e ações voltados às questões de saúde da população em geral. Nessa seção, vamos nos ater aos princípios que regem o sistema brasileiro e à importância de conhecer minimamente tal organização, a fim de buscar (ou cobrar) os recursos e serviços necessários para garantir os direitos fundamentais de nossos alunos, alunas e famílias.

Continuaremos a história de nossa Maria para exemplificar o acesso a esses serviços e a importância de que eles atuem em rede, seja essa rede voltada aos diferentes serviços de saúde ou às políticas intersetoriais.

Várias foram as descobertas de Maria ao assistir às discussões realizadas nessa pré-conferência. Entre elas, um fato chamou sua atenção: ela lembrou-se de que sua mãe nunca havia tido sequer um acompanhamento pré-natal com todos os seus irmãos menores que ela viu nascer. Certamente, pensou, também não tivera antes de Maria nascer.

As Leis Orgânicas da Saúde (Lei n. 8.080/1990 e Lei n. 8.142/1990), promulgadas dois anos após a Constituição Federal, dispõem sobre a organização do SUS, as responsabilidades de cada esfera de governo, as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde e a participação da sociedade civil nesse processo (BRASIL, 1990b, 1990c).

Constituído por ações e serviços que assistem a população brasileira em suas necessidades relacionadas à saúde, o SUS tem uma organização complexa, que atende desde necessidades básicas, como aferição de pressão arterial, acompanhamento e exames de diabetes, consultas preventivas e campanhas de vacinação na atenção primária, até intervenções de alta complexidade, como tratamentos de câncer e outras doenças graves e transplantes de órgãos em hospitais de referência.

A organização e a sistematização desse complexo sistema se deram em 1990, por meio da Lei n. 8.080/1990, que enfatiza, em seu Art. 2º, que a saúde é um direito fundamental do ser humano e que é dever do Estado prover as condições necessárias para seu exercício, o que deve ocorrer por meio da formulação e execução de políticas econômicas e sociais que garantam o acesso universal e igualitário a tais ações e serviços, assegurando a proteção, promoção e recuperação das condições de saúde (BRASIL, 1990b).

O Art. 3º da referida lei nos remete à saúde como uma política social que deve atender ao conceito de proteção discutida na seção anterior e tem como cenário a realidade do território e das condições sociais em que o indivíduo está inserido, ou seja, considera as questões de “alimentação, moradia, saneamento básico, meio ambiente, trabalho, renda, educação, atividade física, transporte, lazer e acesso a bens e serviços” como determinantes e condicionantes para que a promoção da saúde, de fato, aconteça (BRASIL, 1990b).

Fica evidente que as políticas sociais, em suas organizações legais, nos mostram que os objetivos e valores que guiam a atuação do Estado e de nossa sociedade têm como princípios a justiça, a equidade e a garantia de um mínimo de dignidade para a população. Por certo, a promoção da saúde só pode acontecer em uma residência em que haja condições mínimas de higiene e saneamento básico, com uma família que tenha alimento suficiente para garantir os nutrientes fundamentais para a sobrevivência de uma criança, entre outros aspectos discutidos na seção anterior. Esses aspectos, porém, foram agravados em razão da crise humanitária que estamos vivendo em nosso país, em decorrência da pandemia de Covid-19, que tem gerado o aumento da pobreza, do desemprego e da falta de acesso ao direito à saúde, seja por meio de vacinas ou cuidados médicos necessários.

O SUS foi instituído no Brasil com base em três princípios: a universalização, que visa garantir o direito à saúde a qualquer pessoa, independentemente de sexo, gênero, raça,

profissão, condição social e econômica; a equidade, que tem por objetivo diminuir as desigualdades e assegurar que as diferentes necessidades sejam atendidas, havendo maior investimento nos territórios de maior pobreza; e a integralidade, que visa considerar o ser humano como um ser integrado, único, que precisa ser atendido em todas as suas necessidades. Esse último princípio inclui a articulação da política de saúde com as demais políticas, a fim de assegurar um trabalho intersetorial e o olhar integralizado para o ser humano, inclusive para as demandas que vão além da saúde (BRASIL, 2000).

A estrutura do SUS é descrita em mais detalhes pelo Decreto n. 7.508/2011, que organiza e nomeia a estrutura do sistema. Abordaremos alguns conceitos importantes para nossa pesquisa e para o acesso da instituição escolar.

O primeiro deles é conceito de *porta de entrada*, também utilizado na Política de Assistência Social, que define os serviços que iniciam o atendimento ao usuário dentro de determinada política e que são de livre acesso à população, ou seja, não precisam de encaminhamento de outra instituição. Por exemplo, se uma criança apresenta febre, pode ser levada imediatamente, pela família, à Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima; porém, caso precise de uma cirurgia para retirada das amídalas, precisará ser encaminhada pelo médico da UBS a um serviço especializado. Ou seja, nesse caso, a UBS é considerada porta de entrada para a política de saúde. No SUS, são portas de entrada os serviços de atenção primária, de atenção de urgência e emergência, de atenção psicossocial e os serviços especiais de acesso aberto²⁶ (BRASIL, 2011b).

Outra concepção importante são as Redes de Atenção à Saúde (RAS). Elas estão inseridas em Regiões de Saúde, instituídas pelo estado, de forma articulada com os municípios, e devem garantir um conjunto mínimo de ações e serviços: atenção primária, urgência e emergência, atenção psicossocial, atenção ambulatorial especializada e hospitalar e vigilância em saúde (BRASIL, 2011b, Art. 4 e 5). Ou seja, por vezes, um conjunto de municípios de pequeno porte compõe uma única região, o que significa que, quando um paciente precisa de um hospital com maior complexidade de atendimento, ele necessita ser transferido para outra cidade. Tal ação será diferente em um município de grande porte, que pode contar com várias Regiões de Saúde dentro de sua extensão territorial.

Os serviços da Rede de Atenção à Saúde devem atuar de forma articulada e, apesar das discussões recentes acerca do assunto, o modelo de atenção mais utilizado ainda é o modelo por níveis de complexidade: atenção básica, ou primária; atenção secundária, ou de média

²⁶ Serviço voltado ao agravamento de situação laboral.

complexidade; e atenção terciária, ou de alta complexidade. Inicialmente, tais divisões se davam pelo fato de os atendimentos realizados em hospitais utilizarem equipamentos de alta tecnologia e serem, em geral, de maior gravidade, o que os tornava de alta complexidade.

Entretanto, autores vêm discutindo essa categorização e refletindo que a atenção ambulatorial primária também é complexa, apesar de não utilizar equipamentos de alta tecnologia. É na atenção primária que a maior parte dos problemas de saúde da população é resolvida, o trabalho de articulação e de vinculação com o território é de alta complexidade e o conhecimento das necessidades, da cultura e do contexto social dos usuários é de extrema importância (MENDES, 2011; GONÇALVES, 2014). Dados do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2011a) indicam que 80% dos problemas de saúde da população podem ser resolvidos na atenção básica quando esta está bem organizada.

O quadro a seguir organiza os serviços por complexidade para maior compreensão.

Quadro 4 – Níveis de complexidade do SUS

Nível de complexidade	Serviços
<p>Atenção primária em saúde / Atenção básica</p> <p>Atendimento inicial que visa à promoção da saúde nos territórios, à prevenção de agravos, ao diagnóstico, ao tratamento, à reabilitação e à manutenção da saúde.</p> <p>Envolve tecnologia de baixa densidade e é considerado o eixo estruturante de todo o Sistema de Saúde. Tem a saúde da família como estratégia prioritária.</p>	<p>Nível básico de atenção: Unidades Básicas de Saúde (UBSs); agentes comunitários de saúde (ACSs); Estratégia de Saúde da Família (ESF); Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF).</p> <p>Nível intermediário de atenção: Samu 192 (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), Unidades de Pronto Atendimento (UPAs) e o atendimento de média e alta complexidade feito nos hospitais.</p>
<p>Atenção secundária</p> <p>Atendimentos especializados, cuja determinação de complexidade se dá em decorrência da densidade tecnológica a ser utilizada, que deve estar entre a atenção primária e a terciária.</p> <p>São serviços e atendimentos que transcendem a atenção básica, mas ainda não são de alta complexidade.</p>	<p>Serviços especializados em nível ambulatorial e hospitalar: serviços de apoio diagnóstico (exames), terapêuticos e de urgência e emergência; ambulatórios especializados para atendimento de média complexidade, entre outros.</p>
<p>Atenção terciária</p> <p>Conjunto de terapias e procedimentos de alta especialização e complexidade que envolvem tecnologia e intervenções de alto custo.</p> <p>Em geral, são procedimentos hospitalares.</p>	<p>Serviços especializados: oncologia, cardiologia, oftalmologia, transplantes, parto de alto risco, diálise, entre outros.</p> <p>Cirurgias específicas: neurocirurgia, cirurgias reparadoras, bariátricas, reprodutivas, entre outras.</p>

	Procedimentos ambulatoriais de alta complexidade: quimioterapia, radioterapia, ressonância magnética, entre outros.
--	--

Fonte: Organizado pela autora com dados do *site* do Ministério da Saúde²⁷ e com base nos trabalhos de Oliveira *et al.* (2009) e Gonçalves (2014).

Cabe ressaltar que não trataremos aqui da crise pela qual o Sistema de Saúde vem passando em decorrência das mudanças demográficas e dos aspectos epidemiológicos, que têm gerado uma sobrecarga em decorrência de um maior número de idosos e de problemas de saúde crônicos²⁸. Esse é um exemplo de mudanças externas ao SUS, do contexto e da população atendida, mas que interferem diretamente em sua efetividade (MENDES, 2010).

Entretanto, tais mudanças populacionais e o olhar para o SUS enquanto um sistema que precisa funcionar como uma rede têm sido bastante discutidos atualmente. Sistemas fragmentados, em que o indivíduo é atendido em diversos serviços que não dialogam entre si, são incapazes de prestar um atendimento contínuo a seus usuários. Por essa razão é necessário trabalhar em rede.

As redes são organizadas em conjuntos de serviços de saúde que têm uma relação entre si por atenderem de forma contínua e integral determinada população. Nessa organização, os serviços relacionam-se de modo horizontal, e não hierárquico. Assim, os três níveis de atenção – primário, secundário e terciário – trabalham de maneira articulada, em intervenções de promoção, prevenção, reabilitação, cuidado e cura. Sua forma de trabalho deve atender a um planejamento comum e a uma missão única (MENDES, 2010, 2011). Deve atender a família de nossa Maria...

A avó de Maria, Joana, tem diabetes tipo 2²⁹, é obesa, não pratica atividade física e não tem uma alimentação regrada. Tem oito netos para sustentar, pouco acesso a alimentos e pouquíssima orientação a respeito de bons hábitos de saúde e de uma alimentação saudável. “Quando tem mistura³⁰, come-se a mistura; quando não tem, como o que tem: possibilidade de arroz e feijão à mesa já é dia de festa para os netos”.

Como orientar essa senhora a fazer caminhadas ou exercícios físicos e a se alimentar adequadamente em meio à situação caótica em que se encontra?

²⁷ Disponível em: <https://www.saude.mg.gov.br/sus>. Acesso em: 10 jan. 2022.

²⁸ Não estamos nos referindo à crise humanitária causada pela Covid-19, que tem sido mais um complicador para o Sistema Público de Saúde, porém esse é um problema momentâneo.

²⁹ Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/o-que-e-diabetes-tipo-2-causas-sintomas-tratamentos-e-prevencao/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

³⁰ Expressão utilizada para alimentos que contêm proteína, em geral de origem animal.

Joana não tem se sentido bem nos últimos dias, o que a impediu de sair para trabalhar; estava indisposta. Acontece que no bairro de Joana tem uma UBS que conta com a Estratégia Saúde da Família (ESF), e o agente comunitário de saúde (ACS), Roberto, faz visitas regulares à casa de Joana. Essa semana, Roberto passou por lá e percebeu que Joana não estava bem. Ele agendou exames e uma consulta de rotina com o médico responsável pelo trabalho na região, o que ajudou e muito o cuidado com Joana. Roberto já conhece a família, sabe das dificuldades dessa avó e, constantemente, quando vai embora para casa, passa pelos netos de Joana, que estão vendendo drogas próximo à UBS.

Ora, que siglas são essas? Quem é Roberto e por que ele conhece tão de perto a realidade de Joana? Voltemos à descrição dos serviços que compõem o SUS. Usaremos, a partir de então, o termo “atenção básica” para nos referirmos ao primeiro nível de atenção em saúde. Cabe reforçar que, apesar de ser considerado sinônimo em muitos documentos, existe uma diferença entre *atenção primária* e *atenção básica*. Segundo Giovanella (2018), o conceito de atenção primária à saúde, discutido internacionalmente, contempla três componentes essenciais: acesso universal e o primeiro contato do usuário com o Sistema de Saúde; indissociabilidade da saúde e dos determinantes econômicos e sociais da comunidade; e participação social. Tal ideal tem total relação com os princípios do SUS.

Contudo, sabendo que não é essa a abordagem aplicada, de fato, em nosso país, que tende a atender seus usuários de forma seletiva, como um serviço destinado aos pobres, não garantindo a universalidade. Portanto, com o objetivo de romper com a ideia que perpassa o segregacionismo e a pouca qualidade dos serviços, assumiu-se a denominação *atenção básica* (GIOVANELLA, 2018).

A Portaria do Ministério da Saúde n. 2.488/2011 define a atenção básica como um conjunto de ações de promoção e proteção à saúde que envolvem o âmbito individual e coletivo dos usuários do território em que os serviços estão inseridos; tem por objetivo a atenção integral à saúde dos indivíduos, promovendo também autonomia às pessoas. As ações práticas envolvem atendimentos aos usuários, trabalho em equipe, participação da população nas ações “de forma democrática”, avaliações dos riscos, vulnerabilidades e resiliências da população, e preveem “o imperativo ético de que toda demanda, necessidade de saúde ou sofrimento devem ser acolhidos” (BRASIL, 2011c, Anexo 1).

A portaria define a organização das RAS como uma estratégia para o cuidado integral da população; tais redes são arranjos organizacionais compostos por ações e serviços de saúde

de diferentes níveis de atenção e atendimento, de modo a complementar o atendimento daquele território (BRASIL, 2011c).

O papel da atenção básica para a efetivação das RAS é a base do trabalho, ou seja, por estar inserida no território da população, é considerada a atenção com maior nível de descentralização e maior vínculo com o usuário. Quando se conhece a cultura do território, a organização da comunidade e as pessoas que ali vivem, torna-se possível apresentar resolutividade ao identificar riscos, demandas e necessidades da população. A coordenação do cuidado à saúde do usuário é realizada por meio da elaboração e do acompanhamento dos projetos terapêuticos, pela organização dos fluxos dos usuários com os demais serviços e pela articulação e diálogo com os demais serviços de saúde e de outras políticas sociais. A atenção básica tem como objetivo orquestrar as Redes de Atenção à Saúde, contribuindo para que o usuário seja atendido, de fato, em suas necessidades e de maneira integral (BRASIL, 2011c, Anexo 1).

Isso posto, Giovanella (2018) analisa alguns problemas no trabalho da atenção básica, entre eles:

- a insuficiência de gestores e profissionais preparados para assumir o projeto que envolve os princípios, objetivos e valores do SUS e da atenção básica, assim como com qualificação profissional adequada para o atendimento;
- a dificuldade encontrada pelos profissionais na coordenação de ações e cuidados em relação à população, o que deveria ser realizado por essas equipes, porém é prejudicado pela falta de diálogo com os outros níveis de atenção e a falta de fluxos instituídos. Isso dificulta que os usuários encontrem os caminhos para acessar os serviços e atendimentos necessários.

Em geral, quando as regiões de saúde possuem redes organizadas, a instituição dos fluxos ocorre por meio de construção coletiva e diálogos entre os diferentes serviços e níveis de atenção, o que evita a “peregrinação” dos usuários em busca de atendimento (BOUSQUAT *et al.*, 2017).

A Política Nacional de Atenção Básica contempla a Estratégia Saúde da Família (ESF) como sua estratégia prioritária, visando sua expansão, qualificação e consolidação. A ESF tem como eixo central a integralidade do usuário, o que implica um olhar humanizado não apenas sobre a doença ou os problemas de saúde daquele sujeito, mas também sobre as causas que podem gerar tais complicações, como as condições de vida da população e os problemas sociais

daquele território. O trabalho inclui visitas domiciliares, educação em saúde, ações intersetoriais e um trabalho de promoção do protagonismo das pessoas da comunidade em relação à sua qualidade de vida. É preciso construir relações de afeto com os usuários para que, de fato, haja compaixão e um “projeto de cuidado” (OLIVEIRA *et al.*, 2009).

Concomitantemente, mas não necessariamente interligada à ESF, há outra estratégia importante para a atenção à comunidade: os agentes comunitários de saúde (ACSs). São pessoas da comunidade que passam a trabalhar na unidade de saúde fazendo visitas e acompanhamento da população que vive naquela área. Cada ACS tem uma microárea sob sua responsabilidade, cuja população não deve ultrapassar 750 pessoas, e é supervisionado pelo enfermeiro da atenção básica ou da ESF, que tem como atribuição o planejamento, a coordenação e a avaliação das ações desenvolvidas pelos ACSs (BRASIL, 2011c, Anexo 1). Esse é o trabalho de Roberto, o agente que visitou a avó de Maria.

Roberto faz parte da estratégia ACS e mora no território. Ele cresceu no bairro, conhece o sofrimento e as dificuldades daquela gente, viu os netos de Joana crescerem e serem aliciados pelo tráfico de drogas...

Haverá “Robertos” em nossa vida real ou somente na história de Maria? Infelizmente, o que temos vivido na realidade brasileira é um desmonte realizado pelo governo federal em relação ao repasse de recursos e serviços essenciais. Em 2020, uma nota técnica do Ministério da Saúde³¹ confirmou a extinção do incentivo financeiro para os Núcleos Ampliados de Saúde da Família (NASFs) e aboliu a criação de novas equipes multissetoriais que poderiam ampliar esse atendimento. O NASF é um núcleo de profissionais que apoiam o trabalho realizado na atenção básica pela ESF e conta com profissionais de diversas áreas, como psicologia, nutrição e educação física (MALTA *et al.*, 2009). A nota não encerra com o projeto em si, mas permite que o gestor municipal contrate novos profissionais pela carga horária que achar necessária e da forma que quiser, isso se quiser³².

Joana foi convidada por Roberto a participar de um grupo de ginástica para a terceira idade, organizado por um professor de Educação Física contratado pelo NASF, núcleo que apoia o trabalho realizado na ESF do território. Ela ficou ressabiada e, de início, não quis

³¹ Disponível em: <https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2020/01/NT-NASF-AB-e-Previne-Brasil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

³² Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-fim-do-modelo-multiprofissional-na-saude-da-familia>. Acesso em: 10 jan. 2022.

participar, mas, como ia logo cedo acompanhar as crianças até a escola, passou perto da quadra e ficou observando o professor ali, às 7h da manhã, e ele parecia ter muito cuidado com aquelas mulheres... No dia seguinte, resolveu participar.

O trabalho proposto pela ESF prevê um olhar diferenciado aos determinantes sociais que envolvem a comunidade atendida: aspectos de nível econômico, cultural, psicológico, comportamental e étnico-racial. Esses determinantes podem ser fatores de risco para a população ou contribuir para o aparecimento de doenças e prejudicar sua qualidade de vida (SANTOS *et al.*, 2014).

A forma de perceber o processo saúde-doença, o contexto do território e as oportunidades que o sujeito teve no decorrer de sua vida de reconhecer as políticas sociais como direitos conquistados influenciam diretamente o modo como o usuário vai se relacionar com o serviço de saúde.

A pesquisa realizada por Santos *et al.* (2014) indica, por exemplo, como idosos e gestantes em uma Unidade de Saúde da Família percebem a doença e o serviço de atenção. Os idosos compreendem a doença como um castigo divino e reconhecem o serviço de saúde como um local de cura, onde os profissionais se encontram em uma posição hierarquizada, superior; raramente reconhecem que o atendimento é seu direito e deve ser realizado de forma humanizada. Por outro lado, gestantes compreendem a saúde como um processo de autocuidado, e a doença, como a falta dele. Tal perspectiva pode estar relacionada a uma visão individualista e culpabilizante, em que o sujeito é o único responsável por seu autocuidado. Percebe-se que raramente as pessoas são conscientes de seu direito enquanto cidadãs de ter acesso a uma política de saúde que promova saúde e previna riscos, e que seu autocuidado, apesar de importante, não é determinante para terem saúde (SANTOS *et al.*, 2014).

Pesquisas apontam que os usuários dos serviços prestados dentro da ESF valorizam o atendimento realizado pelo ACS, pois se sentem acompanhados, mesmo estando em seu domicílio. Relatam, entre os sentimentos positivos, o tratamento respeitoso, a consideração para com suas necessidades e a resolutividade dos problemas. O ACS é valorizado especialmente pelo vínculo afetivo que estabelece com o usuário, permeando uma relação de confiança e auxílio diante das dificuldades (OLIVEIRA *et al.*, 2009; SANTOS *et al.*, 2014). Percebe-se, então, que o ser humano atendido ali se sente valor, o que vai ser determinante também para seu autocuidado.

A pesquisa realizada por Oliveira *et al.* (2005) com usuários de um serviço voltado aos cuidados de IST/AIDS observou que as relações interpessoais, centradas nos afetos, foram

essenciais para o desenvolvimento do trabalho, sendo consideradas pelos usuários como um dos principais diferenciais do serviço. Entretanto, os autores ressaltam o quanto essa questão depende dos juízos e das vontades pessoais dos profissionais, que podem acreditar que o trabalho profissional não permite tais relações e, assim, manter distanciamento dos usuários e relações assimétricas (OLIVEIRA *et al.*, 2005), ou seja, hierárquicas, o que descaracteriza os princípios do SUS.

Voltamos, então, à importância da formação continuada desses profissionais, não apenas para as questões técnicas do atendimento, mas também para o trabalho a ser realizado com o ser humano que se encontra ali, diante deles, e que demanda cuidado, afeto e empatia.

Ao encerrarmos a descrição, sucinta, da atenção básica, voltaremos nosso olhar aos outros dois níveis de atenção dentro do SUS. A atenção secundária é composta por serviços que atendem demandas específicas, que têm um nível de gravidade mais alto e necessitam de médicos e profissionais especialistas em determinadas áreas, como as infecções sexualmente transmissíveis (nos ambulatórios e serviços de IST/AIDS), os problemas relacionados à saúde mental (nos Centros de Atenção Psicossocial – Caps) e as demandas específicas de saúde como gravidez de risco, problemas cardíacos, hormonais, ortopédicos etc. (nos centros de especialidades ou serviços de atendimento a um público específico que podem variar de município para município). A atenção terciária é composta pelos hospitais e por alguns ambulatórios; são serviços com capacidade técnica para atendimento de situações consideradas graves e com alto investimento tecnológico e financeiro. O atendimento prestado na alta complexidade precisa estar integrado aos demais níveis de atenção, de forma que o usuário seja acompanhado integralmente e continue o tratamento, se for o caso, em outras unidades de atendimento (BRASIL, 2007).

Outro serviço constantemente utilizado pelas famílias e alunos de nossas escolas é a *farmácia*, que distribui gratuitamente medicamentos essenciais ao tratamento de doenças. Os medicamentos oferecidos compõem a Relação Nacional de Medicamentos Essenciais (RENAME)³³ e nem sempre estão disponíveis nas farmácias municipais. Discutiremos mais à frente o que fazer quando uma criança precisa de um medicamento específico, mas não é atendida no âmbito do SUS.

O SUS também deve possuir um sistema integrado de informações dos usuários e acompanhamentos realizados, por meio do cartão SUS e de um prontuário eletrônico (MENDES, 2011), o que, por vezes, pode ser pauta de reuniões intersetoriais acerca das

³³ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/assistencia-farmaceutica-no-sus/renome>. Acesso em: 10 jan. 2022.

condições de crianças e adolescentes atendidos pela rede de proteção. Por exemplo, quando há diversas denúncias de negligência sobre uma criança ou adolescente e, em uma reunião de discussão de caso, os profissionais da UBS responsável podem acessar quais foram as últimas passagens desse paciente no SUS e quais encaminhamentos foram de fato concretizados. A previsão de implantação desse sistema constava na Lei n. 8.080/1990 (BRASIL, 1990b), com um prazo de dois anos para implementação, porém, atualmente, ainda há municípios que usam prontuários em papel e não possuem acesso aos sistemas propostos.

No âmbito da gestão do SUS há uma composição hierárquica e de corresponsabilidades entre o Ministério da Saúde, as Secretarias Estaduais de Saúde (SESS) e as Secretarias Municipais de Saúde (SMSs). As discussões entre essas esferas acontece por meio das Comissões Intergestores Tripartites (CITs) e Bipartites (CIBs), sendo a diferença entre elas as esferas de governo participantes: na comissão tripartite ocorrem pactuações quanto à operacionalização do SUS entre os gestores federais, estaduais e municipais e, na comissão bipartite, entre os gestores estaduais e municipais. Essa organização é chamada Gestão Interfederativa (BRASIL, 2015b).

A participação da sociedade civil pode acontecer por meio dos Conselhos de Saúde (Nacional, Estadual ou Municipal), que serão descritos no âmbito do eixo do controle do SGDCA. Outra forma de regular e averiguar as ações realizadas na saúde pública é por meio de comissões intersetoriais, subordinadas ao Conselho Nacional de Saúde, criadas para articular políticas e programas de interesse para a saúde da população e olhar para determinada demanda – por exemplo, questões de nutrição, de saúde do trabalhador, de saúde da pessoa negra etc. (BRASIL, 1990b, Art. 12).

Outro questionamento que pode surgir em relação ao SUS é a participação das instituições privadas em seu funcionamento. A Lei n. 8.080/1990 prevê que, quando os serviços disponíveis no SUS forem insuficientes para garantir o atendimento de determinada área, o SUS poderá recorrer a serviços de iniciativa privada, o que deverá acontecer de maneira formal por meio de convênios (BRASIL, 1990b, Art. 24). Essa situação ocorre, por exemplo, quando faltam na rede pública médicos de uma especialidade ou exames de alta complexidade.

Cabe ressaltar que a participação das instituições privadas é complementar e não essencial, o que diferencia o Sistema de Saúde brasileiro de outros sistemas no mundo, como o dos Estados Unidos, considerado um sistema com base no mercado, em que o acesso aos serviços de saúde depende exclusivamente do poder de compra da população. Ou seja, nesse contexto, o direito à saúde não é considerado um direito de cidadania (FLEURY; OUVÉNEY, 2012).

Para Fleury e Ouverney (2012), a política de saúde encontra-se na interface entre sociedade, Estado e mercado. A primeira financia a política por meio de impostos e contribuições, e tem atitudes individuais e coletivas que favorecem (ou não) a promoção da saúde, como, a prática de atividades físicas ou o uso de drogas. O Estado recolhe os recursos e as contribuições, determina sua aplicação em serviços e programas, define sua organização e regulamenta as normas de acesso da população. Já o mercado produz medicamentos e tecnologias, participa da formação dos recursos humanos e regula parte desses custos, inclusive por meio de licitações quando o Estado precisa promover o acesso da população a algum serviço não ofertado por ele. De ordem complexa, a política de saúde é regulamentada por uma imensidão de normas e legislações e é composta por diversos serviços, programas, investimentos e pesquisas acerca de cada especificidade atendida (FLEURY; OUVERNEY, 2012).

Voltemos ao trabalho em rede e à concretização do cuidado com a população. É preciso, então, considerar que rede de atendimento remete ao fato de que todos esses serviços estão interligados e atendem o mesmo usuário, ou seja, a mesma pessoa. Quando uma criança sofre um acidente doméstico, imediatamente precisa ser levada ao hospital; porém, ao receber alta, continuará seu atendimento na unidade de saúde mais próxima de sua casa, que deve acompanhar seu desenvolvimento e, caso identifique problemas de saúde recorrentes do acidente ou negligência por parte dos cuidados dos pais, notificar os órgãos de proteção.

Joana foi até a UBS no dia agendado para a realização dos exames. O enfermeiro logo a reconheceu e perguntou sobre o problema da diabetes. Ela respondeu: “Ah, sabe que eu nem lembro que ela existe?”.

Pelos exames, perceberam que o índice glicêmico estava muito alto, e o médico precisou introduzir o uso de insulina. Mas a equipe já conhece Joana, sabe das fragilidades de sua família, das dificuldades com os netos e com o autocuidado. Assim, discutindo-se o caso em equipe, elaborou-se um plano terapêutico em que Roberto passaria com maior regularidade na casa de Joana para verificar o cuidado com a medicação.

Na mesma semana, Roberto também ajudou Joana com um mapa da cidade e informações sobre a farmácia municipal, localizada no centro, em que ela poderia pegar os medicamentos gratuitamente.

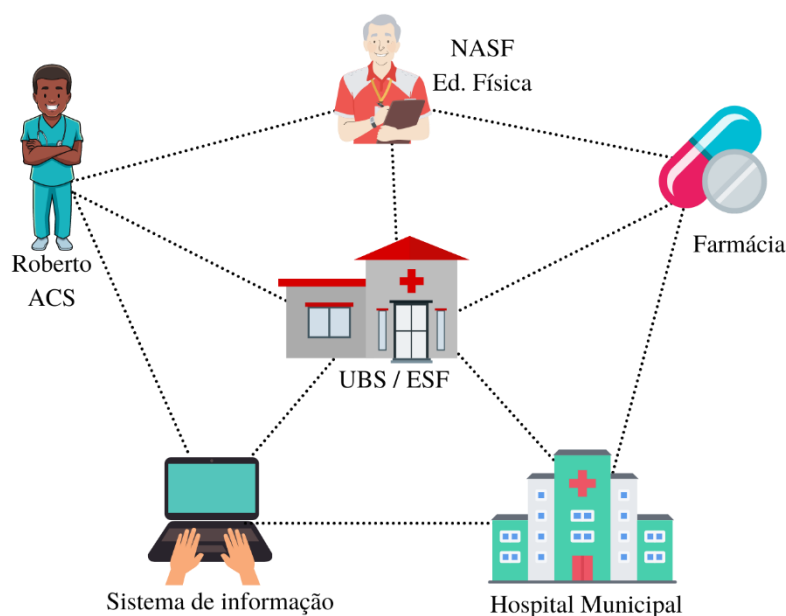
Porém, nesse meio-tempo, Joana teve uma crise hiperglicêmica e os netos precisaram levá-la às pressas ao hospital. Como não tinham transporte, pediram ajuda a um vizinho que tem carro e sempre auxilia a família quando pode. Como a cidade de Joana já conta com um

sistema informatizado e prontuários eletrônicos, a equipe do hospital pôde perceber que se tratava de uma paciente com diabetes tipo 2 e soube o que precisaria ser feito para cuidar dela.

Após a alta hospitalar, a enfermeira responsável entrou em contato com o enfermeiro da UBS, realizando o trabalho de contratransferência, e informou as condições de saúde de Joana. O enfermeiro chamou Roberto, que voltou à casa de Joana para acompanhar e orientar a idosa sobre os cuidados necessários.

No caso da família de nossa Maria, podemos observar que sua avó passou por diferentes complexidades de atendimento dentro do Sistema de Saúde nas últimas semanas. A figura a seguir ilustra os serviços e programas acessados por Joana em relação ao problema de saúde descrito e o sistema de trabalho da Rede de Atenção à Saúde, na qual os serviços estão interligados e se relacionam, estando coordenados pela atenção básica, representada pela UBS, que tem como uma de suas estratégias a Estratégia Saúde da Família.

Figura 2 – Rede de Atenção à Saúde da família de Maria



Fonte: Desenho desenvolvido pela autora com base na história de Maria e nos trabalhos de Mendes (2011) e Oliveira (2016).

Passemos a tratar de um dos serviços mais procurados e questionados pelas instituições escolares: os serviços de saúde mental.

Seguindo a lógica e os princípios do SUS, a Política Nacional de Saúde Mental possui um trabalho descentralizado, organizado por meio da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), e

inicialmente se baseou na superação do modelo de exclusão pautado nas internações psiquiátricas (luta antimanicomial) e na composição de um sistema de serviços com foco na comunidade e na proteção dos direitos humanos de pessoas com transtorno mental. Aos poucos, com o fortalecimento da política em si, outros objetivos foram surgindo: a prevenção dos transtornos mentais, a atenção à saúde mental de crianças e adolescentes e a atuação contra as dependências de substâncias psicoativas – álcool e outras drogas (ALMEIDA, 2019).

A reforma psiquiátrica, iniciada na década de 1960 como um movimento mundial, teve por objetivo mudar a lógica manicomial, passando pela desinstitucionalização, até chegar à extinção dos hospitais característicos dessa época. No Brasil, as mudanças foram iniciadas na década de 1970 e objetivaram a extinção inclusive dos chamados hospitais psiquiátricos, proposta reformada dos manicômios. Em 1984, por força da oposição à ditadura, iniciou-se a formulação de um projeto de política pública voltada a esse público, surgindo as primeiras instituições chamadas Ambulatórios de Saúde Mental e Equipes Mínimas de Saúde Mental na Atenção Básica, que confrontavam o modelo manicomial ainda vigente na época. Em 1986 foi implantado o primeiro Caps (Caps Luiz Cerqueira, em São Paulo), baseado em experiências realizadas na Itália e na França. A construção desse modelo enquanto política pública foi resultado da luta de diversos profissionais, visando a transformações na atenção à saúde. As medidas de internação vigentes na época deveriam ser substituídas por internações de curta permanência em hospitais gerais ou nos próprios Caps, que foram designados como equipamentos para atendimento dessas demandas (COSTA-ROSA, 2013).

É importante ressaltar a diferença conceitual entre os termos “reforma psiquiátrica” e “luta antimanicomial”, muito discutidos na época. O primeiro se restringe às mudanças na área médica, e o segundo, juntamente com a ideia de atenção psicossocial, relaciona-se a um conjunto de ações, saberes e políticas necessários para a atenção adequada e humana a pessoas que vivem com transtornos mentais (COSTA-ROSA, 2013).

No fim da década de 1980, o trabalho começou a ser realizado em alguns municípios por meio do Núcleo de Atenção Psicossocial (Naps), que passou a ser reconhecido como um confronto aos manicômios e uma forma totalmente diferente de olhar para a saúde mental (COSTA-ROSA, 2013). Os Naps surgiram na cidade de Santos (SP) e atuavam de forma ininterrupta (24 horas por dia) atendendo a situações de crise, proposta diferente do Caps que atuava em horário reduzido e surgiu, inicialmente, como uma proposta intermediária entre a comunidade e a internação (FREIRE, 2004).

Concomitantemente a esse processo, o SUS passava a ser implantado no Brasil, e a reformulação dos atendimentos a pessoas em sofrimento mental acompanhava os princípios e

as diretrizes dessa elaboração. Já em 1992, por meio da Portaria n. 224, os Naps e os Caps foram unificados no Caps, sem diferenciar o trabalho realizado pelos dois serviços, e em 2002, por meio da Portaria n. 336, o Caps se tornou oficialmente a expressão concreta do Ministério da Saúde em relação aos cuidados de saúde mental (BRASIL, 1992, 2002). Em 2011, a Portaria n. 3.088 institui a Rede de Atenção Psicossocial, que organizou a implementação da Rede de Atenção em todo o país e estabeleceu os critérios para sua implementação. Nesse modelo, o acompanhamento dos usuários se dá por meio da rede de serviços de forma integralizada (BRASIL, 2011b).

Ocorre que o fim dos hospitais psiquiátricos, visando ao atendimento apenas ambulatorial, previsto no início da luta antimanicomial, nunca aconteceu de fato, e esse assunto gera divergências em discussões políticas e legislativas até os dias atuais. Em 2017, o Ministério da Saúde promulgou a Resolução n. 32, que modifica a estrutura da RAPS e inclui o hospital psiquiátrico como uma modalidade de atenção, contrariando as discussões realizadas até o momento e o movimento social pela desinstitucionalização (BRASIL, 2017b).

Cabe ressaltar aqui que um dos princípios fundamentais da luta antimanicomial é que pessoas que vivem com transtornos mentais possam **conviver** com sua família e comunidade, com acesso a atendimento humanizado no próprio território por meio dos Caps (BRASIL, 2004b). O atendimento na comunidade evita a segregação, o isolamento social e a desumanização dos hospitais psiquiátricos. Estes que, em geral, são mantidos por financiamentos a instituições privadas prolongam os períodos de internação e cronificam a condição patológica da pessoa com transtorno mental (SOUZA; JORGE, 2019).

Bom, mas voltemos à RAPS e à organização da Política Nacional de Saúde Mental, visando, inclusive, ao atendimento de crianças e adolescentes. A RAPS é composta por Atenção Básica; Consultório na Rua; Centros de Convivência; Unidades de Acolhimento (Adulto e Infantojuvenil); Serviços Residenciais Terapêuticos (SRTs) I e II; Hospital Dia; Unidades de Referência Especializadas em Hospitais Gerais; Centros de Atenção Psicossocial em suas diversas modalidades; Equipe Multiprofissional de Atenção Especializada em Saúde Mental; Hospitais Psiquiátricos Especializados (BRASIL, 2017b, Art. 1º).

Nesta pesquisa vamos nos ater aos Caps, que atuam diretamente com o público atendido pelas escolas. Os Caps são instituições que atendem e acolhem os pacientes com transtornos mentais com o objetivo de estimular a integração social e familiar, apoiar suas iniciativas, promover autonomia e oferecer atendimento multiprofissional: médico, psicológico, terapêutico e social. O serviço é desenvolvido nos territórios e tem como principal característica a convivência em espaços seguros, que favoreçam as relações familiares e comunitárias. Essa

rede construída por meio dos serviços, mas também pelas relações estabelecidas pelas pessoas com transtorno mental nos âmbitos social, religioso, econômico e cultural, é essencial para a realização de um trabalho humanizado que visa ao cuidado e à reabilitação psicossocial dos usuários (BRASIL, 2004b). O Caps, enquanto equipamento central de atendimento para essa demanda tão complexa, deve promover articulações com os serviços de outras políticas sociais, objetivando a inclusão dessas pessoas, que foram excluídas por sua condição de saúde mental por tanto tempo em nossa história.

Mas existem Caps em todos os municípios? A escola pode fazer encaminhamentos diretos a esses serviços?

A implantação da Política Nacional de Saúde Mental é relacionada de forma a atender a população de um município, sendo necessário considerar o número de habitantes que ali vivem. Há três tipos de Caps: I, II e III. Esses serviços se diferenciam pela composição da equipe, horários de atendimento e presença ou não de leitos para casos que necessitem de períodos curtos de acolhimento. A Resolução n. 32/2017, introduziu o Caps AD IV com o objetivo de prestar assistência de urgência e emergência, com funcionamento 24 horas por dia a usuários de drogas, especialmente o *crack*, nos locais de maior concentração de usuários (BRASIL, 2017b, Art. 7), porém vamos nos ater a explicar o funcionamento dos três primeiros.

Os papéis comuns a todos os Centros de Atenção Psicossocial, sejam eles específicos para atender crianças, adolescentes, adultos ou usuários de droga, são voltados à organização da demanda e da rede de cuidados em saúde mental do território no qual estão inseridos, à supervisão ou coordenação das atividades realizadas pelas unidades hospitalares e à supervisão e capacitação das equipes de atenção básica que venham a atuar com os pacientes referenciados que recebem medicamentos essenciais. Seus atendimentos são individuais, com caráter medicamentoso, psicoterapêutico e orientativo, ou coletivos, por meio de grupos psicoterapêuticos, de orientação ou de suporte social. O serviço também realiza visitas domiciliares, atendimentos à família e atividades comunitárias que favoreçam a integração do paciente com a família e a comunidade. Quando o usuário permanece grandes períodos no equipamento de saúde em decorrência de atendimento intensivo, o serviço deve oferecer refeição diária (BRASIL, 2002).

Outro aspecto previsto na portaria é o atendimento em regime intensivo ou semi-intensivo, caracterizado pelo atendimento a pacientes que, em função de quadro clínico de maior complexidade, precisam de um acompanhamento diário, que precisa estar previsto em seu Projeto Terapêutico Singular (PTS) (BRASIL, 2002, Art. 5º). Tal projeto tem por objetivo o planejamento e a sistematização do tratamento apresentado ao paciente, tratamento esse que

deve ser centrado no usuário e elaborado em equipe com a participação da família e do próprio paciente, e ter como norte a promoção da autonomia e a inserção deste na comunidade, podendo contar com a participação de outras instituições que o atendam para elaboração e monitoramento das ações (por exemplo, serviços laborais, instituições escolares, serviços de acolhimento etc.). Entretanto, pesquisas apontam a dificuldade dos profissionais em desenvolver PTSs que envolvam a família do usuário e sejam de fato planejados de forma participativa (BAPTISTA *et al.*, 2020; RODOVALHO; PEGORARO, 2016).

O quadro a seguir apresenta as características que diferenciam cada um dos serviços.

Quadro 5 – Centros de Atenção Psicossocial (Caps)

Especificidade do Centro de Atenção Psicossocial	Diferenças a serem consideradas
Caps I Centro de Atenção Psicossocial I	<p>Serviços implantados em municípios com população entre 20 mil e 70 mil habitantes.</p> <p>Período de funcionamento: das 8h às 18h, em dois turnos, durante os cinco dias úteis da semana.</p> <p>Composição dos recursos humanos: um médico com formação em saúde mental, um enfermeiro, três profissionais de nível superior (por exemplo, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, pedagogos) e quatro profissionais de nível médio (auxiliar administrativo, técnico de enfermagem, oficinheiro etc.).</p>
Caps II Centro de Atenção Psicossocial II	<p>Serviços implantados em municípios com população entre 70 mil e 200 mil habitantes.</p> <p>Período de funcionamento: das 8h às 18h, em dois turnos, durante os cinco dias úteis da semana. O período pode ser estendido para o terceiro turno até as 21h.</p> <p>Composição dos recursos humanos: um médico psiquiatra, um enfermeiro com formação em saúde mental, quatro profissionais de nível superior e seis profissionais de nível médio.</p>
Caps III Centro de Atenção Psicossocial III	<p>Serviços implantados em municípios com população acima de 200 mil habitantes.</p> <p>Características específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Serviço ambulatorial de atenção contínua, por 24 horas diárias, incluindo feriados e fins de semana. Deve estar referenciado a um serviço de atendimento a urgências e emergências da região, que poderá fazer o suporte médico. – Além das atividades básicas, esse serviço prevê atendimentos domiciliares; acolhimento noturno nos feriados e fins de semana, com no máximo cinco leitos, para situações de repouso e/ou observação; refeições para os pacientes que permanecerem no local.

	<p>– A permanência do mesmo paciente no Serviço de Acolhimento se limita a sete dias corridos, ou dez intercalados, no período de 30 dias.</p> <p>Composição dos recursos humanos: dois médicos psiquiatras, um enfermeiro com formação em saúde mental, cinco profissionais de nível superior e oito profissionais de nível médio.</p>
<p>Caps i II Centro de Atenção Psicossocial a Crianças e Adolescentes</p>	<p>Serviços implantados em municípios com populações em torno de 200 mil habitantes ou a depender do diagnóstico e levantamento da situação da saúde mental desse público no território.</p> <p>Período de funcionamento: das 8h às 18h, em dois turnos, durante os cinco dias úteis da semana. O período pode ser estendido para o terceiro turno até as 21h.</p> <p>Características específicas: além das atividades básicas, esse serviço prevê atividades comunitárias que objetivem a integração da criança e do adolescente na família, na escola e na comunidade, e o desenvolvimento de ações intersetoriais, principalmente com as políticas de assistência social e de educação e com a justiça.</p> <p>Composição dos recursos humanos: um médico psiquiatra, um enfermeiro com formação em saúde mental, quatro profissionais de nível superior e cinco profissionais de nível médio.</p>
<p>Caps AD II Centro de Atenção Psicossocial a pacientes com transtornos decorrentes do uso e dependência de substâncias psicoativas – álcool e outras drogas</p>	<p>Serviços implantados em municípios com população superior a 70 mil habitantes.</p> <p>Período de funcionamento: das 8h às 18h, em dois turnos, durante os cinco dias úteis da semana. O período pode ser estendido para o terceiro turno até as 21h.</p> <p>Características específicas: além das atividades básicas, esse serviço prevê a manutenção de dois a quatro leitos para desintoxicação e repouso dos pacientes, atividades comunitárias com o objetivo de integrar os pacientes com dependência química na família e comunidade, e atendimento de desintoxicação.</p> <p>Composição dos recursos humanos: um médico psiquiatra, um médico para avaliação e triagem, um enfermeiro com formação em saúde mental, quatro profissionais de nível superior e seis profissionais de nível médio.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base na Portaria n. 336, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que regulamenta o funcionamento dos Centros de Atenção Psicossocial.

É importante ressaltar que o resgate histórico e a organização dos cuidados em saúde mental são essenciais ao nosso trabalho, tendo em vista as dificuldades encontradas por professores e gestores em lidar com comportamentos chamados “disruptivos” e a tendência em encaminhar tais situações a psicólogos, psiquiatras e outros profissionais da área. O atendimento em saúde mental visa, em primeira instância, humanizar o indivíduo e inseri-lo na comunidade, evitando novas exclusões e institucionalizações. Essa reflexão passa a ser importante para compreendermos que o encaminhamento para a saúde mental deve ter por objetivo ajudar esse aluno ou aluna, inclusive nas relações estabelecidas dentro da escola, seja

com os adultos ou com seus pares, e não a terceirização do cuidado e da convivência, como se, assim, ele ou ela não mais precisassem conviver na instituição escolar.

Então, suponhamos que uma escola tenha um aluno com hipótese diagnóstica de transtorno mental severo, ou seja, que apresente tamanho sofrimento psíquico a ponto de impossibilitar a concretização de seus projetos de vida (BRASIL, 2004b). Esse aluno deve frequentar o Caps Infantil e os atendimentos realizados no local. Os serviços da Raps são porta de entrada, podendo receber o usuário diante de sua necessidade de atendimento. Porém, os casos que não são considerados severos e persistentes não são atendidos pelos Caps, e sim pela Unidade Básica de Saúde, que também compõe a Raps.

E na família de Maria...

Vítor, irmão de Maria, apresenta comportamentos agressivos na escola e em casa e foi encaminhado pela instituição para o Caps i. A avó, Joana, o levou ao acolhimento no serviço, porém, segundo o psicólogo que o avaliou, ele só é “um pouco agitado” e não é um caso para ser acompanhado no Caps i, que atende apenas casos mais graves de saúde mental. Eles relataram que ele precisaria de acompanhamento psicológico e “talvez um remedinho”, mas que não havia profissionais da saúde mental na atenção básica do município e que, por conta disso, não poderiam atendê-lo.

Joana estava muito nervosa com a situação. Ela recebia diariamente ligações da escola com reclamações do neto. Insistiam que ele precisava de um atendimento psicológico, que ela teria de fazer algo, que era obrigação da família cuidar do garoto.

“Como?”, Joana se perguntava. O que mais poderia fazer?

Frequentemente, Joana era chamada para buscar o neto no meio da aula porque ele “não parava quieto”. Chegou a ouvir da professora que Vítor precisava de boas chineladas. “Essas crianças de hoje não têm mais educação”, também dizia a diretora da escola.

4.1.1.2 Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade

Liberdade, respeito e dignidade, três valores morais que regulam a convivência humana e são fundamentais ao estado democrático. O segundo capítulo do ECA enfatiza o direito à liberdade como condição essencial para o desenvolvimento da criança e do adolescente: o direito a brincar, praticar esportes, se expressar, escolher sua própria religião, ir e vir e buscar ajuda (BRASIL, 1990a, Art. 16). Ter direito à liberdade não significa fazer o que quiser, mas

ter a oportunidade de ser cuidado e educado para que suas escolhas sejam feitas em função de sua dignidade e da dignidade dos outros.

Já o Art. 17 ressalta que o direito ao respeito consiste na “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990a, Art. 17), o que envolve cuidados em relação à sua imagem, identidade, autonomia, valores e crenças.

A história do irmão de Maria alerta-nos para uma evidência constante em nossas escolas: a crença de que a família é a única responsável por zelar pela saúde, identidade e cuidado de uma criança ou adolescente. Ou que apenas a família seria considerada um “violador de direitos”. Certamente, essa não é uma verdade. Viola o direito à vida também o Estado quando, diante de sua responsabilidade, não desenvolve ou não concretiza políticas públicas de atendimento a essa população (BORGES, 2018).

O Art. 18 assegura o dever de toda a sociedade de zelar pela dignidade de crianças e adolescentes, de modo que não sejam expostos a “tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990a), o que é caracterizado na lei pelo uso da violência como forma de correção ou educação.

Ora, as “chineladas” que supostamente faltavam a Vítor não seriam formas de violência contra a criança?

A Lei n. 13.010/2014, inicialmente chamada Lei da Palmada e depois batizada de Lei Menino Bernardo, introduz no ECA a definição dos castigos físicos e do tratamento cruel ou degradante, este último voltado a violências no âmbito psicológico. A lei prevê ainda encaminhamentos para as pessoas que cometerem tais violências, como acompanhamento específico para o autor da violência (psicológico ou social), advertência, encaminhamento da própria criança para os devidos acompanhamentos e outras sanções previstas no Código Penal. Cabe salientar que essas medidas podem ser aplicadas a outros agentes que não apenas pais e responsáveis, mas que têm como obrigação proteger crianças e adolescentes – por exemplo, professores, médicos, enfermeiros e psicólogos que, em algum momento, podem vir a ser acusados de cometer qualquer tipo de violência (BRASIL, 2014b). O fato é que as situações de violência contra crianças e adolescentes violam o direito ao respeito e à dignidade e devem ser olhadas com cuidado e seriedade pelos atores da rede de proteção.

Joana lembrou-se de como era frequente, em seu tempo de criança, ser castigada por seu pai com cintadas quando ela cometia alguma desobediência. Era tão comum... Lembrou-se também de quanto essa situação ainda acontecia em sua vizinhança e na própria família de

Vítor. O garoto mesmo já havia ficado sem comer por um dia todo como castigo por ter desobedecido ao ex-namorado da mãe, seu padrasto.

Para a Organização Mundial da Saúde, violência pode ser definida como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG *et al.*, 2002, p. 5).

Para a OMS, a intencionalidade é um fator complexo, pois o uso da violência nem sempre está relacionado com a intenção de causar danos ou a morte de alguém. Da mesma forma, algumas condutas, como agredir os filhos para educá-los, podem ser culturalmente aceitas e o uso do poder pode gerar negligência ou omissão. A organização tipifica a violência em: violência autoinfligida (dirigida a si mesmo), que pode ser dividida entre comportamento suicida e de autoabuso (autolesões); violência interpessoal, cometida por alguém da família ou da comunidade, esta última sempre considerada como quando não houver vínculo de parentesco entre a vítima e o(a) agressor(a); e a violência coletiva, que pode ser social, econômica e política e envolve crimes de ódio, guerras e o uso do poder por grupos majoritários para benefícios financeiros (KRUG *et al.*, 2002).

Nesta parte do nosso trabalho, vamos nos ater à violência contra a criança e o adolescente e considerar os encaminhamentos necessários para a rede de proteção nas situações identificadas na escola.

No Brasil, a Lei n. 13.431/2017 e o Decreto n. 9.603/2018 vêm complementar a discussão sobre a proteção de crianças vítimas e/ou testemunhas de violência e estabelecem a necessidade de construir fluxos de atendimento para organizar o acompanhamento daqueles que revelam a situação sofrida (BRASIL, 2017a, 2018b).

Nessas normativas, são definidos os tipos de violência e dois procedimentos de extrema importância para o enfrentamento das violências e para o conhecimento da instituição escolar, visto que o primeiro deles é também papel da escola: a escuta especializada e o depoimento especial.

O Art. 4º da Lei n. 13.431/2017 tipifica as violências cometidas contra crianças e adolescentes em:

- Violência física: qualquer ação que ofenda a saúde corporal, integridade física ou cause sofrimento físico;

- Violência psicológica: qualquer conduta que possa comprometer o desenvolvimento psíquico e emocional da criança ou adolescente, como discriminação, desrespeito, constrangimento, humilhação, agressão verbal, exploração, *bullying*; a alienação parental; a exposição da criança ou do adolescente a crime violento contra membro da família ou de sua rede de apoio, em especial quando isso faz deles uma testemunha;
- Violência sexual: qualquer conduta que gere constrangimento à criança ou ao adolescente ou os leve a praticar ou presenciar atos libidinosos, incluindo a exposição do corpo por meio eletrônico. As violências podem ser divididas em abuso sexual (toda ação em que a vítima é utilizada como fim sexual, seja de modo presencial ou eletrônico, podendo haver conjunção carnal ou não – exhibir os órgãos genitais, tocar as partes do corpo da criança e sexo oral também são considerados formas de violência); exploração sexual comercial (uso da criança ou adolescente para atividade sexual com troca financeira ou remuneração de qualquer espécie, como comida, carona, roupas, brinquedos, o que também pode acontecer presencial ou virtualmente); tráfico de pessoas (utilização da criança ou do adolescente para fins de exploração sexual por meio de recrutamento, coação ou rapto dentro ou fora do território nacional);
- Violência institucional: conduta praticada por instituições públicas ou conveniadas quando geram revitimização da criança e do adolescente (BRASIL, 2017a, Art. 4º) ou quando não cumprem o previsto em lei, seja por desconhecimento ou por omissão, inclusive a não notificação dos órgãos competentes.

Esta última, a violência institucional, pode ser considerada a mais recorrente em instituições escolares, seja porque esses indivíduos não sabem o que fazer na situação, desconhecem os atores da rede ou não se percebem como responsáveis por tal função.

Por *revitimização* compreende-se qualquer discurso ou prática institucional em que crianças e adolescentes são submetidas a “procedimentos desnecessários, repetitivos, invasivos, que levem as vítimas ou testemunhas a reviver a situação de violência ou outras situações que gerem sofrimento, estigmatização ou exposição de sua imagem” (BRASIL 2018b, Art. 5º). O não encaminhamento da situação ou a falta de notificação da violência também podem gerar revitimização, pois mantêm a criança ou o adolescente na situação de risco, o que pode gerar novos episódios de violência.

A escuta da criança ou do adolescente deve ser realizada de duas formas: pela escuta especializada e pelo depoimento especial. A primeira é um procedimento em que a vítima relata o que aconteceu a qualquer órgão/serviço da rede de proteção (educação, da saúde, da assistência social, da segurança pública) e tem por objetivo assegurar os devidos encaminhamentos da situação com foco na proteção imediata da vítima. Em geral, a escuta se dá por meio da revelação espontânea, momento em que a criança, após eleger alguém de sua confiança – uma professora, por exemplo – revela espontaneamente o que tem vivenciado. Nessas ocasiões, o profissional deve se preocupar unicamente em acolher e ouvir a vítima de forma respeitosa e atenta, não fazer muitas perguntas e utilizar uma linguagem compatível com a idade, informando-a sobre os próximos passos necessários para sua proteção, como a ida ao hospital ou a notificação ao Conselho Tutelar. É importante ressaltar que essa escuta não tem por objetivo produzir provas em relação à situação nem responsabilizar a família ou o autor da violência, mas apenas proteger a vítima e promover os cuidados necessários. O âmbito da investigação está a cargo do depoimento especial, que é a oitiva da criança e do adolescente perante autoridade policial ou judiciária e que deverá acontecer uma única vez em todo o processo criminal; deve ser realizado em ambiente adequado, com profissional capacitado que utilize linguagem apropriada e de maior compreensão da vítima; é gravado em áudio e vídeo e utilizado em todo o processo criminal, evitando que a criança ou o adolescente precisem ser ouvidos novamente (BRASIL, 2017a, 2018b).

De forma geral, as denúncias devem ser encaminhadas à autoridade policial por meio de boletim de ocorrência para posterior apuração e instauração de inquérito policial; ao Conselho Tutelar, que aplicará as medidas de proteção; e ao Ministério Público, nos casos em que sua atuação seja necessária (BRASIL, 2017a, Art. 15).

O Decreto n. 9.603/2018 também assegura que as ações voltadas à proteção, à escuta e ao acolhimento de crianças e adolescentes vítimas de violência precisam ser realizadas de forma articulada e prevê, em seu Art. 9º, que sejam instituídos fluxos construídos coletivamente, sendo o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) o principal articulador dessa construção. Para definição do fluxo deve-se garantir que os atendimentos às crianças e aos adolescentes sejam realizados de modo articulado, evitando a superposição de tarefas, ou seja, mais de um serviço fazendo a mesma coisa; incluir a cooperação entre os atores da rede de proteção, em especial os de caráter público; estabelecer mecanismos de compartilhamento de informações que sejam seguros e garantam o sigilo das informações necessárias; e especificar o papel de cada serviço no fluxo de atendimento (BRASIL, 2018b).

Por fim, o Art. 27 do decreto traz a necessidade de capacitar os atores da rede de proteção para que os fluxos e atendimentos adequados às crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência sejam, de fato, realizados de acordo com o fluxo (BRASIL, 2018b).

Cabe ressaltar a necessidade de pactuação do fluxo de atendimento com os serviços e a articulação entre os atores da rede de proteção (OLIVEIRA; FERNANDES, 2007; RIBAS JUNIOR *et al.*, 2011). Não há efetividade em estabelecer um fluxo com a participação de profissionais da Secretaria de Educação ou Diretorias de Ensino que não sejam ativos em seus órgãos de atuação ou não discutam tais questões de maneira democrática e participativa com seus gestores e comunidades escolares. Quem fará a escuta especializada, de fato, é quem tem vínculo com os alunos e está na escola, e essa pessoa precisa ter conhecimento dos papéis dos demais atores da rede de proteção, além de receber formação acerca do acolhimento e escuta a situações de violência.

Tudo isso para dizer que, quando uma criança ou adolescente se encontram em situação de violência, há um conjunto de ações de proteção e de cuidado que são acionados.

O quadro a seguir resume o papel de cada política ou órgão de atuação de acordo com o que está estipulado na legislação.

Quadro 6 – Papel designado pela legislação aos atores da rede de proteção no âmbito do encaminhamento de situações de violência contra crianças e adolescentes

Política/ serviço	Papel designado pela legislação
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> – Podem³⁴ ser criados serviços para atenção integral à criança e ao adolescente em situação de violência, de forma a garantir o atendimento acolhedor (BRASIL, 2017a, Art. 17). – A atenção à saúde de crianças e adolescentes em situação de violência deve englobar o acolhimento, o atendimento, o tratamento especializado, a notificação e o seguimento da rede (BRASIL, 2018b, Art. 10). – Em casos de violência sexual, o atendimento deve englobar exames, medidas profiláticas contra infecções sexualmente transmissíveis, anticoncepção de emergência, orientações, quando houver necessidade, além de coleta, identificação, descrição e guarda de vestígios (BRASIL, 2018b, Art. 10).
Instituto Médico Legal	<ul style="list-style-type: none"> – Realizar a coleta, guarda provisória e preservação de material com vestígios de violência, que deve ser entregue para perícia imediatamente. Quando não houver IML na cidade, deve ser realizado por serviço credenciado na Secretaria de Saúde (BRASIL, 2017a, Art. 18). – A perícia médica ou psicológica deve ser realizada com a mínima intervenção e somente em casos em que a coleta de vestígios seja essencial. As informações essenciais sobre a situação

³⁴ A palavra “pode” na legislação indica falta de obrigatoriedade para tal, ficando a cargo do gestor municipal.

	devem ser coletadas com os adultos que acompanharam a criança ou o adolescente ³⁵ (BRASIL, 2018b, Art. 13).
Assistência social	– Elaboração de plano individual e familiar de atendimento, buscando, quando possível, preservar os vínculos familiares; atenção à vulnerabilidade indireta dos demais membros da família, solicitando a inclusão da vítima ou de outras pessoas em outros serviços, quando necessário; avaliação e atenção em relação a possíveis situações de intimidação ou constrangimento no decorrer do trâmite judicial; representação ao Ministério Público quando houver falta de capacidade protetiva da família para proteção da vítima, o que pode ocorrer, inclusive, em Serviços de Acolhimento (BRASIL, 2017a, Art. 19).
Educação	– Quando o profissional da educação identificar ou ouvir a revelação por parte da criança ou adolescente, ele deverá acolher a situação; informar a vítima ou o responsável sobre os direitos e procedimentos de comunicação à autoridade policial e ao Conselho Tutelar; encaminhá-la, quando for o caso, ao serviço de saúde mais próximo e comunicar o Conselho Tutelar (BRASIL, 2018b, Art. 11). – A lei também prevê ações de enfrentamento às vulnerabilidades e violências contra crianças e adolescentes por parte das redes de ensino.
Segurança Pública	– Quando identificada a violência, é necessária a realização de um Boletim de Ocorrência (BO), registrado pela autoridade policial, contendo a descrição dos fatos, que poderá ser elaborado por meio de documentos escritos pelos serviços da rede de proteção que ouvirem a criança ou o adolescente. A escuta da vítima não é necessária no momento do BO, e esta deve ser preservada, mas o documento deve ser registrado mesmo que ela não esteja presente ³⁶ (BRASIL, 2018b, Art. 13). – Poderá haver a criação de delegacias especializadas no atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência, com equipes multidisciplinares. – Independentemente de a delegacia ser especializada ou não, cabe à segurança pública solicitar medidas de proteção para evitar o contato da vítima com o agressor, afastar o agressor da convivência com a vítima, solicitar prisão preventiva, solicitar a inclusão das vítimas em programas de proteção ou atendimentos específicos e representar ao Ministério Público (BRASIL, 2017a, Arts. 20 e 21).
Justiça	– Julgamento e execução dos processos decorrentes da violência contra crianças e adolescentes, de preferência em varas especializadas em violência doméstica (BRASIL, 2017a, Art. 23).
Conselho Tutelar	– Receber a notificação/denúncia da violência cometida, efetuar os registros dos atendimentos realizados com o acompanhante da criança ou adolescente e com a família e aplicar as medidas de proteção, quando necessário (BRASIL, 2018b, Art. 14).

Fonte: Desenvolvido pela autora com base na Lei n. 13.431/2017 e no Decreto n. 9.603/2018.

³⁵ Quando a violência é relatada na instituição escolar e a família não é protetiva com a criança, é importante que o profissional que realizou a primeira escuta acompanhe todo esse processo, passando segurança para a vítima.

³⁶ No caso de famílias que não são protetivas e não fizeram o Boletim de Ocorrência, pode ser estabelecido no fluxo de acompanhamento que o documento seja oficializado pelo profissional que realizou a escuta especializada.

Cada município, articulado pelo CMDCA deve organizar o fluxo de atendimento com base nos serviços disponíveis naquele território. A lei faz uma previsão dos papéis e responsabilidades, mas a forma como os serviços vão se articular para garantir a proteção da criança e do adolescente precisa ser construída coletivamente.

Outros aspectos que podem estar relacionados ao direito à liberdade, respeito e dignidade são as questões de moradia, que, como vimos na seção anterior, ainda assolam milhões de brasileiros. Para atender a essa demanda social, contamos, no Brasil, com os programas habitacionais que começaram a surgir na década de 1950 visando a uma maior organização do espaço urbano e aos poucos constituíram a Política Nacional da Habitação (PNH), instituída pelo Ministério das Cidades em 2004, com o objetivo de garantir que a população, especialmente a de baixa renda, possa ter acesso a moradia digna (BRASIL, 2010a).

O crescimento dos centros urbanos e a política pautada no embelezamento das cidades desde o início do século XX, somados aos altos valores dos terrenos próximos ao centro das cidades, o processo de industrialização e o aumento da população nas áreas urbanas geraram a procura das pessoas com renda inferior por terrenos mais afastados e “encostados” nos morros. Na década de 1930 iniciou-se um rol de ações para facilitar o acesso a casa própria a um valor mais acessível para populações mais “carentes”, favorecendo o processo de industrialização e o acesso a mão de obra mais barata, pois as indústrias precisavam de funcionários que morassem mais perto das fábricas. Porém, foi na década de 1950 que surgiram os primeiros programas habitacionais prevendo construções de unidades coletivas, como uma maneira de amenizar o problema gerado pelas construções clandestinas, construídas por mutirões e sem estrutura adequada, que dão origem às periferias e, mais tarde, às favelas, as quais passam a ser a forma de moradia dominante para as pessoas de menor condição financeira na maioria das cidades brasileiras (RUBIN; BOLFE, 2014; VILLAÇA, 1986).

Com a PNH observou-se um aumento dos recursos destinados aos problemas habitacionais, de modo que os beneficiários passaram a ser selecionados e acompanhados pelos municípios por meio de sorteios para casas da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano³⁷ (CDHU) ou cadastros em avaliações para programas de bolsa habitação, como o aluguel social, destinado a famílias em situação de grande vulnerabilidade que precisam de auxílio por determinado período, a fim de se reorganizarem e se fortalecerem.

Um programa muito conhecido pela população é o Minha Casa, Minha Vida, que facilitava a compra da casa própria por meio de subsídios, taxas mais baixas e pagamento por

³⁷ Disponível em: <http://www.cdhu.sp.gov.br/web/guest/programas-habitacionais/apresentacao>. Acesso em: 10 jan. 2022.

meio do FGTS. Esse programa foi substituído em agosto de 2020 pelo Casa Verde e Amarela³⁸, algo que acontece de forma corriqueira com os programas federais. Muda-se o governo, muda-se também o nome dos programas já implantados ou sua estrutura.

Assim, os programas habitacionais, em geral, têm por objetivo reduzir a desigualdade e promover o acesso universal a moradia digna, favorecendo também a organização das cidades. É importante ressaltar a importância de planejar os programas habitacionais nos municípios de maneira articulada com as demais políticas públicas, caso contrário se constroem casas em territórios sem escolas suficientes, sem serviços de saúde e sem acesso às demais políticas setoriais, causando ainda mais impacto para a população e colocando-a em maior vulnerabilidade.

Outra ação que envolve as políticas sociais e tem como intuito garantir a dignidade humana são os programas de transferência de renda, que asseguram uma renda mínima para a população e visam acabar com a extrema pobreza. Tal necessidade passou a fazer parte da agenda pública em 1991, com a implantação do Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM), que com o passar dos anos recebeu outros nomes, como Bolsa Alimentação, Bolsa Escola e Bolsa Auxílio-Gás, todos unificados no Bolsa Família em 2004, por meio da Lei n. 10.836 (BRASIL, 2004a; SOUZA, 2014).

O Bolsa Família é um programa de transferência de renda com condicionalidades, o que significa que o indivíduo referenciado recebe o benefício, mas precisa cumprir com algumas “obrigações”: acompanhamento da saúde e vacinação dos filhos menores de 7 anos, frequência escolar de 85% das crianças e adolescentes até 15 anos e acompanhamento do pré-natal para gestantes. Todas as famílias que descumprem as condicionalidades precisam ser acompanhadas pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a qual explicaremos mais adiante. Quando uma família descumpra uma condicionalidade – por exemplo, a frequência escolar dos filhos –, o benefício pode sofrer bloqueios ou até cortes³⁹.

Enquanto a família tem o compromisso de cumprir as condicionalidades, o Estado tem o compromisso de oferecer as políticas públicas para que esses direitos sejam de fato garantidos a elas e, quando necessário, tem como obrigação elaborar estratégias para atender as lacunas de serviços e programas não existentes nos territórios (BRASIL, 2009c; SOUZA, 2014).

Apesar de os números indicarem um avanço em relação à pobreza no Brasil e de o Bolsa Família ser um dos maiores programas de transferência de renda do mundo, essa ação deveria

³⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/habitacao/casa-verde-e-amarela>. Acesso em: 10 jan. 2022.

³⁹ Disponível em: <http://www.sedes.df.gov.br/condicionalidades-bolsa-familia/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

estar vinculada aos serviços socioassistenciais oferecidos pela política de assistência social, visando ao acompanhamento das famílias, em especial as que estão em descumprimento, com o objetivo de desenvolver sua autonomia e favorecer o acesso às demais políticas públicas. A articulação entre os benefícios, serviços e programas é sistematizada pelo Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (Suas), que tem por objetivo favorecer o atendimento intersetorial, potencializar estratégias de inclusão social, fortalecer vínculos familiares e favorecer a superação das situações de risco e vulnerabilidade (BRASIL, 2009c). Entretanto, observam-se ainda muitas dificuldades desses serviços no que tange ao acompanhamento efetivo das famílias (SOUZA, 2014), o que abordaremos mais adiante.

Outro benefício importante é o Benefício de Prestação Continuada (BPC), também conhecido como Loas, no valor de um salário mínimo e destinado a pessoas com deficiência ou idosos com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de subsistência (BRASIL, 1993, Art. 20). Os usuários do BPC também devem ser atendidos pelos serviços da política de assistência social (Cras e Creas⁴⁰), e o município tem como responsabilidade elaborar estratégias e favorecer a articulação com as políticas de educação, saúde, direitos humanos e transporte para garantir o acesso de crianças e adolescentes que recebem BPC nas unidades escolares. Já o Estado tem como responsabilidade a formação continuada desses profissionais, o que se torna de extrema relevância para a garantia do atendimento (BRASIL, 1993).

Da mesma forma, o momento que vivemos atualmente, de pandemia, requer um cuidado a mais com a população em situação de pobreza ou extrema pobreza, tendo em vista os altos índices de desemprego e os riscos aos quais os trabalhadores informais são expostos. Assim, foi instituído, por meio da Lei n. 13.982/2020, o Benefício Emergencial, que pode ser considerado um *benefício eventual* dentro do Protocolo de Gestão. Este é um benefício que pode ser destinado a situações pontuais que envolvam natalidade, mortalidade, situação de vulnerabilidade temporária e calamidade pública (NATALINO; PINHEIRO, 2020), e que, no caso do Benefício Emergencial da Covid-19, teve por objetivo auxiliar a população com menor renda, inclusive os desempregados e trabalhadores descobertos pela Previdência Social (BRASIL, 2020).

Entretanto, alguns problemas precisam ser apontados e dificultam o acesso das famílias que se encontram em maior vulnerabilidade, como o uso do aplicativo, o que gerou filas imensas na porta dos bancos no período de isolamento social, expondo as pessoas a ainda mais

⁴⁰ Explicaremos seus papéis no próximo item.

riscos em relação ao vírus; as irregularidades nas documentações – por exemplo, o CPF ou a falta dele, uma vez que dados do IBGE (BRASIL, 2015a)⁴¹ indicam que 3 milhões de brasileiros “não existem” para a sociedade, pois nunca foram nem sequer registrados; a demora da organização do benefício e a dificuldade de os serviços existentes atenderem a todas as demandas que foram amplificadas com a pandemia (NATALINO; PINHEIRO, 2020).

Natalino e Pinheiro (2020) ressaltam ainda a importância da organização de comitês de crise nos municípios e estados para garantir que os serviços, programas e benefícios ofertados à população em alta vulnerabilidade sejam integrados, monitorados e avaliados, garantindo maior efetividade na proteção da população.

4.1.1.3 Direito à convivência familiar e comunitária

O Art. 19 do ECA prevê que “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta”, que também pode ser chamada de família adotiva. Assim, a convivência familiar e comunitária deve ser assegurada a todas as crianças e adolescentes. Tal afirmação poderia ser vista como absurda se pudéssemos partir do princípio de que toda criança tem uma família que a protege e garante seu desenvolvimento integral. Porém, não é isso que os números nos mostram. Segundo dados do Disque 100 de 2019, 62,3% das situações de violência contra crianças e adolescentes aconteceram dentro de casa (BRASIL, 2019a).

Para além do fato de a família poder ser violadora de direitos, é preciso considerar que tivemos no Brasil, por várias décadas, crianças e adolescentes vivendo em instituições durante anos, sem perspectiva de retorno para a família de origem nem possibilidade de encaminhamento para família substituta. Tal ação começou a sofrer modificações em razão da mudança de concepção acerca da *situação irregular* de crianças e adolescentes encaminhados às instituições por problemas relacionados à pobreza e à delinquência, conforme descrito na seção 2 (LEITE, 2005; RIZZINI, 2006).

Concomitantemente à história do direito de crianças e adolescentes em nosso país, a assistência social começou a se configurar como um direito constitucional, e não mais como uma ação de benevolência ou caridade. Em 1993 foi promulgada a Lei n. 8.742, também conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), com o intuito de organizar a

⁴¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/16/milhoes-de-brasileiros-nao-tem-nenhum-documento-de-identificacao.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2022.

assistência social como uma política de proteção social que tem por objetivo a garantia de direitos e o atendimento à população em situação de vulnerabilidade e risco (BRASIL, 1993).

A Loas define os objetivos da assistência social como aqueles voltados à proteção social: proteção à família; amparo a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; promoção e integração ao mercado de trabalho; proteção de pessoas com deficiência e garantia do benefício do BPC; vigilância socioassistencial, que tem por objetivo analisar os problemas e as capacidades dos territórios, a fim de diminuir a ocorrência de vulnerabilidades; e a defesa de direitos. A própria lei traz a ressalva de que a assistência social atuará de forma integrada com as demais políticas setoriais para o enfrentamento da pobreza em nosso país (BRASIL, 1993, Art. 2º).

A Loas também dá nome ao Sistema Único de Assistência Social (Suas), que, da mesma forma que o SUS, é integrado pelos entes federativos, possui diferentes papéis para cada esfera de governo (município, estado e federação) e tem como diretrizes a gestão descentralizada, a participação da população e a primazia da responsabilidade do Estado na condução da política. A assistência social tem como princípios a predominância do atendimento às necessidades sociais, a universalização dos direitos sociais, o respeito à dignidade e à autonomia dos cidadãos, a igualdade de direitos em relação aos atendimentos, sem nenhum tipo de discriminação, e a divulgação dos benefícios socioassistenciais (BRASIL, 1993).

O Suas é organizado em dois níveis de proteção: a Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial (PSE). A primeira é composta por um conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios que tem por objetivos o desenvolvimento de potencialidades de seus usuários, o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e a prevenção de situações de vulnerabilidade⁴² e risco social⁴³. Já a PSE é composta por serviços, programas, projetos e benefícios que visam reconstruir vínculos familiares e comunitários que estejam fragilizados ou rompidos, defender e garantir direitos, e fortalecer as potencialidades e proteção das famílias e indivíduos que estejam com seus direitos fundamentais violados (BRASIL, 1993, Art. 6º). Ou seja, a PSB atende a população em um nível preventivo e a PSE contempla as situações em que já houve violação de direitos ou rompimento de vínculos familiares. Mais à frente detalharemos cada um desses serviços.

⁴² Situações que provocam ou que podem desencadear a exclusão de pessoas ou famílias que vivenciam situações de pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos (PNAS, 2004).

⁴³ A vulnerabilidade social pode levar a riscos pessoais e sociais em decorrência das dificuldades encontradas por indivíduos e famílias em encontrar meios para prevenir ou enfrentar tais situações. Assim, as consequências da vulnerabilidade e o risco social podem ser maiores para determinados grupos (SPOSATI, 2001).

Em 2004, com a elaboração da Política Nacional da Assistência Social (PNAS) e a Norma Operacional Básica (NOB-Suas), a política de assistência social passou a ter também como meta a profissionalização de suas ações por meio da contratação de técnicos das áreas de Serviço Social, Psicologia, Direitos, Ciências Sociais etc., enfatizando a importância da capacitação continuada, de avaliações técnicas acerca das situações acompanhadas e do monitoramento e avaliação dos serviços, substituindo a ideia, forte na sociedade, de que voluntários ou pessoas com boa vontade poderiam realizar, sozinhos, os atendimentos à população “carente”. Profissionalizavam-se, assim, os Suas e os atendimentos da assistência social (BRASIL, 2005).

No mesmo ano iniciou-se o trabalho da Comissão Pró-Convivência Familiar, grupo que passou a estudar e buscar referenciais para organizar os outrora chamados “orfanatos”, ou seja, reorganizar o Sistema de Acolhimento de forma a prevalecer a convivência com a família, e não mais a institucionalização por condições de pobreza ou como punição a crianças e adolescentes em situação de pobreza. Com base nos trabalhos dessa comissão, em 2006 foi lançado o Plano Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006a) e, em 2009, o documento intitulado *Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento* (BRASIL, 2009d), visando à reorganização dessas instituições e ao fortalecimento dos serviços que atendem famílias em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2006a, 2009d).

Naquele momento da história da assistência social brasileira, muitas eram (e ainda são) as instituições que atendiam a população com maior vulnerabilidade no Brasil; entretanto, a fim de organizar esse atendimento, profissionalizá-lo e instituí-lo enquanto política, era necessária a organização e a tipificação dos serviços que, de fato, entrariam na Política Nacional de Assistência Social. Assim, em 11 de novembro de 2009, o CNAS lançou a Resolução n 109, que aprova a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais e determina as características, o público-alvo, a organização e a forma de atendimento de cada um dos serviços que hoje compõem essa política (BRASIL, 2009e).

No âmbito da Proteção Social Básica (PSB), temos, nos territórios, o Centro de Referência de Assistência Social (Cras), caracterizado por estar localizado em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social nos municípios, e ser uma unidade de atendimento pública e responsável pela organização e oferta dos serviços da PSB. O Cras é a porta de entrada do Suas e tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais por meio do desenvolvimento de potencialidades das famílias, do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e da ampliação do direito à cidadania.

É um equipamento⁴⁴ que demanda de seus profissionais conhecimento do território em que atuam, das fragilidades e potencialidades do público que ali vive, das crenças de seus moradores, dos aspectos culturais e característicos daquela população, dos grupos de apoio e comunitários do território e dos serviços e instituições das demais políticas setoriais que atendem no local. A articulação entre esses serviços e grupos é característico do trabalho do Cras, porém não é apenas sua função, e sim de todos os serviços que atuam no território (BRASIL, 1993, 2009b).

Compreende-se que os serviços da Proteção Social Básica são oferecidos no âmbito do Cras ou articulados e supervisionados por esse equipamento. Os serviços oferecidos na PSB são o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif), o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas. Esses podem ser realizados pela equipe que compõe o próprio Cras ou por instituições conveniadas, como organizações da sociedade civil (OSCs) que realizem parcerias com o poder público por meio da Lei n. 13.019/2014 (BRASIL, 1993, 2009e, 2014c).

Compreende-se então que uma OSC pode, por exemplo, desenvolver o SCFV, porém o Cras do território deve supervisionar esse trabalho e garantir que o público-alvo atendido seja o público prioritário.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos serviços oferecidos pela Proteção Social Básica.

Quadro 7 – Serviços oferecidos na Proteção Social Básica

Serviço oferecido	Trabalho a ser realizado
Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif) (BRASIL, 2009e, 2009b, 2012a, 2012b;	<p>Objetivos: trabalhar junto às famílias do território a fim de fortalecer a função protetiva da família, desenvolver suas potencialidades, promover o acesso aos direitos fundamentais, ampliar seu universo informacional, contribuir para a melhoria da qualidade de vida e prevenir possíveis rupturas de vínculos.</p> <p>O trabalho não tem caráter terapêutico e tem foco nas relações familiares, no combate às violências, no fortalecimento do diálogo e em orientações acerca do desenvolvimento humano, a fim de promover espaços de troca e reconhecimento entre os usuários.</p>

⁴⁴ “Equipamento” é o termo utilizado para denominar instalações e espaços físicos públicos ou privados que atendem a população. Dentro do equipamento é desenvolvido o serviço em si. Por exemplo, dentro do CRAS é desenvolvido o PAIF.

SÃO PAULO, 2013)	<p>Os demais serviços oferecidos na proteção básica, como o SCFV e os Serviços de Proteção no Domicílio, devem ter articulação com o Paif, de modo que as ações planejadas para cada família e seus usuários estejam interligadas.</p> <p>Quem participa do Paif: famílias em situação de vulnerabilidade social em decorrência da pobreza, do pouco acesso a serviços públicos ou da fragilização dos vínculos familiares e comunitários.</p> <p>As famílias atendidas precisam estar referenciadas no Cras do território e podem chegar até o serviço por encaminhamento da rede socioassistencial, de encaminhamento de outras políticas ou de busca ativa⁴⁵.</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: são realizados atendimentos das famílias pelos técnicos do serviço; desenvolvidos planos de ação em relação às vulnerabilidades identificadas, grupos temáticos com os usuários e busca ativa; e organizadas reuniões de articulação com a rede de serviços do território a fim de favorecer o atendimento à população de forma integrada.</p> <p>O atendimento à família deve ser planejado com base no reconhecimento do profissional acerca de suas necessidades e na forma como esse grupo se organiza, por exemplo: se a família é monoparental, se tem apoio da família extensa, se tem crianças, idosos etc. A organização dos atendimentos é realizada por meio do Plano de Acompanhamento Familiar (PAF) (SÃO PAULO, 2013).</p> <p>Período de funcionamento mínimo: cinco dias por semana, 8 horas por dia, podendo realizar atendimentos, reuniões de grupos e atividades noturnas ou aos fins de semana para favorecer a participação dos usuários que trabalham em horário comercial.</p> <p>O Paif também pode ser desenvolvido pelas Equipes Volantes do Cras, que são equipes psicossociais que passam por territórios mais distantes atendendo a população referenciada ao equipamento – por exemplo, em comunidades ribeirinhas ou de zona rural.</p>
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) (BRASIL, 2009e, 2010b, 2017d)	<p>Muitas das instituições que hoje oferecem o SCFV ofereciam há algumas décadas o chamado “contraturno escolar” ou projetos realizados por organizações da sociedade civil que tinham por objetivo que crianças e adolescentes não permanecessem nas ruas. Essas instituições ofereciam, em geral, reforço escolar e atividades esportivas, porém nem sempre apresentavam propostas que objetivassem a construção coletiva dos espaços, a participação democrática, a garantia de direitos e o direito à convivência familiar e comunitária. Assim, com base nas pesquisas sobre essas instituições e com a necessidade de projetos que</p>

⁴⁵ Busca ativa envolve ações de busca intencional por pessoas ou agentes na comunidade, o que favorece o conhecimento acerca do território e elaboração de ações direcionadas a população em maior vulnerabilidade (BRASIL, 2009b).

	<p>olhassem, especialmente, para crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, instituíram-se as orientações técnicas para o trabalho no SCFV (BRASIL, 2010b).</p> <p>Objetivos: o SCFV é um serviço realizado em grupos, com atividades sistematizadas e organizadas de acordo com o ciclo de vida (idade) dos usuários, e tem por objetivo complementar o trabalho social realizado com as famílias, a fim de prevenir situações de vulnerabilidade, risco e até mesmo violência.</p> <p>As atividades desenvolvidas no serviço devem ser realizadas visando à reconstrução e ao reconhecimento de suas histórias de vida, das vivências no território e das experiências coletivas na família ou na comunidade; busca-se desenvolver o sentimento de pertença e favorecer a construção da identidade, fortalecendo os vínculos familiares e as relações intergeracionais e incentivando a socialização e convivência.</p> <p>Quem participa: usuários encaminhados pelo Cras ou pelo Creas, ou seja, referenciados no equipamento de assistência social e que estejam em situação de vulnerabilidade ou risco.</p> <p>Os grupos podem ser divididos por idade, de forma que o Serviço atenda a todas as faixas etárias. Para cada faixa etária há orientações específicas em relação aos grupos de convivência desenvolvidos (de 0 a 6 anos; de 6 a 15; de 15 a 17; de 18 a 29; de 30 a 59; e idosos acima de 60 anos).</p> <p>O acesso ao serviço pode se dar por procura espontânea, busca ativa do serviço e encaminhamentos tanto da rede socioassistencial quanto da rede de serviços (por exemplo, a escola).</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: o atendimento a crianças e adolescentes, mais comum na maioria dos municípios, é voltado para atividades e grupos que visem à convivência comunitária, com os pares, e favoreçam as relações, sejam elas no grupo ou familiares. As atividades para o público de 15 a 17 anos podem focar a inserção no mercado de trabalho, com reflexões sobre o tema e atividades relacionadas (não são cursos profissionalizantes, mas ações relacionadas ao tema do trabalho).</p> <p>Os grupos com os responsáveis também favorecem o fortalecimento dessas relações por meio de trocas, orientação a respeito de cada faixa etária e de como lidar com os conflitos e problemas sociais aparentes.</p> <p>Período de funcionamento: as atividades podem ser desenvolvidas todos os dias da semana, porém devem atender a um máximo de horas de permanência do usuário na instituição, determinado pela Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais.</p>
Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para	<p>Objetivo: prevenir situações de maior gravidade que envolvam a pessoa com deficiência e o idoso e possam gerar o rompimento dos vínculos familiares, ou seja, abandono ou violência. São realizados atendimentos e visitas domiciliares visando à garantia de direitos, à inclusão social, aos encaminhamento e acessos aos serviços de outras políticas públicas, à</p>

Pessoas com Deficiência e Idosas (BRASIL, 2009e, 2017e)	<p>oferta de oportunidades e ao desenvolvimento da autonomia (aqui compreendida como independência), a fim de prevenir o isolamento, a exclusão ou a violência.</p> <p>Quem participa: pessoas idosas e/ou com deficiência em situação de vulnerabilidade social e vínculos familiares e/ou sociais frágeis. A forma de acesso ao serviço é por meio de encaminhamento realizado pelo Cras do território ou pelas equipes de proteção social.</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: por meio de visitas domiciliares e atendimentos aos usuários e aos familiares, objetivando orientá-los e apoiá-los, principalmente no que tange às relações familiares.</p> <p>O trabalho realizado pelo serviço deverá ser sistematizado por meio da elaboração de um Plano de Desenvolvimento do Usuário (PDU): instrumento de observação, planejamento e acompanhamento das ações realizadas.</p> <p>Período de funcionamento mínimo: em dias úteis ou quando for identificada a necessidade do atendimento por meio do PDU.</p>
--	---

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nos documentos Brasil (2009e, 2009b, 2010b, 2012a, 2012b, 2017d, 2017e) e São Paulo (2013).

Maria passou a frequentar o SCFV e tem se interessado pelas atividades realizadas no local, o que tem favorecido a construção de valores morais e de um olhar cuidadoso em relação ao outro, e despertado o sentimento de pertencimento e valor de si mesma.

Quando uma situação de violência é identificada pelos serviços da PSB ou por outros serviços da rede de atendimento, compreende-se que a situação familiar transcende a fase de prevenção a situações de vulnerabilidade, encontrando-se, de fato, em risco. Para tal, o atendimento a essa família precisa ser de ordem mais complexa, o que acontece na Proteção Social Especial (PSE), cujo atendimento visa ao enfrentamento de riscos e violências e à superação dessas situações.

A PSE organiza a oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de caráter especializado e tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, o fortalecimento de potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de risco pessoal e social, em decorrência da violação de direitos (BRASIL, 1993). Ela pode ser dividida em Proteção Social Especial de Média Complexidade e Proteção Social Especial de Alta Complexidade.

As violações de direitos atendidas no âmbito da PSE são violência intrafamiliar física e psicológica, abandono, negligência, abuso e exploração sexual, situação de rua, ato infracional,

trabalho infantil, afastamento do convívio familiar e comunitário, idosos em situação de dependência, tráfico de pessoas, discriminação em decorrência da orientação sexual e/ou raça/etnia, e pessoas com deficiência com agravos decorrentes de isolamento social (BRASIL, 2005, 2009e).

O equipamento público de referência para os atendimentos e serviços da PSE é o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), caracterizado como uma unidade pública de abrangência municipal ou regional, a depender do tamanho da cidade. O trabalho desenvolvido por seus profissionais pressupõe a escuta qualificada de seus usuários, a compreensão da situação vivenciada por eles e por suas famílias, um olhar pormenorizado ao contexto social, histórico, econômico e cultural desses indivíduos e um trabalho especializado visando às possibilidades de construção de novos projetos de vida e de superação das situações que geraram o risco ou a violência em razão dos quais eles serão atendidos nos respectivos serviços (BRASIL, 1993, 2011d).

O trabalho tem por objetivo o olhar voltado à família a fim de compreender a origem e os impactos que as situações de risco, vulnerabilidade ou violência geraram nas relações familiares. Os atendimentos buscam ressignificar as experiências e os vínculos, superar as situações de violência e fortalecer as relações familiares, quando possível. Há situações em que o fortalecimento de vínculos não é adequado enquanto medida de proteção e torna-se necessário romper essas relações – por exemplo, quando uma criança vítima de abuso sexual continua sendo exposta ao agressor dentro de casa e a família nuclear e extensa já foi orientada e encaminhada a respeito, mas não consegue tomar providências para protegê-la. Nessas situações, a retirada da criança ou do adolescente é necessária, o que tem por consequência o rompimento dos vínculos e a tentativa de interrupção do ciclo de violência. Quando nenhum membro da família extensa pode assumir os cuidados dessa criança, ela é encaminhada aos Serviços de Acolhimento, na Proteção Social Especial de Alta Complexidade. A equipe de referência do Creas também tem como responsabilidade o reconhecimento dessas situações e o encaminhamento ao Ministério Público para solicitar tais medidas (BRASIL, 2011d).

Os serviços desenvolvidos na Proteção Social Especial descritos no quadro a seguir são os considerados de média complexidade:

Quadro 8 – Serviços oferecidos pela Proteção Social Especial de Média Complexidade

Serviço oferecido	Trabalho a ser realizado
<p>Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi) (BRASIL, 1993, 2009e, 2011d, 2012a, 2012b; SÃO PAULO, 2013)</p>	<p>O Paefi possui uma organização similar ao Paif, porém é voltado ao atendimento de indivíduos e famílias com vínculos muito fragilizados e em situação de ameaça ou violação de direitos. Atende de forma especializada tais situações, realiza articulação com as demais políticas públicas do SGDCA e deve acompanhar a família por meio de atendimentos e encaminhamentos visando à superação da situação que gerou o início do acompanhamento.</p> <p>Objetivos: contribuir para o fortalecimento da família e de sua função protetiva, incluir as famílias no sistema de proteção social e nos serviços e atendimentos necessários para sua proteção, contribuir para a restauração ou o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, assim como para o desenvolvimento da autonomia dos usuários, colaborar para o rompimento de padrões de violência ou violadores de direitos nas relações familiares, prevenir a reincidência de violações e contribuir para sua reparação.</p> <p>Quem participa: famílias e indivíduos com direitos violados ou vítimas de violência.</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: o trabalho é similar ao trabalho do Paif, contando com atendimentos, visitas domiciliares, grupos e encaminhamentos, porém com foco na situação de violência que gerou o encaminhamento à PSE. As situações de violência demandam um trabalho de maior complexidade em decorrência das dinâmicas sociais e psicológicas estabelecidas em famílias com perfil abusivo; por essa razão, requerem uma atenção especializada de profissionais capacitados para tal.</p> <p>Período de funcionamento mínimo: período mínimo de cinco dias na semana, com 8 horas semanais. Pode atender a um município todo ou a uma região, a depender da quantidade de habitantes.</p>
<p>Serviço Especializado em Abordagem Social (Seas) (BRASIL, 2009e, 2013b)</p>	<p>O Seas é um serviço ofertado de maneira ininterrupta, ou seja, continuada e programada, com o objetivo de assegurar um trabalho social de abordagem e busca ativa nos territórios, a fim de identificar situações que envolvam pessoas vivendo nas ruas, exploração sexual de crianças e adolescentes, trabalho infantil, falta de acesso às políticas públicas etc.</p> <p>Objetivos: construir um processo para a saída dos indivíduos da situação de rua e possibilitar o acesso aos serviços da rede de atendimento e aos benefícios assistenciais, promovendo ações para a reinserção familiar e comunitária.</p> <p>Quem participa: crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e famílias que moram em espaços públicos/ruas.</p>

	<p>Como o trabalho é desenvolvido: os profissionais realizam a busca ativa nas ruas, praças, entroncamento de estradas, locais de intensa circulação de pessoas, trens e ônibus, nos quais pessoas, indivíduos ou famílias inteiras podem estar se alojando ou buscando abrigo. O serviço procura, gradativamente, se vincular a essas pessoas e trabalhar pela construção de novos projetos de vida, por meio do acesso às políticas públicas e do encaminhamento para os serviços de proteção.</p> <p>Período de funcionamento mínimo: ininterrupto – os atendimentos são realizados durante o dia e durante a noite, a depender das demandas do território/município.</p>
<p>Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE) de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) (BRASIL, 2009e, 2016)</p>	<p>O serviço de medidas socioeducativas realiza os atendimentos a adolescentes e jovens que cometeram atos infracionais e estão cumprindo medidas, determinadas judicialmente, em meio aberto.</p> <p>O trabalho realizado deve contribuir para o acesso aos direitos fundamentais, a ressignificação dos valores construídos em sua vida pessoal e social e a responsabilização diante do ato cometido. Os atendimentos são realizados semanalmente e compõem um Plano Individual de Atendimento (PIA), que deve ser construído de forma conjunta com a família e o adolescente.</p> <p>Cabe aqui uma ressalva acerca da “incompletude institucional”, termo que enfatiza a necessidade de relações e trabalhos interinstitucionais no SGDCA para atendimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, em decorrência da complexidade de sua situação (BRASIL, 2016, p. 36). É preciso realizar ações intersetoriais em parceria com educação, saúde, cultura, esporte, assistência social, justiça e segurança pública, para que o adolescente amplie seu universo informacional e cultural, desenvolver habilidades e competências e ressignificar valores que possam contribuir para a interrupção de sua história nos atos infracionais (BRASIL, 2016).</p> <p>Objetivos: acompanhar o adolescente que está cumprindo medida socioeducativa; favorecer sua inserção em outros serviços e programas socioassistenciais e de políticas públicas setoriais; criar condições para a reconstrução de projetos de vida que visem à ruptura da trajetória infracional; estabelecer contratos e vínculo com o adolescente a fim de favorecer o trabalho a ser realizado; contribuir para a tomada de consciência acerca dos atos infracionais, das possibilidades de reparação e da construção da autonomia; fortalecer a convivência familiar e comunitária.</p> <p>Quem participa: adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de LA ou PSC, encaminhados pela Vara da Infância e da Juventude (VIJ) ou pela Vara Civil correspondente.</p>

	<p>Como o trabalho é desenvolvido: podem ocorrer atendimentos pontuais no local onde é realizado o serviço, atividades direcionadas aos adolescentes a fim de reparar o dano causado ou participação em programas e serviços que visem favorecer o desenvolvimento desses jovens. A Justiça Restaurativa tem sido uma prática comum nos serviços que atendem adolescentes autores de ato infracional, pois visa à reparação do dano e ao diálogo e ao contato com a comunidade (BRASIL, 2016).</p> <p>Esse acompanhamento deve ter uma frequência mínima para garantir o acompanhamento sistemático.</p> <p>Os atendimentos com os adolescentes precisam ter como base a territorialização, ou seja, o envolvimento do jovem com as instituições do território que favoreçam seu desenvolvimento e postura crítica, como a escola e o SCFV; o pensamento crítico e o protagonismo; a responsabilização; a proteção social e o fortalecimento de vínculos familiares (BRASIL, 2016).</p> <p>Período de funcionamento mínimo: dias úteis, com possibilidade de operar em feriados e fins de semana.</p> <p>Pode ser desenvolvido dentro do próprio Creas ou por instituições da sociedade civil que tenham convênio com a gestão municipal.</p>
<p>Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias (BRASIL, 2009e)</p>	<p>Serviço que presta atendimento especializado a famílias com pessoas com deficiência e/ou idosos com algum grau de dependência e que, em decorrência de violação de direitos, tiveram um agravamento em suas limitações. As violações atendidas por esse serviço são: “exploração da imagem, isolamento, confinamento, atitudes discriminatórias e preconceituosas no seio da família, falta de cuidados adequados por parte do cuidador, alto grau de estresse do cuidador, desvalorização da potencialidade/capacidade da pessoa” (BRASIL, 2009e).</p> <p>Objetivos: promover autonomia e qualidade de vida para pessoas com deficiência ou idosos, seus cuidadores e familiares, quando esses estão passando por situações de violação de direitos; desenvolver ações visando à superação das violações ou violências; prevenir o acolhimento em instituições e evitar a segregação dos usuários do serviço; incluir os usuários no BPC; fortalecer os vínculos familiares e comunitários, oferecendo apoio aos familiares em relação ao cuidado e sobrecarga de trabalho.</p> <p>Quem participa: pessoas com deficiência (podendo ser crianças e adolescentes) e idosas com dependência, seus cuidadores e familiares com vivência de violação de direitos que comprometam sua autonomia.</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: por meio de atendimentos à família e ao usuário nos quais serão trabalhados a valorização das relações, a ampliação da rede de apoio da família e da pessoa dependente, o acesso a benefícios e a outros serviços da rede</p>

	<p>socioassistencial e de outras políticas setoriais. As intervenções têm por objetivo diminuir a exclusão social do usuário e a sobrecarga do cuidador, bem como as situações de violação de direitos e que fragilizam os vínculos familiares e comunitários.</p> <p>Período de funcionamento mínimo: conforme as necessidades do público atendido ou orientações técnicas.</p>
--	---

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nos documentos Brasil (1993, 2009e, 2011d, 2012a, 2012b, 2013b, 2016) e São Paulo (2013).

Tratemos da PSB e da PSE: à primeira cabe trabalhar o fortalecimento da capacidade protetiva das famílias e a prevenção de situações de violência e violação de direitos, devendo encaminhar situações identificadas à segunda, que, por sua vez, realizará o acompanhamento especializado de crianças e adolescentes em situação de violência por meio do Paefi no Creas. No município em que não houver Creas, o profissional de referência da PSE deve acompanhar os casos (BRASIL, 2018b, Art. 12).

Visando à interlocução e a um atendimento mais integrado na rede socioassistencial, em 2014 foi instituído o Prontuário Suas⁴⁶, que não substitui os registros e planejamentos de cada um dos serviços citados, mas possibilita que as informações circulem entre as equipes que estão atendendo a família dentro daquela política, a fim de que as intervenções sejam mais precisas, evitando a duplicidade de atendimentos.

Para melhor compreendermos o papel do Creas, cabe aqui um exemplo voltado a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. Quando a situação de abuso é identificada, tanto a criança quanto a família precisam de um acompanhamento visando à superação de toda a situação. A família, após saber da situação, pode ter uma conduta protetiva ou não; pode afastar o agressor do contato com a criança ou não. O trabalho do Creas é acompanhar a criança e seus responsáveis e, por meio de reflexões, atendimentos e encaminhamentos, garantir que ela esteja protegida com o apoio de outros órgãos, como o Conselho Tutelar. O Creas atende a criança e a família por meio do Paefi, dá orientações e procura romper com o ciclo de violência e com as relações abusivas. Porém, conta com os demais serviços no acompanhamento integral dessa criança – informações da escola sobre seu desenvolvimento; apoio do Conselho Tutelar na garantia de que todos os encaminhamentos em relação ao processo foram dados (por exemplo, o Boletim de Ocorrência) – e com o SCFV, se for o caso, em atividades que favoreçam as relações da criança com os pares e com a comunidade, favorecendo a superação da violência

⁴⁶ Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/vigilancia-socioassistencial/prontuario-suas/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

sofrida. Todas essas ações compõem o Plano de Acompanhamento Familiar (PAF) e são monitoradas pelo técnico do Creas durante os atendimentos com a família.

Voltemos à nossa protagonista...

Maria é acompanhada pelo Serviço de Medidas Socioeducativas por ter vendido drogas na escola em que estudava anteriormente. Raramente, porém, participa das atividades; falta aos encontros e atendimentos; e a família é de difícil acesso. Os irmãos mais velhos já são conhecidos do sistema de proteção: apesar de ainda adolescentes, já foram internados mais de uma vez na Fundação Casa e não comparecem aos atendimentos. Júlio, o irmão de 16 anos, recentemente passou por uma internação sanção⁴⁷.

Recentemente, em decorrência da pandemia, chegou um encaminhamento do Conselho Tutelar para o serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi) em razão de uma denúncia de trabalho infantil, dizendo que Joana, avó de Maria, estava levando as crianças com ela para vender produtos na rua. A equipe do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) da cidade então se reuniu, pois diferentes serviços da Política Nacional de Assistência Social foram acionados para trabalhar com a mesma família e é necessário realizar um planejamento conjunto.

A técnica responsável do Paefi assume o atendimento com Joana, e a técnica do serviço de Medidas Socioeducativas (MSE) tentará se aproximar de Maria para intensificar os atendimentos. Em discussão de caso, chegam a cogitar avaliar o Acolhimento Institucional das crianças e adolescentes da família, porém entendem ser preciso um maior investimento nas relações entre eles antes de propor essa medida, que é excepcional. Ao telefonarem para Joana, são informadas de que Maria tem participado das atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que estão acontecendo de forma online por conta do isolamento social. Percebem, então, potencialidades que podem ser fortalecidas em Maria e propõem uma ação conjunta.

Entre os serviços da PSE, temos os considerados de alta complexidade. São aqueles que oferecem proteção integral a crianças, adolescentes, mulheres, famílias ou idosos que estejam em situação de violência ou violação de direitos. Nesses casos, o rompimento dos vínculos familiares torna-se necessário, mesmo que por pouco tempo, para proteger aquele indivíduo.

⁴⁷ Medida aplicada ao adolescente que descumpra as medidas mais brandas, em meio aberto reiteradamente. Trata-se uma internação na Fundação Casa por período máximo de 90 dias, conforme Art. 122, III do ECA (BRASIL, 1990a).

São os chamados Serviços de Acolhimento, popularmente conhecidos como abrigos. São instituições que atendem 24 horas por dia, oferecendo moradia, alimentação e um trabalho técnico com as famílias para a superação das situações de violência e a reintegração familiar, ou seja, o retorno para casa. Em última instância, no caso de crianças e adolescentes, é realizado o encaminhamento para família substituta (adotiva) quando o retorno para a família de origem, seja ela nuclear ou extensa, não for possível ou ainda oferecer riscos.

No quadro a seguir, o detalhamento desses serviços.

Quadro 9 – Serviços da Proteção Social Especial de Alta Complexidade

Serviço oferecido	Trabalho a ser realizado
<p>Serviço de Acolhimento Institucional nas modalidades: abrigo, casa lar, casa de passagem e residência inclusiva (BRASIL, 1990a, 2009e, 2009d, 2018e)</p>	<p>Serviço ofertado para diferentes públicos, em diferentes modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saica) na modalidade casa lar e abrigo⁴⁸; – Casa de passagem; – Residência inclusiva; – Serviço de Acolhimento para Idosos (Instituição de Longa Permanência para Idosos). <p>São serviços destinados à proteção integral de famílias e/ou indivíduos com vínculos rompidos ou extremamente fragilizados e de caráter residencial, ou seja, os usuários moram na instituição. Devem garantir a privacidade, o desenvolvimento da autonomia, o respeito à cultura e às diversidades e o acompanhamento familiar, para que o direito à convivência familiar e comunitária seja garantido.</p> <p>Cabe ressaltar que, para crianças e adolescentes, o acolhimento é provisório (período máximo de 18 meses) e excepcional. A instituição deve acolher crianças e adolescentes de ambos os sexos, de 0 a 18 anos (sem divisão de idade) e grupos de irmãos. O acolhimento se assemelha a uma casa; os usuários devem ter autonomia para realizar atividades fora do espaço da instituição, devem ser ouvidos em suas necessidades e sua participação deve ser ativa em relação à organização da casa e no decorrer do trabalho a ser realizado com eles ou com sua família. Para garantir as ações e um trabalho organizado e sistematizado, a instituição deve contar com um Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 2009d) e desenvolver um Plano Individual de Atendimento (PIA) para cada caso atendido (BRASIL, 2018e).</p> <p>Os serviços, em geral, são ofertados por OSCs que têm convênio com o poder público, mas também por instituições governamentais.</p>

⁴⁸ A diferença entre as modalidades está na estrutura e na organização do serviço. O abrigo tem caráter mais institucional e acolhe até 20 crianças e adolescentes em um único espaço; já a casa lar tem um caráter mais residencial e acolhe até dez crianças e adolescentes por casa (BRASIL, 2009d).

	<p>Objetivos: garantir a acolhida e a proteção integral dos usuários; contribuir para a superação da violência e a prevenção do agravamento da situação que gerou o acolhimento; restabelecer ou fortalecer os vínculos familiares e sociais; promover acesso à rede de serviços; possibilitar a convivência familiar e comunitária.</p> <p>Além disso, o atendimento de crianças e adolescentes tem por objetivo o desenvolvimento do autocuidado, da independência e da autonomia.</p> <p>Quem participa: pessoas com direitos violados e vínculos familiares extremamente fragilizados ou rompidos.</p> <p>No caso de crianças e adolescentes, o encaminhamento se dá por meio do Poder Judiciário ou pelo Conselho Tutelar em situações emergenciais (BRASIL, 1990a, Art. 93).</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: por meio de atendimento integral às necessidades do usuário e atendimentos psicossociais com as equipes de referência, pautando-se no fortalecimento das potencialidades, no rompimento das situações de violência, na reconstrução dos vínculos e na ressignificação dos projetos de vida. São realizados encaminhamentos para os demais serviços das políticas setoriais e busca-se favorecer o desenvolvimento da autonomia das famílias.</p> <p>As instituições que atendem crianças e adolescentes são acompanhadas pelos órgãos de defesa de direitos – Conselho Tutelar, Ministério Público e Poder Judiciário –, que fiscalizam a execução do trabalho. São realizadas reuniões constantes com a rede de proteção a fim de garantir a provisoriedade do atendimento e a proteção dos usuários.</p> <p>Período de funcionamento: ininterrupto (24 horas por dia).</p>
<p>Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (BRASIL, 1990a, 2009e, 2009d, 2018e)</p>	<p>Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes na modalidade família acolhedora. O serviço organiza o acolhimento afastado da família em residências de famílias cadastradas e capacitadas pelos profissionais da instituição. O serviço é responsável pela divulgação, cadastro, formação e acompanhamento das famílias que acolherão os usuários. Também deve realizar o acompanhamento da família de origem e da criança ou adolescente, visando ao retorno destes à família de origem ou, em último caso, o encaminhamento para a família substituta.</p> <p>Objetivos: garantir a acolhida e a proteção integral dos usuários; contribuir para a superação da violência e a prevenção do agravamento da situação que gerou o acolhimento; restabelecer ou fortalecer os vínculos familiares e sociais, salvo determinação judicial; promover acesso à rede de serviços; possibilitar a convivência familiar e comunitária; favorecer o desenvolvimento do autocuidado, da independência e autonomia.</p>

	<p>Quem participa: crianças e adolescentes com medida de proteção de acolhimento encaminhados pelo Poder Judiciário ou pelo Conselho Tutelar em situações emergenciais (BRASIL, 1990a, Art. 93).</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: a equipe responsável pelo serviço atende e acompanha tanto a família acolhedora quanto a família de origem. O serviço objetiva que a criança retirada de sua família biológica seja acolhida no seio de outra família, a fim de garantir vínculos e relações familiares, assim como seu desenvolvimento psicoafetivo.</p> <p>A instituição é acompanhada pelos órgãos de defesa de direitos – Conselho Tutelar, Ministério Público e Poder Judiciário –, que fiscalizam a execução do trabalho. São realizadas reuniões constantes com a rede de proteção para garantir a provisoriedade do atendimento e a proteção dos usuários.</p> <p>Período de funcionamento: ininterrupto (24 horas por dia).</p>
<p>Serviço de Acolhimento em República (BRASIL, 1990a, 2009e, 2009d, 2018e)</p>	<p>Serviço responsável por oferecer proteção, apoio e moradia subsidiada a pessoas maiores de 18 anos em condição de abandono, vulnerabilidade e risco social, com vínculos extremamente fragilizados ou rompidos, porém com condições mínimas de independência e autonomia para realizar a cogestão da casa em parceria com o poder público.</p> <p>No caso do atendimento de jovens, estes são prioritariamente egressos do Sistema de Acolhimento. O serviço tem por objetivo fortalecer sua autonomia, para que possam, em breve, viver sem o suporte do Estado. O tempo de permanência é limitado e pode ser revisto por meio do acompanhamento do Plano Individual de Atendimento (PIA).</p> <p>Objetivos: garantir a proteção dos usuários, preservando suas condições de autonomia e independência; prepará-los para autossustentação; promover e estabelecer vínculos familiares e comunitários; promover o acesso às demais políticas públicas.</p> <p>Quem participa: jovens de 18 a 21 anos, egressos do Sistema de Acolhimento, adultos em processo de saída das ruas ou idosos com condições de desenvolver atividades da vida diária de forma independente (o ideal é que sejam ofertados serviços diferentes para cada um desses públicos).</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: a equipe técnica de referência contribui para a organização da casa e para a gestão coletiva da moradia, inclusive nas questões voltadas às relações e aos conflitos interpessoais; realiza atendimentos psicossociais com o objetivo de ressignificar as histórias de vida e construir novos projetos; realiza encaminhamentos para benefícios socioassistenciais, mercado de trabalho e demais políticas públicas.</p>

	Período de funcionamento: ininterrupto (24 horas por dia).
Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências (BRASIL, 2009e)	<p>Serviço desenvolvido em situações pontuais a populações atingidas por situações de emergência ou calamidade pública, como enchentes, deslizamento de terras, incêndios etc. Podem ser ofertados alojamentos provisórios, atendimentos em relação a aspectos materiais e de caráter psicossocial.</p> <p>Objetivos: garantir acolhimento seguro e digno imediato; identificar as perdas e danos causados à população; articular as demais políticas públicas e redes sociais de apoio, a depender da situação; promover a inserção dos usuários em benefícios socioassistenciais.</p> <p>Quem participa: famílias ou indivíduos atingidos por situações de caráter emergencial e que tiveram perdas em relação à moradia ou objetos pessoais e se encontrem temporariamente desabrigados. O acesso se dá por meio de notificação de órgãos da administração pública municipal e da Defesa Civil e pela identificação da presença nas ruas.</p> <p>Como o trabalho é desenvolvido: por meio da oferta de alojamento a populações desabrigadas em decorrência de situações emergenciais; de atendimento, escuta, orientação e encaminhamento à rede de proteção local; de referenciamento aos demais serviços; de mobilização da família extensa ou ampliada, também visando ao acolhimento.</p> <p>Período de funcionamento: as equipes atuarão em escala de plantão no local da ocorrência.</p>

Fonte: Desenvolvido pela autora com base nos documentos Brasil (1990a, 2009e, 2009d, 2018e).

Apesar da descrição dos Serviços de Acolhimento dentro da Política Nacional de Assistência Social, cabe uma ressalva diante da organização escolhida para esta seção. Os Serviços de Acolhimento se enquadram nos Serviços e Programas de Execução de Medidas Específicas de Proteção de Direitos Humanos com Caráter de Atendimento Inicial, Integrado e Emergencial, pois, além de serem ininterruptos, têm uma relação direta com o sistema de justiça e podem ser acionados a qualquer momento, em caráter emergencial.

Da mesma forma, os serviços de medida socioeducativa LA e PSC se enquadram nos Serviços e Programas de Execução de Medidas Socioeducativas e Outras Similares, mas são desenvolvidos, em partes, pela Política Nacional de Assistência Social.

Isso posto, parece-nos importante ainda discutir a “articulação intersetorial. Apesar deste ser um termo que aparece com grande frequência nos documentos relacionados ao SUAS, a articulação intersetorial, entre as políticas setoriais existentes, não está sob a responsabilidade da Política Nacional de Assistência Social, uma vez que para que ela de fato aconteça é preciso participação ativa do Poder Executivo municipal. As demais políticas também precisam compreender a necessidade do trabalho intersetorial, capaz de potencializar a atuação da rede de proteção, especialmente por integralizar diversos saberes e práticas, os quais podem ser inovadores diante da complexidade das situações de vulnerabilidade enfrentadas nos territórios. A articulação intersetorial deve ser feita pelos gestores das políticas setoriais, a fim de que não fiquem no campo da pessoalidade, mas sejam fluxos e articulações institucionalizados (BRASIL, 2009b, 2016).

4.1.1.4 Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

Maria e seus irmãos estudam na escola pública do bairro em que moram. Esse é um direito deles como crianças e adolescentes brasileiros.

Educação, cultura, esporte e lazer sempre foram direitos garantidos? Não, é a resposta. Isso porque estudar, por exemplo, por muito tempo uma oportunidade apenas da elite brasileira, e a oferta do Ensino Fundamental gratuito pelo Estado passou a ser obrigatória apenas após a promulgação da Constituição em 1988. Até então, diversas lutas foram se instaurando em prol da diminuição do analfabetismo e do aumento do acesso às escolas. No decorrer dos anos, a escola pública continuou em expansão, mas com ineficiências em relação à qualidade do ensino (BITTAR; BITTAR, 2012). Então, em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que constitui um marco histórico na educação brasileira, reestrutura a educação escolar e reformula os diferentes níveis e modalidades da educação. Porém, foi apenas com a Emenda Constitucional n. 59/2009 que o ensino passou a ser obrigatório para todas as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, incluindo, então, a Educação Infantil e o Ensino Médio no âmbito da obrigatoriedade da oferta e matrícula. A emenda também traz como meta a universalização da oferta e do atendimento, a qualidade e a equidade e a matrícula compulsória (BRASIL, 2009a).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional da Educação, que prevê ações e metas para os próximos dez anos, entre elas a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e

erradicação de todas as formas de discriminação, a melhora na qualidade da educação, a formação para o trabalho e a cidadania com ênfase em valores morais e éticos, a promoção da gestão democrática na escola pública, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, metas de aplicação de recursos públicos, a valorização dos profissionais da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, Art. 2º). A lei que aprova o plano também ressalta a importância da articulação entre a educação e as demais políticas públicas a fim de garantir o acesso e o cumprimento das metas em relação a todas as crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) tem em seu primeiro artigo a definição de educação, enquanto processo formativo, como algo plural, de responsabilidade de vários setores da sociedade: família, instituições de ensino, organizações da sociedade civil, movimentos sociais etc. No Art. 3º traz como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade em aprender, ensinar, pesquisar; o pluralismo de ideias; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gratuidade do ensino público e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a valorização do profissional de educação; a gestão democrática; a garantia do padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; a consideração com a diversidade étnico-racial; e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Em termos de leis, o direito à escola, à cultura e ao esporte é uma conquista brasileira. Contudo, a pandemia intensificou uma lacuna já existente em nosso país quando pensamos na implementação dessas normativas, conforme já descrito na seção 3.

No que tange ao ECA, o Art. 53 considera que toda criança e adolescente têm direito à educação, visando a seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e coloca no Art. 55 a responsabilidade nos pais ou responsáveis em matriculá-los nas escolas (BRASIL, 1990a). Se toda criança tem direito a estar na escola e os pais têm o dever de matricular seus filhos a partir dos 4 anos de idade, é dever do Estado oferecer tais vagas, conforme consta no Art. 4º da LDB, sendo essa vaga próxima ao local de residência do aluno.

Entretanto, apesar de lutas e mudanças na lei, os dados apresentados na seção 2, somados à situação atual de pandemia, nos mostram ainda uma escola pública carente em termos de estrutura, qualidade da oferta e equidade de oportunidades. No âmbito da escola pública, a educação é ofertada, em grande parte, pelos municípios e estados. No estado de São Paulo, a maioria das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais e de Ensino Médio é de

responsabilidade do governo, e as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais são de responsabilidade dos municípios. Isso se dá em função da gestão de colaboração da oferta das atividades escolares entre estado e município e do processo de municipalização do Ensino Fundamental, que tem por objetivo uma maior proximidade da escola com a Secretaria Municipal de Educação no que tange ao acompanhamento do funcionamento, a resolutividade de problemas e um olhar mais próximo às necessidades pedagógicas e dos profissionais que ali atuam, além do conhecimento da gestão acerca da realidade social e cultural da população que acessa a instituição escolar (MENEZES, 2001).

A divisão dos ciclos encontra-se da seguinte forma:

Quadro 10 – Ciclos ofertados pela política de educação

Ciclo	Especificação	Idade aproximada	Especificações
Educação Infantil (EI)	Creches ou entidades equivalentes	Até 3 anos de idade	– Podem atender em turnos de 4 ou 7 horas (período integral) – Frequência mínima de 60% do total das horas
	Pré-escolas (caráter obrigatório)	De 4 a 5 anos de idade	
Ensino Fundamental (EF)	Anos Iniciais – do 1º ao 4º ano Anos Finais – do 5º ao 9º ano ⁴⁹	A partir dos 6 anos de idade	– Mínimo de 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula com o objetivo de ser ministrado, progressivamente, em tempo integral (BRASIL, 1996, Art. 34)
Ensino Médio (EM)	–	A partir dos 14 anos de idade	– Mínimo de três anos – Atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	–	A partir dos 14 anos de idade	– As atividades podem ser desenvolvidas nos estabelecimentos de Ensino Médio ou em instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, Art. 36.A)
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	–	Para o EF – maiores de 15 anos de idade Para o EM – maiores de 18 anos de idade	– Destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, 1996, Art. 37)

Fonte: Desenvolvido pela autora com base na LDB (BRASIL, 1996).

⁴⁹ Essa especificação não consta na LDB, e sim na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A LDB também ressalta a importância da educação especial e do fato de esta ser oferecida na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 1996, Art. 58) com currículos e métodos específicos de acordo com suas necessidades e profissionais com formação adequada para atendimento especializado. Um dos grandes nós na Educação Básica tem sido a inclusão, em razão da falta de estrutura e de profissionais capacitados para atendimento desses alunos nas escolas.

Algo que nos chama a atenção é a não inclusão de crianças e adolescentes com problemas de saúde mental mais severos nesse campo de trabalho. Por vezes, uma criança com hipótese diagnóstica de transtorno mental grave precisaria de um acompanhamento maior e até mesmo de um professor auxiliar, a fim de favorecer seu aprendizado e as relações estabelecidas na escola. Porém, tal situação pode vir a ser atendida, por vezes, apenas com a intervenção do Ministério Público.

Outra questão bastante difícil de aplicar no cotidiano das escolas é o que a LDB expressa em seu Art. 12: “articular-se com as famílias e a comunidade, no intuito de integrar a escola e a sociedade”. Tal integração envolve mais do que reuniões de pais e palestras pontuais, incapazes de gerar vínculo e pertencimento entre os familiares dos alunos. Além disso, “promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, em especial ao *bullying*, e promover ações que visem à cultura de paz nas escolas” também vai além de palestras e sermões a respeito das regras e dos valores desejáveis aos alunos (TOGNETTA; VINHA, 2012, 2013; TOGNETTA, 2016, 2020a).

Um item nos chama a atenção e precisa ser comparado com o estabelecido no ECA. No Art.12 da LDB, o item VIII indica a necessidade de a escola notificar o Conselho Tutelar quando os alunos apresentarem mais do que 30% do percentual permitido de faltas (BRASIL, 1996). Já o ECA estipula, no Art. 56, que os dirigentes das escolas comunicarão ao Conselho Tutelar as seguintes situações: maus-tratos envolvendo os alunos, elevados níveis de repetência e a “reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar, após esgotados os recursos escolares” (BRASIL, 1990a, Art. 56).

A comparação entre os artigos das duas leis indica que, para o ECA, deve-se informar ao Conselho Tutelar mais do que apenas as faltas dos alunos, mas também o trabalho realizado pela escola para manter esses meninos e meninas na instituição, suas tentativas com os próprios alunos, as tratativas com a família, a busca ativa e outras ações possíveis visando à proteção do direito do estudante a permanecer na escola. O Conselho Tutelar deve ser acionado só depois de realizadas todas essas ações. Essa última afirmação é geradora de discussões e mal-estar

entre conselheiros e gestores escolares. Trataremos desse tema mais adiante, quando falaremos do papel do Conselho Tutelar.

Outro documento de extrema importância e que relaciona diretamente nossos estudos até aqui com os objetivos e princípios das demais políticas citadas nesta seção é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018c). A BNCC tem caráter normativo e define um conjunto de aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica brasileira. Ela está em conformidade com outras normas legais, como o PNE, a LDB e o ECA, e busca garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes de nosso país. Isso posto, um dos objetivos da organização da BNCC é alterar o quadro de desigualdades presente na educação brasileira. Acredita-se que a formação dos alunos e dos educadores, somada à superação da fragmentação das políticas educacionais, aos materiais didáticos e às avaliações desenvolvidas, pode contribuir para esse feito, não totalmente, mas de forma efetiva, além de garantir uma formação humana integral, pautada na construção de uma sociedade com os valores morais da justiça, da democracia e da equidade (BRASIL, 2018c).

Tal documento procurou assegurar o desenvolvimento de dez competências que devem embasar os aspectos pedagógicos e de desenvolvimento dos alunos. Para tal, define-se competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018c, p. 8). Das dez competências gerais da BNCC, tomaremos nota aqui das três últimas, que mais se relacionam com nosso tema de pesquisa e com o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pautando-nos também nos princípios das demais políticas descritas até aqui:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018c, p. 9).

Essas três competências nos remetem ao desenvolvimento da autonomia moral e de relações justas e democráticas, conceitos desenvolvidos na seção 2, mas com uma ressalva: não basta estarem nos PPPs, nas normas nacionais e na legislação e não serem de fato concretizados nas relações interpessoais nas instituições educativas. A mudança na instituição escolar precisa

ser, em geral, em sua cultura, nas relações estabelecidas, na forma de se comunicar e de se relacionar (TOGNETTA, MENIN, 2017; TOGNETTA, 2020b).

A BNCC também tem como objetivo a redução das desigualdades em relação ao acesso de crianças e adolescentes à educação, herança da história de exclusão de nosso país. O documento prevê a equidade como essencial para que as necessidades dos estudantes sejam reconhecidas e atendidas no processo educativo, colocando, inclusive, essa discussão em seu conteúdo, de forma transversal, pautando-se em práticas de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018c). Entretanto, conforme discutido na seção 2, construir relações respeitadas, antirracistas e sem discriminação em relação ao gênero e às condições socioeconômicas requer uma mudança de cultura não apenas na escola, mas também nas relações instituídas ali, como primeiro lugar de socialização com o diferente (VINHA *et al.*, 2017).

Isso posto, partimos para o outro direito garantido nesse capítulo do ECA: o direito à cultura, ao esporte e ao lazer. A referida lei estabelece em seu Art. 59 que os municípios, com apoio dos estados e da união, devem destinar recursos e espaços para eventos culturais, esportivos e de lazer para crianças e adolescentes (BRASIL, 1990^a), de extrema importância para seu desenvolvimento e para a promoção da proteção social.

Segundo Lopes e Berclaz (2019), a cultura e o esporte ainda não são compreendidos como direitos fundamentais em nosso país, sendo deixados, inclusive, na invisibilidade política. No entanto, deveriam ser integrados e articulados aos demais direitos, como a educação, o lazer e a profissionalização. Os autores ressaltam a importância de ações voltadas ao esporte para todas as crianças e adolescentes e enfatizam o fato de que tal direito acaba ficando restrito a crianças e adolescentes de alta classe social, que podem acessar clubes e escolas particulares de excelência, enquanto aqueles de classe social mais baixa têm de se contentar com quadras e campos malconservados, com aparelhos danificados. Tal direito deveria constituir políticas públicas e ser garantido a todos (LOPES; BERCLAZ, 2019).

4.1.1.5 Direito à profissionalização e à proteção no trabalho

Recentemente, em decorrência da pandemia, chegou um encaminhamento do Conselho Tutelar para o serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi) em razão de uma denúncia de trabalho infantil, dizendo que Joana, avó de Maria, estava levando as crianças com ela para vender produtos na rua.

No Brasil, o trabalho infantil teve origem no período da escravidão, quando crianças e adolescentes acompanhavam seus pais e familiares em trabalhos pesados, que iam além do que seu corpo físico poderia aguentar. Com o processo de industrialização, a situação se manteve. Dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2001) indicam que, em 1890, 15% dos trabalhadores nos estabelecimentos industriais em São Paulo eram crianças e adolescentes. Em 1919, o setor têxtil tinha 37% de funcionários na mesma condição, número que chegava a 40% na cidade de São Paulo. Ainda no século XX, concomitantemente às discussões acerca dos direitos de crianças e adolescentes, fortaleceu-se também a proteção de crianças e adolescentes em relação às condições de trabalho (KASSOUF, 2007).

Em seu Art. 60, o ECA estabelece a proibição de qualquer trabalho para crianças e adolescentes **menores de 14 anos de idade** que não seja na condição de aprendiz. O estatuto ainda impede trabalhos noturnos, perigosos, insalubres ou penosos, que possam prejudicar seu desenvolvimento ou impeçam a frequência escolar (BRASIL, 1990a, Arts. 60 e 67).

Um levantamento realizado por Kassouf (2007) encontrou que os motivos que podem levar ao trabalho infantil são as situações de pobreza e a necessidade de complementação da renda da família; a escolaridade dos pais, uma vez que, quanto mais baixa, maior a chance de colocar os filhos em condição de trabalho e não visualizar a escola com sua devida importância; o tamanho e a estrutura da família, de modo que famílias com maior número de filhos tendem a ter mais situações de trabalho infantil; o sexo feminino na condição de chefe da família; a idade em que os pais começaram a trabalhar – se começaram a trabalhar quando crianças, veem o trabalho infantil como natural; e o local de residência – quando na área rural, favorece o trabalho infantil, ou em razão de grandes distâncias e da pouca qualidade das escolas nessas áreas (KASSOUF, 2007).

Estudos da economia indicam que os pais tendem a colocar seus filhos para trabalhar quando lhes falta renda. Assim, o tempo que a criança teria para o lazer e para a escola passa a ser dedicado ao trabalho, ou seja, o trabalho infantil está relacionado diretamente à pobreza (BASU; VAN, 1998; RANJAN, 2001). Ranjan (2001) ressalta, inclusive, que programas de transferência de renda podem reduzir a incidência do trabalho infantil. Essa foi a lógica encontrada no Brasil quando, por meio do benefício Bolsa Escola⁵⁰ e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), foram iniciadas inúmeras ações para favorecer o cuidado com essa questão e diminuir os números referentes ao trabalho infantil.

⁵⁰ Integrado ao Programa Bolsa Família em 2003.

O documento elaborado pela Fundação Abrinq (2020) reuniu dados da Pnad dos últimos anos e concluiu que a quantidade de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil vinha em linha decrescente nos últimos anos, passando de 5,3% da população da faixa etária de 5 a 17 anos em 2016 para 4,6% em 2019. Observa-se uma maior porcentagem de crianças pequenas, de 5 a 9 anos, para as atividades agrícolas e um número maior de adolescentes nas atividades não agrícolas.

Em decorrência da pandemia de Covid-19, a tendência é que esses números voltem a subir. Um levantamento do Unicef⁵¹ com 52.744 famílias em situação de vulnerabilidade em São Paulo, de abril a julho de 2020, identificou um aumento de 26% de situações de trabalho infantil entre as famílias entrevistadas em julho em relação ao mês de maio. Dados da OIT mostram que 8,9 milhões de crianças e adolescentes podem adentrar essas estatísticas em decorrência da pandemia, do empobrecimento das famílias e do fechamento das escolas e dos serviços de proteção, sendo necessárias ações de contenção e de cuidado em relação ao tema, a fim de que os números não aumentem ainda mais. Uma crise humanitária.

O Decreto n. 6.481/2008, em seu Art. 4º, determina as piores formas de trabalho infantil: toda forma de escravidão; aliciamento para exploração sexual ou produção e atuação de pornografia; utilização e recrutamento de adolescentes para conflitos armados; e um tipo de trabalho infantil percebido constantemente nas escolas públicas: “a utilização, recrutamento e oferta de adolescente para outras atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de drogas” (BRASIL, 2008, Art. 4). Porém, por ser uma variante de trabalho infantil pouco percebida como tal, é pouco investigada e subnotificada nos dados (FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL, 2017). Tal conceito implica diretamente a relação e o trabalho realizado com os adolescentes autores de ato infracional, como veremos nos próximos itens da rede de proteção. O adolescente, que antes foi vítima de diversas violações de direitos perante o Estado e que continua sendo vítima de uma das piores formas de exploração do trabalho infantil, é visto pela sociedade e muitas vezes pelos profissionais que atuam diretamente com ele como “bandido” e “sem futuro”. Tal olhar implica diretamente a impossibilidade de ressignificação e reconstrução de uma nova caminhada para esse jovem (PESSOA; COIMBRA; KOLLER, 2017). Por certo, a culpabilização dos adolescentes faz com que o tráfico de drogas, enquanto trabalho infantil, permaneça na invisibilidade (CRUZ; SCHERER, 2019).

⁵¹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 10 jan. 2022.

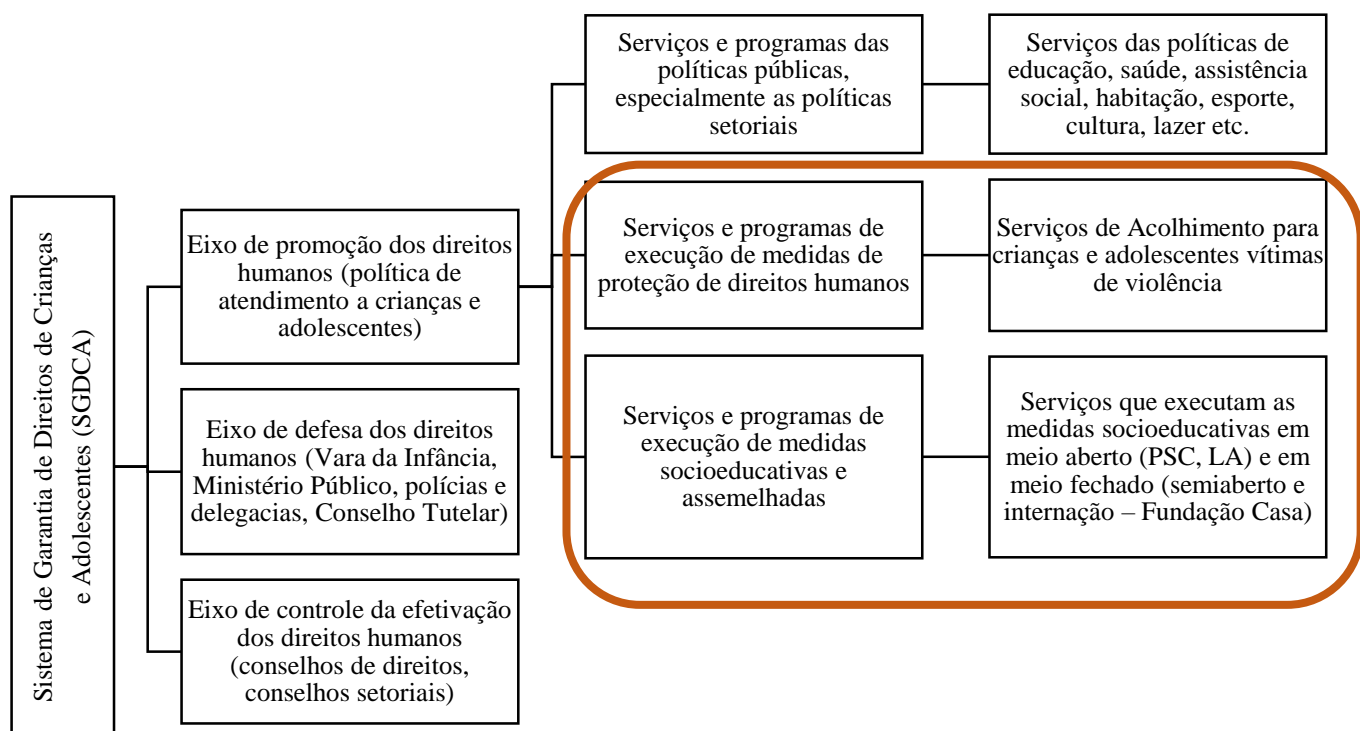
Para o ECA, o adolescente que comete o ato infracional do tráfico de drogas necessita de um acompanhamento próximo e cuidadoso por parte das equipes de psicossociais. Trataremos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) mais adiante.

Isso posto, Oliveira *et al.* (2005) consideram fundamental a articulação intersetorial entre políticas de assistência social, educação, saúde, Secretarias de Administração e Ministério Público para enfrentar o problema do trabalho infantil. Por serem as piores formas de trabalho infantil, torna-se necessário envolver também a Segurança Pública.

Para organizar o trabalho para adolescentes acima de 14 anos, o ECA prevê a categoria “aprendizagem”, em seu Art. 63, que cita que a formação técnico-profissional do adolescente terá como princípios a garantia e a frequência obrigatória do ensino regular, atividade compatível com a idade do adolescente e horário especial para as atividades laborais (BRASIL, 1990a). Em geral, instituições ligadas à Política Nacional de Assistência Social realizam o encaminhamento dos adolescentes ao mercado de trabalho, a capacitação por meio de cursos e o acompanhamento deles nas respectivas empresas e locais de trabalho. Tal serviço é chamado Programa de Promoção e Integração ao Mercado de Trabalho e está regulamentado pela Nota Técnica MDS n. 02/2017 (BRASIL, 2017c).

Passemos aos serviços que ainda compõem o eixo de promoção dos direitos de crianças e adolescentes, mas que se referem às medidas de proteção aos direitos humanos e às medidas socioeducativas. Vejamos na figura a seguir a articulação desses serviços.

Figura 3 – Organização do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA)



Fonte: Desenvolvida pela autora, com base na Resolução Conanda n. 113/2006.

4.1.2 Serviços e programas de execução de medidas específicas de proteção de direitos humanos com caráter de atendimento inicial, integrado e emergencial

Os serviços de execução de medidas específicas de proteção de direitos humanos de caráter emergencial são aqueles serviços que funcionam em período ininterrupto e recebem as vítimas de violência para atendimento inicial ou acompanhamento da situação como, por exemplo, no caso de atendimento a crianças e adolescentes, os Serviços de Acolhimento e o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM).

Os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, descritos brevemente na Política Nacional de Assistência Social, são os antigos orfanatos, porém agora reformulados; atendem crianças e adolescentes vítimas de violência ou negligência que, excepcionalmente, precisaram ser retirados de sua família, a qual se encontra incapacitada de oferecer os cuidados e a proteção necessária a seus filhos naquele determinado momento do acolhimento (BRASIL, 2009d).

Sim, “naquele momento”, porque o acolhimento não é “para sempre”, mas até que o trabalho psicossocial seja desenvolvido com essa família a fim de fortalecer-la, rompendo com as violências transgeracionais e superando-as, minimamente, a ponto de a família nuclear

ou extensa poder novamente assumir os cuidados de seus filhos. Caso não seja possível, estes têm o direito de ser encaminhados a uma nova família, chamada substituta ou adotiva, o que lhes garante a convivência familiar e comunitária.

A ação de acolher uma criança não é simples e não deve ser banalizada; é a última opção do Poder Judiciário ou do Conselho Tutelar, órgãos que podem determinar o acolhimento. Isso porque separar uma criança ou um adolescente de sua família, dos seus, de seu lar, por mais complexas que as relações estejam estabelecidas ali, é também uma violência e gera intenso sofrimento e prejuízos ao desenvolvimento psicoafetivo dos pequenos e grandes (BOWLBY, 2006, 2015; GHIRARDI, FERREIRA, 2016).

O trabalho psicossocial com essas famílias envolve uma intensa relação dos serviços com a rede de proteção e seus diferentes atores, seja no âmbito da promoção, do controle ou da defesa de direitos, como o Conselho Tutelar, o Ministério Público e a Vara da Infância. As decisões não são tomadas isoladamente, mas envolvem discussões e reuniões com todos os profissionais que atendem aquela família ou criança/adolescente. Assim, por meio do diálogo e da construção de ideias e possibilidades, tais decisões serão pautadas na proteção da criança e do adolescente, mas sem se tornarem injustas com essas famílias, oferecendo políticas e atendimentos necessários para sua reorganização. Duas reuniões podem ser aqui expressão desses encontros intersetoriais: as reuniões intersetoriais e as audiências concentradas.

As reuniões intersetoriais são organizadas pelo próprio Serviço de Acolhimento e têm por objetivo reunir os atores da rede que atuam naquele caso para reflexões e encaminhamentos articulados (BRASIL, 2009d). Já as audiências concentradas são organizadas pelo Poder Judiciário e têm por objetivo reunir a rede de serviços e órgãos de proteção que atuam naquela situação a fim de promover possíveis encaminhamentos e decisões em relação ao processo (BRASIL, 2013a).

Outros Serviços de Acolhimento são desenvolvidos pela Política Nacional de Assistência Social e atendem a violações contra os direitos humanos, como os acolhimentos para idosos, mulheres e famílias (BRASIL, 2009e). Porém, não discutiremos esses serviços.

Um programa importante para a proteção de crianças e adolescentes em situação de ameaça e violência é o PPCAAM (BRASIL, 2010c; JACOB; XAVIER; ARAÚJO, 2017). Criado em 2003 com o objetivo de prevenir a violência letal de crianças e adolescentes ameaçados de morte e cuja única forma de proteção é serem retirados do seu território, o programa está ligado à Secretaria da Justiça e Cidadania e atende crianças, adolescentes, seus familiares e jovens adultos até 21 anos, egressos do Sistema Socioeducativo. Cabe ressaltar que a proteção pode ser estendida aos familiares da vítima, em razão de sua relação direta com esta,

a fim de preservar a convivência familiar (BRASIL, 2018a, Art. 111). Entretanto, quase metade (46,29%) dos casos, em geral, são acolhidos sem a presença da família, seja por ser ela a violadora e que gera risco de vida ou por negativa dos familiares em serem acolhidos/protegidos com seus filhos (FERNANDES, 2020).

O encaminhamento da vítima ao PPCAAM deve ser voluntário, ou seja, requer a consciência do risco e da ameaça, o rompimento dos vínculos comunitários e o cumprimento das regras do programa. Tais condições envolvem relações familiares, vínculos com o território e até mesmo com a cultura do local onde as vítimas vivem, o que por vezes desestimula a voluntariedade requerida para entrar no serviço de proteção. Não são incomuns situações em que a recusa da proteção e a escolha de se manter no território onde as ameaças acontecem têm como consequência a morte ou o assassinato do jovem (JACOB; XAVIER; ARAÚJO, 2017; FERNANDES, 2020).

As modalidades de proteção podem ser expressas em residências com pais e familiares (na modalidade familiar) mantidas pelo programa; em Acolhimento Institucional (como o Saica), em famílias acolhedoras ou solidárias e em moradia independente. Segundos dados do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS)⁵², de 2003 a 2007 o programa atendeu 3.763 crianças e adolescentes e 6.360 familiares, o que totaliza 10.123 pessoas protegidas⁵³.

Os órgãos que podem solicitar ao PPCAAM a inclusão de uma criança ou adolescente são Conselho Tutelar, autoridade judicial competente, Ministério Público e Defensoria Pública (BRASIL, 2018a, Art. 117).

Segundo dados do MDS (2018)⁵⁴, o perfil das pessoas que estavam sob proteção do programa na época correspondia a indivíduos do sexo masculino (74%), da cor negra (74%), na faixa etária entre 14 e 17anos (72%), com Ensino Fundamental incompleto (83%), moradores de capitais e regiões metropolitanas (57%), com renda familiar de até um salário mínimo (83%) e com motivo do encaminhamento decorrente de ameaça pelo tráfico de drogas (56%). A inserção no programa se dá, em geral, por encaminhamento do Conselho Tutelar ou do Poder Judiciário (81%); 55% das crianças e adolescentes foram protegidos junto de sua família e 61% dos acolhidos permaneceram no programa por cerca de seis meses.

⁵² Vale observar que no governo Bolsonaro a pasta foi incorporada ao Ministério da Cidadania, juntamente com o Ministério do Esporte e da Cultura.

⁵³ Disponível em: http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2018/07/PPCAAM-Acolhimento_institucional.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/protecao-a-criancas-e-adolescentes-ameacados-de-morte-ppcaam>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Cabe ressaltar que as crianças e os adolescentes que precisam ser protegidos pelo PPCAAM são sujeitos que, em sua maioria, vivenciaram situações de violação de direitos, vulnerabilidade e conflito desde tenra idade. Quando o encaminhamento para esse programa se torna necessário, há uma situação de tamanha gravidade que, para promover a continuidade da vida, é preciso romper vínculos e provocar intensa mudança. Tais situações por si sós geram grande sofrimento psicológico, que pode ser ainda maior com a ruptura e a entrada oficial para o programa. A desterritorialização, as normas do novo espaço, os limites necessários para evitar novos riscos, os conflitos familiares, o sentimento de culpa da criança ou do adolescente por ser supostamente o motivo do distanciamento da família ou da necessidade da medida de proteção e os desafios da reinserção familiar ou social são aspectos que geram ainda mais sofrimento para esse público (JACOB; XAVIER; ARAÚJO, 2017).

Na pesquisa realizada por Fernandes (2020), as ameaças e os motivos que levaram ao acolhimento no PPCAAM envolvem o envolvimento com o tráfico de drogas (62,2%), ameaça policial (10,9%), violência sexual (7,7%), organização criminosa (salvo tráfico de drogas), que podem ser organizações criminosas ou milícias (5,2%), condição de testemunha de algum crime (3,6%), violência doméstica (2,9%), vingança/acerto de contas (2,5%) e queima de arquivo (1,4%). Em 4% dos acolhimentos não havia informação suficiente ou se configuravam outras ameaças. Observa-se, então, a influência do tráfico de drogas na vida dessas crianças e adolescentes e o risco ao qual eles são expostos (FERNANDES, 2020).

O trabalho desenvolvido pelas equipes do PPCAAM inclui a reinserção de crianças e adolescentes na comunidade (em locais diferentes de sua origem), a proteção de sua identidade e história de vida e o cuidado emocional, físico, pedagógico, jurídico e social. Tais crianças e adolescentes são inseridos em novas instituições escolares, que precisam também estar preparadas para lidar com as demandas que podem surgir diante de uma situação de tamanha proteção.

4.1.3 Serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e outras similares

Maria é atendida pela política de educação, os serviços de saúde do território são próximos à sua avó, Maria e os irmãos passam pelas medidas socioeducativas, seu irmão mais novo precisa de acompanhamento na saúde mental e sua avó começará a ser acompanhada pelo Paefi no Creas.

Os serviços e programas de execução de medidas socioeducativas são organizados por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), construído e publicado em 2006 em decorrência das demandas em relação ao público adolescente autor de atos infracionais e pela necessidade de articulação entre os níveis de governo e corresponsabilidade entre família, sociedade e Estado acerca do tema. O Sinase tem por objetivo organizar ações sustentadas nos princípios dos direitos humanos e na sistematização de um sistema alinhado em suas diferentes ações e pautado em bases éticas e pedagógicas (BRASIL, 2006c).

As ações previstas no Sinase priorizam o encaminhamento dos adolescentes para as medidas de meio aberto – Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) –, em vez de medidas restritivas de liberdade – internação provisória, semiliberdade e internação em estabelecimentos específicos para atendimento desse público (Fundação Casa). Em geral, as medidas em meio aberto são desenvolvidas no município, e as medidas de internação, coordenadas pelo estado, em nível regional. A estratégia de priorizar as medidas em meio aberto se dá em decorrência do crescente número de internações e da pouca eficácia das medidas de ressocialização (BRASIL, 2006c).

O Art. 112 do ECA estabelece que, ao ser verificada a prática de ato infracional por adolescentes maiores de 12 anos, as medidas aplicáveis pela autoridade competente são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em semiliberdade, internação em estabelecimento educacional ou qualquer medida prevista no Art. 101, I a VI do ECA (BRASIL, 1990a). A decisão em relação à medida aplicada tem relação com a gravidade do ato infracional e a reincidência do ato pelo adolescente. Infelizmente, a aplicação da medida ainda depende, principalmente, do julgamento do Poder Judiciário, podendo ser mais brando ou mais rígido, a depender de sua interpretação e crenças pessoais.

O Sinase tem relação direta com alguns sistemas do SGDCA, como o SUS, o Suas, o Sistema Educacional e o Sistema de Justiça e Segurança Pública (BRASIL, 2006c). Percebe-se a importância da política de educação no desenvolvimento desse sistema e no atendimento desses meninos e meninas que, em determinado momento de sua vida, “entraram em conflito com a lei”.

Murad (2004), ao realizar um levantamento estatístico em relação aos adolescentes atendidos no Sistema Socioeducativo, encontrou o registro de 39.578 adolescentes, o que representava 0,2% do total de adolescentes de 12 a 18 anos existentes no Brasil. Os dados ainda mostram que 70% deles cumpriam medida em meio aberto e 55% eram da região Sudeste

(MURAD, 2004). Em 2020, dados do MDS apontam um total de 46.193 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa⁵⁵.

Pesquisas revelam um alto índice de discriminação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa nas escolas, o que só reforça seu sentimento de exclusão (ALVES; 2010; PIRES; SARMENTO; DRUMMOND, 2018). Alves (2010) aponta a importância de romper com os paradigmas e preconceitos em relação aos adolescentes e com a sensação de impunidade presente nas crenças dos professores que desconhecem as medidas socioeducativas, pois só assim serão estabelecidas relações de confiança entre alunos e docentes, processo essencial para a permanência do adolescente na escola e para a ressignificação de sua história de vida.

Esperamos que nossa caminhada e que a história de Maria e de sua família favoreçam a reflexão sobre a violação de direitos dessa adolescente e da necessidade de a rede de atendimento, como sinônimo de proteção, trabalhar de forma articulada para atendê-la e favorecer a construção de uma nova história.

A falta de informação sobre esses serviços decorre da crença equivocada de como se ensina a cidadania, do desconhecimento das pessoas acerca de seus direitos fundamentais e da não percepção da escola perante a articulação e a democracia presentes nas leis brasileiras. A tomada de consciência de todo esse trabalho favorece o reconhecimento de que a solução para os problemas enfrentados na instituição escolar com crianças e adolescentes “difíceis” não é simples. Ela exige a compreensão de toda a gama de contextos e relações estabelecidos e de quanto, mais do que culpabilizar a família, é preciso olhar para ela como um organismo que também tem seus direitos violados.

Assim, para cumprir com o objetivo deste trabalho, para nós, enquanto instituições escolares, é essencial conhecer o papel de cada um desses serviços, a fim de favorecer a articulação da escola com o território ao qual ela pertence e concretizar a proteção de seus alunos e alunas.

Todas essas ações, em conjunto, compõem um trabalho efetivo em relação à proteção de crianças, adolescentes e suas famílias.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/dados-e-indicadores/sinase>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Na próxima seção trataremos dos eixos de defesa e controle do Sistema de Garantia de Direitos e falaremos de órgãos que, em geral, geram polêmica nas instituições escolares, como o Conselho Tutelar, a polícia e o Ministério Público.

5 OS PAPÉIS DOS ATORES DA REDE DE PROTEÇÃO: OS EIXOS DE DEFESA E DE CONTROLE

Quando Joana começou a ser acompanhada pelo Paefi por conta de denúncia de trabalho infantil e das faltas de Maria nas medidas socioeducativas, o serviço entrou em contato com as escolas das crianças, a fim de articular os órgãos que atendiam o caso, e essa demanda foi identificada. O Creas encaminhou um relatório para o Conselho Tutelar, em parceria com a escola, informando a necessidade de acompanhamento psicológico de Vítor e a não existência de psicólogos na rede que pudessem executar o serviço solicitado.

É então que o Conselho Tutelar, em sua atribuição de garantir o direito ao atendimento em saúde de crianças e adolescentes, acionou a Secretaria de Saúde do município e requisitou a oferta do serviço à criança. De fato, não havia profissional para atender aquela situação na rede pública, sendo encaminhada ao Ministério Público, que, após discussão da situação com o juiz da Vara da Infância, exigiu que o atendimento fosse finalmente pago pelo Poder Executivo. Pois bem, o caso de Vítor demorou, mas foi resolvido. Porém, quantas crianças estão na mesma situação?

O Conselho Tutelar resolve então fazer um levantamento do número de crianças e adolescentes que demandam atendimento em saúde mental, mas que não são considerados graves o suficiente para serem atendidos no Caps i. Organiza um relatório com esses dados e o encaminha ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), que, em assembleia, decide cobrar a Secretaria de Saúde acerca da contratação de psicólogos para as Unidades Básicas de Saúde, algo que fica mais barato, do ponto de vista da gestão do dinheiro público, do que pagar uma psicóloga particular para cada criança que entrar com pedido judicial. Tais dados, assim como outros atendimentos não realizados por falta de serviços e profissionais, compõem o diagnóstico da situação da criança e do adolescente daquele município e favorecem a Política de Atendimento, garantindo os direitos fundamentais discutidos até aqui. Esse processo de diagnóstico deve ser organizado pelo CMDCA.

No Serviço de Convivência... Maria é uma garota articulada, tem argumentos e consegue se colocar muito bem perante seus pares. Após um processo de vinculação da adolescente com estes e os educadores do serviço, ela passou a entender seu papel enquanto promotora daqueles direitos para os colegas e pessoas de sua comunidade. Assim, é escolhida pelo grupo para participar da Conferência Municipal, representando o SCFV do qual faz parte, sendo posteriormente eleita para representar sua cidade na Conferência Estadual.

Maria, por meio de um elemento social do exercício de sua cidadania, ao ser atendida em instituições que promovem momentos de integração, pode também exercer seu direito político e civil na discussão de metas públicas que venham atender crianças e adolescentes. Tais ações e propostas favorecem o reconhecimento e a valorização da garota perante seus colegas, algo importante tanto para si própria quanto para os demais, o que contribui para a construção da moralidade, do valor da justiça, do olhar de Maria para suas vulnerabilidades e para as ações que ela pode vir a ter na luta por direitos, sejam eles seus ou dos outros.

Após revermos os serviços e políticas que atendem no eixo de promoção dos direitos de crianças e adolescentes, descreveremos nesta seção os atores dos eixos de defesa e controle dos direitos.

5.1 O eixo de defesa do SGDCA

O Art. 6º da Resolução n. 113/2006 (BRASIL, 2006b) define que o eixo de defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes se caracteriza pela garantia de acesso à justiça ou a recursos necessários para que os direitos fundamentais sejam, de fato, acessados e garantidos. Em outras palavras, é papel do eixo de defesa a responsabilização do Estado, da sociedade e da família na falha do atendimento ao direito ou quando sua execução for realizada de forma equivocada (OLIVEIRA; FERNANDES, 2007).

Esse eixo é composto por órgãos judiciais, em especial pela Vara Infância e Juventude (VIJ) e suas equipes multiprofissionais que atuam por meio de avaliações psicossociais e orientações diversas acerca dos casos atendidos; pelas comissões judiciais ligadas à adoção; os tribunais de justiça e as corregedorias; as promotorias de justiça; as procuradorias e corregedorias gerais do Ministério Público; as defensorias públicas e serviços de assistência judiciária; as polícias civis e militar; e os conselhos tutelares e as ouvidorias.

Neste trabalho, vamos nos ater a descrever os papéis da VIJ, do Ministério Público, das defensorias públicas e dos conselhos tutelares.

5.1.1 Vara da Infância e Juventude (VIJ)

Algo relevante da resolução é a exclusividade desses serviços voltados ao público infantojuvenil, ou seja, a importância de uma vara especializada: a Vara da Infância e Juventude (VIJ). Esta deve contar com juízes e equipes técnicas interprofissionais também especializadas

e capacitadas para o atendimento de crianças e adolescentes. A necessidade de tal especificação se dá tanto para a verificação de atos infracionais atribuídos aos adolescentes quanto na apuração de crimes cometidos contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2006b).

Em 2004, apenas 12,2% das VIJs do Brasil eram exclusivas para julgar casos que envolvessem crianças e adolescentes⁵⁶, ou seja, 159 de um total de 1.303 VIJs no país. As demais situações são, em geral, de responsabilidade de magistrados que atendem a VIJ e outras varas concomitantemente, ou seja, não são especializados no atendimento a esse público. Tal dado é preocupante e interfere diretamente nos encaminhamentos aos problemas de ordem judicial que envolvem crianças e adolescentes, pois o desconhecimento sobre aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo e das legislações e serviços que atendem o público infantojuvenil pode gerar decisões errôneas, prejudicando em alguma medida a vida toda de uma criança.

Para tomar as decisões que envolvem crianças e adolescentes, o juiz conta com o apoio de uma equipe psicossocial composta por assistentes sociais e psicólogos, que realizam avaliações e atendimentos desse público-alvo e das famílias envolvidas nos processos, a fim de subsidiar tecnicamente a decisão do magistrado.

5.1.2 Ministério Público

Sendo o Ministério Público um órgão independente dos três poderes estatais e incumbido, pela Constituição Federal, de defender a ordem jurídica, o regime democrático e os interesses sociais, coletivos ou individuais, cabe a ele garantir que os direitos e a proteção às crianças e adolescentes sejam absoluta prioridade em sua comarca de referência (BRASIL, 1988; COSTA, 2007).

De acordo com o ECA, sempre que houver uma demanda, o Ministério Público atuará na defesa dos direitos e interesses de crianças e adolescentes, analisando os processos, entrando com recursos quando necessário e se colocando por meio de documentos e diligências. Também cabe ao promotor de justiça determinar a instauração de inquéritos policiais para a apuração de crimes ou infrações, por exemplo, em uma situação de violência contra crianças ou adolescentes gerada pela família ou por instituições (BRASIL, 1990a).

Para Costa (2007), o papel do Ministério Público vai além de defender a criança ou o adolescente em casos concretos, devendo também interferir e fomentar discussões e medidas acerca da formulação e reformulação de propostas em nível governamental e não

⁵⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/05/so-12-das-varas-da-infancia-no-pais-sao-exclusivas-segundo-cnj.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

governamental, visando atender a população infantojuvenil. A cobrança e a mobilização da rede para sua efetiva articulação também são sua atribuição, uma vez que favorecer o diálogo, a transdisciplinaridade, a descentralização das ações, a busca de um consenso e a confiança são características do trabalho do Ministério Público.

Os promotores de justiça devem ser defensores dos interesses da sociedade e fiscalizadores dos serviços públicos, de forma a garantir os anseios sociais e uma gestão participativa. Seu perfil fomentador deve trazer para a concretude, ou seja, tornar mais eficazes serviços e programas que atendam os casos reais e individuais. Porém, Costa (2007) ressalta que o trabalho ainda não acontece dessa forma e que, na prática, os promotores ainda atuam muito mais nos processos, em casos individualizados, e poucos agem na prevenção dos problemas envolvendo crianças e adolescentes. Para atuar de forma diferente, torna-se necessário participar de reuniões, promover audiências públicas, conhecer potencialidades e falhas da rede e incitar a mobilização social (COSTA, 2007).

Podemos citar um exemplo: sendo de conhecimento do Ministério Público a demanda em relação à falta de profissionais de saúde mental para atendimento de crianças e adolescentes em determinada comarca, deverá o promotor de justiça requisitar que o Poder Executivo encontre meios de oferecer um serviço adequado àqueles que dele necessitam, podendo, inclusive, aplicar multas e outras sanções na falta deste.

Assim, apesar de estar enfatizado no eixo de defesa, o Ministério Público perpassa também pelo eixo de controle dos direitos humanos de crianças e adolescentes ao acompanhar a implementação de planos e diagnósticos, bem como fiscalizar serviços e programas para garantir sua efetividade e atendimento de qualidade. O promotor pode indicar a falta de profissionais e a falta de capacitação suficientes para exercício de sua função, e atender a comunidade quando necessário, a fim de orientar e ouvir os problemas enfrentados pela sociedade. Algumas promotorias possuem dias específicos para atendimento ao público, podendo receber famílias, instituições e, inclusive, escolas que demandem relatar situações ou casos específicos.

De fato, não havia profissional para atender aquela situação na rede pública, sendo encaminhada ao Ministério Público, que, após discussão da situação com o juiz da Vara da Infância, exigiu que o atendimento fosse finalmente pago pelo Poder Executivo. Pois bem, o caso de Vítor demorou, mas foi resolvido. Porém, quantas crianças estão na mesma situação?

5.1.3 Defensoria pública

O acesso à justiça é um direito constitucional e necessário para superar as desigualdades sociais de nosso país, uma vez que pagar por defensores (advogados) envolve sempre um investimento financeiro alto e impossível para famílias de classe social mais baixa. Assim, a assistência jurídica integral e gratuita torna-se obrigação do Estado, como garantia fundamental à dignidade humana. A Defensoria Pública é, então, a instituição pública que presta esse atendimento e orienta a população sobre seus direitos e relações jurídicas (SOUZA JUNIOR, 2011).

O ECA também prevê, em seu Art. 141, que toda criança ou adolescente e sua família devem ter acesso a defensores públicos, ou seja, a defesa precisa estar garantida em caso de processos judiciais. Nos municípios em que não há esse serviço, costuma-se organizar projetos para atender a população por meio de profissionais do direito que atendem gratuitamente, com apoio da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por exemplo (BRASIL, 1990a).

5.1.4 Conselho Tutelar

Eis o órgão do SGDCA mais conhecido pelas instituições escolares: o Conselho Tutelar. Observa-se, durante as formações com professores e gestores nas escolas, uma relação de tensão e de descrença em relação a esse órgão. Entretanto, é comum observar também um desconhecimento da escola sobre a função dos conselheiros tutelares em relação à garantia do direito de crianças e adolescentes.

Pesquisas indicam que as escolas costumam procurar pelos conselheiros com o intuito de penalizar ou punir os alunos (SCHEINVAR, 2012; FERNANDES; ARAGÃO, 2011; FERREIRA, 2015). É necessário então enfatizar que a função do Conselho Tutelar é zelar pelo cumprimento dos direitos, ou seja, é um papel protetivo, que visa de fato garantir à infância os direitos constituídos na lei. Ou seja, quando o ECA estipula a necessidade de a escola enviar ao Conselho Tutelar as faltas dos alunos, seu objetivo não é a punição da criança e da família, mas a garantia de que esse menino ou menina retornará para a escola, buscando compreender quais direitos estão violados e quais dificuldades têm impedido sua presença na instituição.

Isso posto, passemos para a descrição do papel desse importante órgão de defesa de direitos. As funções, organização e orientações ao trabalho realizado pelo Conselho Tutelar encontram-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo o Art. 131 o responsável por caracterizá-lo como um órgão permanente, ou seja, instituído em lei e acessível em todos os

municípios ou regiões sem exceção, não podendo ser destituído por vontade política. É autônomo, o que quer dizer que não está ligado a nenhuma secretaria ou órgão público, tendo poder e dever de denunciar e cobrar que as políticas públicas para crianças e adolescentes sejam ofertadas conforme prevê a legislação. É não jurisdicional, ou seja, não tem poder judicial, porém está encarregado por zelar pelo cumprimento dos direitos descritos na referida lei para essa população, particularmente por meio da aplicação de medidas especiais de proteção a crianças e adolescentes e de medidas especiais aos pais e responsáveis.

Apesar de a autonomia ser necessária e importante para que as políticas públicas possam ser de fato cobradas sem perseguições, cabe uma ressalva sobre esse tema. Autonomia não significa liberdade incondicional de poder. O trabalho do Conselho Tutelar pode ser contestado e suas decisões estão sujeitas a revisões pela autoridade judiciária competente, a pedido de quem tenha interesse sobre aquela situação (BRASIL, 1990a, Art. 137). Além disso, cabe ao CMDCA o controle da política de atendimento a meninas e meninos entre zero e 18 anos incompletos e, portanto, a análise dos dados que remetem ao trabalho desenvolvido pelo Conselho Tutelar (RIBAS JUNIOR *et al.*, 2011).

É composto por cinco conselheiros, cuja escolha é realizada por meio de eleição não obrigatória, mas de extrema relevância para a sociedade, que precisa estar consciente de quem está elegendo para esse importante cargo (BRASIL, 1990a). O mandato para o referido cargo é de quatro anos, atuando em colegiado; portanto, as decisões acerca dos casos atendidos e das medidas de proteção são discutidas e deferidas pelo grupo. A lei prevê um conselho para cada 100 mil habitantes e prevê que assuntos como horários de trabalho, formato de plantão, remuneração, licenças e a formação continuada sejam previstos em lei municipal (BRASIL, 1990a, Arts. 133-134).

Considera-se atribuição do Conselho Tutelar atender crianças e adolescentes que estejam com seus direitos ameaçados ou violados em decorrência de ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais e responsáveis; em razão de sua própria conduta (BRASIL, 1990a, Art. 98); e também por atos infracionais (BRASIL, 1990a, Art. 115). O atendimento dos casos, nessas circunstâncias, prevê a aplicação das medidas de proteção que compõem o Art. 101 da referida lei: encaminhamento da criança ou do adolescente aos pais ou responsáveis; orientação, apoio e acompanhamento temporário; matrícula e frequência obrigatória em instituição de ensino; inclusão em serviços e programas de proteção, apoio e promoção familiar ou da infância; requisição de assistência e tratamentos necessários; inclusão em programas de auxílio e orientação a pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas; acolhimento institucional em serviços de proteção, sendo o último

encaminhamento desse artigo o único que não pode ser realizado pelo referido órgão, ficando a cargo do Poder Judiciário: o encaminhamento da criança ou do adolescente para família substituta (BRASIL, 1990a, Art. 101).

Percebe-se então que, ao analisar os itens e expedições que compõem as medidas de proteção, não se vislumbra atendimento constante ao público-alvo do Conselho Tutelar. O referido órgão realiza os despachos necessários àquela situação e acompanha sua execução. No caso das faltas escolares, por exemplo, mediante relatórios da escola, a frequência do aluno após aplicação da medida, que pode ser a orientação aos pais ou a obrigatoriedade da matrícula.

Outra atribuição do conselho envolve o atendimento e aconselhamento de pais e responsáveis, podendo ser aplicadas medidas de encaminhamento a serviços e programas de proteção e apoio à família; inclusão em programas de auxílio; tratamento de pessoas que fazem uso de substâncias psicoativas; encaminhamento a tratamentos psicológicos ou psiquiátricos – por exemplo, no caso de pais que cometem maus-tratos contra os filhos; obrigatoriedade de matricular a criança ou adolescente pelo qual é responsável em instituição escolar; obrigatoriedade de encaminhar e acompanhar a criança ou adolescente a tratamento especializado; e advertência. Mais três medidas que compõem esse artigo podem ser aplicadas apenas pelo Poder Judiciário: perda da guarda, destituição da tutela ou suspensão ou destituição do poder familiar (BRASIL, 1990a, Art. 129).

Segundo Cordeiro (2007), há certa confusão entre os papéis do Conselho Tutelar e da Vara da Infância e Juventude quando o assunto é aplicação de medidas de proteção. O autor ressalta que, por vezes, o Conselho Tutelar encaminha situações que o próprio órgão poderia resolver por meio da aplicação de medidas e acaba por judicializar as situações.

Quando necessário, o Conselho Tutelar deve também promover a execução de suas decisões, requisitando serviços públicos, como a vaga em determinada creche ou escola, mesmo quando esta afirma não haver vagas, mas a situação constitui como um direito da criança e do adolescente. Quando as instituições ou serviços descumprem sua deliberação, o órgão tem a responsabilidade de representar o problema à autoridade judiciária (BRASIL, 1990a, Art. 136, III).

Além disso, o conselho deverá assessorar o Poder Executivo na elaboração de planos e programas para atendimento dos direitos de crianças e adolescentes, sendo de extrema importância a identificação dos dados de seus atendimentos e das violações de direitos mais recorrentes no município de atendimento, a fim de que políticas públicas que visem à superação dessas situações sejam implementadas (BRASIL, 1990a, Art. 136).

Para Souza (2007), a falta de capacitação prévia para o cargo de conselheiro tutelar evidencia a falta de conhecimento sobre a função dos próprios conselheiros eleitos, que por vezes deturpam o papel do referido órgão e prejudicam o trabalho a ser realizado junto à comunidade.

O Art. 13 do ECA é claro ao explicitar que, ao se identificar uma situação de violência, o Conselho Tutelar precisa ser notificado, mas o atendimento compete aos serviços do eixo de promoção do direito, descritos na seção anterior, considerando-se a necessidade daquela criança ou adolescente. Esse cuidado pode ficar a cargo do hospital, de instituições de saúde, da delegacia, da assistência social etc. O papel do Conselho Tutelar restringe-se a receber a informação, aplicar as medidas de proteção e garantir que o atendimento aconteça de forma adequada e competente.

Se o conselheiro tutelar não se apropriou de sua função, ele provavelmente realizará o atendimento e poderá, inclusive, cometer violência institucional ao gerar revitimização. Nesse caso, poderá ainda ser criticado pelos demais órgãos, os quais repetem incessantemente que o Conselho Tutelar nada faz. Para Souza (2007), o desconhecimento dos atores da rede acerca do papel de cada um tem levado ao paralelismo de ações. Tal contexto pode levar à revitimização, exposição da vítima e sobrecarga da família. Cabe ressaltar que cada caso é um caso e que em algumas situações o conselheiro tutelar deve ouvir a criança, o que é diferente de realizar atendimentos.

Lembremo-nos da história de nossa Maria. A avó recorreu ao Caps i para que atendessem Vítor em decorrência das demandas apresentadas pela escola, mas não teve assistência e não soube o que fazer.

É então que o Conselho Tutelar, em sua atribuição de garantir o direito ao atendimento em saúde de crianças e adolescentes, acionou a Secretaria de Saúde do município e requisitou a oferta do serviço à criança.

5.2 O eixo de controle dos direitos humanos de crianças e adolescentes

O eixo de controle dos direitos humanos de crianças e adolescentes tem por objetivo realizar o monitoramento e a fiscalização das políticas públicas. Encontramos, segundo a Resolução n. 113/2006, as seguintes instituições: conselhos de direitos de crianças e

adolescentes, representados pelo CMDCA no município; Condeca,⁵⁷ no estado de São Paulo; e Conanda,⁵⁸ em nível federal; conselhos setoriais e de formulação e controle de políticas públicas, como o Conselho dos Direitos da Mulher, o Conselho de Educação, de Assistência Social, da Primeira Infância etc.; e órgãos e poderes de controle interno e externo definidos pela Constituição Federal, como o Tribunal de Contas, o Poder Judiciário e o Poder Executivo (BRASIL, 2006b). Neste trabalho, vamos nos ater ao papel dos conselhos que podem ser de direitos, setoriais ou de formulação de políticas públicas.

O surgimento dos conselhos se deu com base nas lutas populares que buscavam maior participação política, além do voto a cada quatro anos. Os conselhos preveem uma participação mais direta da população na sugestão e fiscalização das políticas públicas. Há conselhos que foram criados logo após a Constituição Federal e alguns se tornaram obrigatórios nos vários níveis: municipal, estadual e federal, como é o caso do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, sobre o qual falaremos mais à frente (BRASIL, 2010d; TEIXEIRA, 2005).

Os conselhos devem ser paritários, ou seja, metade dos representantes devem ser do poder público e metade da sociedade civil, a fim de que haja uma cogestão, inclusive em relação às decisões e encaminhamentos. Podem ser deliberativos ou consultivos. Os primeiros possuem poder de decisão sobre as ações de determinada política pública, já os últimos podem vir a ser consultados pelo Poder Executivo sobre determinada demanda, porém suas orientações podem ser seguidas ou não (TEIXEIRA, 2005; PEREIRA, 2007). Para Teixeira (2005), apesar de vários conselhos serem deliberativos no âmbito de sua constituição, na prática, têm um papel consultivo, ou seja, nem sempre têm suas colocações consideradas. Entretanto, cabe ressaltar que tal poder de deliberação e cobrança só poderá ser utilizado de forma precisa e assertiva se os conselheiros que compõem determinado grupo manifestarem conhecimento sobre seu papel e responsabilidade.

Os conselhos costumam ser organizados por meio de comissões ou grupos de trabalho, de modo a dividir as responsabilidades, discutir assuntos específicos que são encaminhados a eles e levar os temas para a plenária para posterior deliberação (TEIXEIRA, 2005). Como são compostos por um representante de cada política social ou serviço, seus representantes carregam uma importante função: direcionar as discussões, decisões e indignações a seus respectivos locais de trabalho, favorecendo assim que as decisões ali tomadas sejam articuladas e viabilizadas.

⁵⁷ Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁵⁸ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Segundo Teixeira (2005), há conselhos setoriais voltados à implementação de políticas públicas e de direitos. Os primeiros são aqueles ligados às políticas sociais, como os Conselhos de Educação, Conselho de Assistência Social, Conselho de Saúde etc. Já os conselhos de direitos visam garantir o direito de uma determinada população, em geral vítima de injustiças ou violações, como as crianças e os adolescentes, pessoas do grupo LGBTQIA+, idosos etc. Esses são conselhos que não estão ligados a uma política pública específica, mas que precisam se articular com todos os setores para que sua atuação seja efetiva.

A autora nos apresenta quatro objetivos importantes dos conselhos: 1. Que se constituam como um espaço em que os poderes são divididos; 2. Que sejam um espaço no qual os conflitos são oportunizados, a fim de que se chegue a uma decisão mais justa sobre determinada demanda ou decisão, por meio de uma discussão pública, ou seja, da qual qualquer pessoa possa participar. Apesar de a votação ser restrita àqueles que possuem uma “cadeira”, a participação nos conselhos é aberta a qualquer pessoa da sociedade; 3. Que sejam um espaço de democratização, no qual as pessoas podem se ouvir, respeitar opiniões alheias e perceber diferentes pontos de vista; 4. Que sejam um espaço que, por meio de um processo participativo, democrático, baseado nas necessidades da população e em diagnósticos organizados, garanta mais eficácia diante das decisões e encaminhamentos, oportunizando um melhor atendimento ao maior número de pessoas (TEIXEIRA, 2005).

Sobre os problemas encontrados quanto à organização dos conselhos, conhecemos a importância destes perante a lei, mas, na prática, sua efetividade é frustrante. Por vezes, os representantes do poder público têm mais possibilidade de participar do que os membros da sociedade civil. Temos, então, por um lado, o problema da paridade. Por outro lado, é corriqueiro que os representantes do poder público não sejam comprometidos ou não saibam exatamente o que precisam fazer no conselho, sendo indicados sem nenhuma formação a respeito, minando seu poder de decisão em sua pasta, o que faz com que as discussões permaneçam nas reuniões e nos papéis, sem representatividade de fato (TEIXEIRA, 2005; RAMOS *et al.*, 2012). Outros problemas comuns em relação à efetividade das deliberações estão relacionados à natureza burocrática dessas ações, pautadas em encaminhamentos de ofícios, sem resoluções para os problemas apresentados; falta também articulação entre os membros dos conselhos e os diferentes atores da rede; bem como uma maior eficiência na produção dos dados e diagnósticos que embasam as tomadas de decisão (TEIXEIRA, 2005).

Em uma pesquisa realizada por Ramos *et al.* (2012), observou-se que fatores como idade, escolaridade, gênero, entre outros, podem influenciar positiva ou negativamente a representatividade desses conselhos. Os membros da sociedade civil possuem forte liderança,

o que favorece o retorno das informações à população e a provocação de discussões e pautas importantes. A pesquisa concluiu que a efetivação dos conselhos municipais, enquanto canais de participação, depende de capacitações voltadas àqueles que os compõem.

Alguns órgãos, como o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010d), possuem fundos financeiros específicos, que devem ser administrados por seus representantes e poderão ser destinados apenas a ações que sejam consideradas prioritárias e votadas em colegiado. Para uma melhor gestão do fundo financeiro e organização das demandas e necessidades do público infantojuvenil na cidade, a própria resolução orienta a construção de diagnósticos periódicos e planos de ação consistentes para a gestão em exercício ou a longo prazo, chamados planos plurianuais. Tais documentos devem subsidiar também decisões do Poder Executivo em relação a ações e políticas públicas de maior urgência para atendimento da população (BRASIL, 2010d; RIBAS JUNIOR *et al.*, 2011).

O ECA, em seu Art. 88, evidencia a criação dos CMDCA's como órgãos deliberativos, paritários e controladores da política voltada aos direitos da criança e do adolescente. O Art. 90 traz, inclusive, o papel de fiscalizador dos programas e projetos desenvolvidos com esse público no município (BRASIL, 1990a). O referido conselho tem, portanto, um papel importantíssimo para garantir que as políticas públicas sejam priorizadas na área da infância, de acordo com diagnósticos organizados e executados com a devida qualidade. Além disso, trata-se de um espaço de diálogo, construção e articulação da rede de atendimento e proteção a crianças e adolescentes.

O Conselho Tutelar resolve então fazer um levantamento do número de crianças e adolescentes que demandam atendimento em saúde mental, mas que não são considerados graves o suficiente para serem atendidos no Caps i. Organiza um relatório com esses dados e o encaminha ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) que, em assembleia, decide cobrar a Secretaria de Saúde acerca da contratação de psicólogos para as Unidades Básicas de Saúde [...].

Os CMDCA's têm como papel acompanhar, avaliar e monitorar as ações públicas de promoção e defesa dos direitos, inclusive por meio de deliberações e elaboração de normas, recomendações e orientações (BRASIL, 2006a, Art. 23). O Conanda, conselho nacional, comumente emite orientações a respeito dos serviços ofertados à população infantojuvenil, assim como orientações sobre a importância da elaboração dos diagnósticos e a organização das Conferências Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A Resolução n. 137/2010 dispõe sobre as atribuições do CMDCA tanto em relação ao uso do dinheiro do fundo municipal quanto em relação à sua responsabilidade com órgãos fiscalizados acerca da política de atendimento a crianças e adolescentes. É papel do CMDCA elaborar e deliberar sobre a política de promoção, proteção, defesa e atendimento dos direitos da criança e do adolescente em seu âmbito de ação; organizar a realização de diagnósticos sobre a infância e a adolescência e sobre o funcionamento do SGDCA; elaborar planos de ação com metas e prazos de cumprimento para implantação de novos serviços e programas; elaborar o plano de aplicação do dinheiro que compõe o fundo municipal; elaborar editais para financiar projetos com o dinheiro deste; monitorar, avaliar e fiscalizar a aplicação desses recursos; e desenvolver ações e atividades de divulgação relacionadas ao próprio CMDCA, às políticas de atendimento a crianças e adolescentes e à ampliação da captação das verbas do fundo⁵⁹ (BRASIL, 2010d).

O CMDCA é, então, “*locus* privilegiado para articulação” dos atores do SGDCA, tendo também por objetivo o fortalecimento dessa rede, a organização de estratégias para seu funcionamento e o desenvolvimento da metodologia de trabalho a ser utilizada (PEREIRA, 2007).

No trabalho realizado por Pereira (2007) ao acompanhar a estruturação de uma rede de proteção para atendimento de casos de violência contra crianças e adolescentes por meio do CMDCA, foi possível observar: dificuldades referentes às relações hierárquicas entre os profissionais nos determinados serviços ou órgãos, que por vezes impediam que as decisões tomadas por seu representantes fossem, de fato, concretizadas; representantes designados que não estavam sensibilizados com o objetivo do trabalho, o que não os tornava corresponsáveis pela articulação; a falta de recursos financeiros para as ações coletivas do grupo; a convivência e os conflitos de ideias em relação aos assuntos discutidos; a sistematização dos dados coletados e a produção de registros sobre as ações da rede; o desconhecimento dos profissionais e a necessidade de formação continuada; e a ausência de comunicação dos casos de violência por parte das políticas de saúde e educação (PEREIRA, 2007).

Para uma melhor compreensão do papel dos conselhos ligados às políticas públicas, vejamos como se dá, por exemplo, a participação da sociedade civil nas políticas de saúde (BRASIL, 1990b, 1990c) e assistência social (BRASIL, 1993, 2009e), detalhadas na seção

⁵⁹ Uma campanha popularmente conhecida no Brasil é a do imposto de renda, a qual estimula os cidadãos a doar uma porcentagem do imposto para os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente ou do Idoso.

anterior. Ambas⁶⁰ possuem uma organização descentralizada e estruturada por meio da divisão e compartilhamento de responsabilidades entre as três esferas de governo. A participação da sociedade civil e de outros atores sociais em sua organização, planejamento e fiscalização se dá por meio de três mecanismos (FLEURY; OUVÉRY, 2012):

1. Participação e controle social – ocorre por meio dos conselhos de saúde e pelos conselhos da assistência social, que podem ser municipais, estaduais ou federais. Estes possuem representação paritária, ou seja, de 50% de representantes do Estado e 50% da sociedade civil, e são considerados instrumentos de controle social;
2. Mecanismos de formação da vontade política – representados pelas conferências municipais, estaduais e federais ligadas às políticas de saúde e assistência social, realizadas periodicamente em todos os níveis do sistema, conforme orientações dos conselhos nacionais, têm por objetivo a discussão das demandas relacionadas à política social e a importância da construção conjunta das estratégias que serão utilizadas nos próximos anos de governo.

Em relação aos direitos da criança e do adolescente, as conferências são orientadas pelo Conanda e realizadas, em nível municipal, pelos CMDCA's, que contam com a participação do público infantojuvenil da cidade para compor as mesas de discussão e os grupos de trabalho, eventos importantíssimos nos quais especialmente os adolescentes são ouvidos em suas necessidades e empoderados enquanto agentes sociais. No ano de 2020, a conferência foi realizada virtualmente em decorrência da pandemia da Covid-19⁶¹;

3. Mecanismos de negociação e pactuação entre os entes governamentais, conhecidos também como comissão bipartite e tripartite – envolvidos em um sistema descentralizado, são espaços de discussão, negociação e construção das ações e investimentos econômicos voltados às políticas sociais entre estado e município (bipartite) e entre federação, estado e município (tripartite). Nessa esfera de discussão, a sociedade civil não tem poder decisório e os atores que representam a sociedade são os secretários e outros responsáveis pelas respectivas pastas.

⁶⁰ Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/gestao-do-suas/comissoes-intergestores>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁶¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/11a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Maria é uma garota articulada, tem argumentos e consegue se colocar muito bem perante seus pares. Após um processo de vinculação da adolescente com estes e os educadores do serviço, ela passou a entender seu papel enquanto promotora daqueles direitos para os colegas e pessoas de sua comunidade. Assim, é escolhida pelo grupo para participar da Conferência Municipal, representando o SCFV do qual faz parte, sendo posteriormente eleita para representar sua cidade na Conferência Estadual.

Cabe salientar que tal possibilidade de participação se dá por estarmos inseridos em um contexto democrático de governo, pois, de acordo com nossa Constituição Federal, a participação da sociedade ocorre de forma decisória (FLEURY; OUVENEY, 2012).

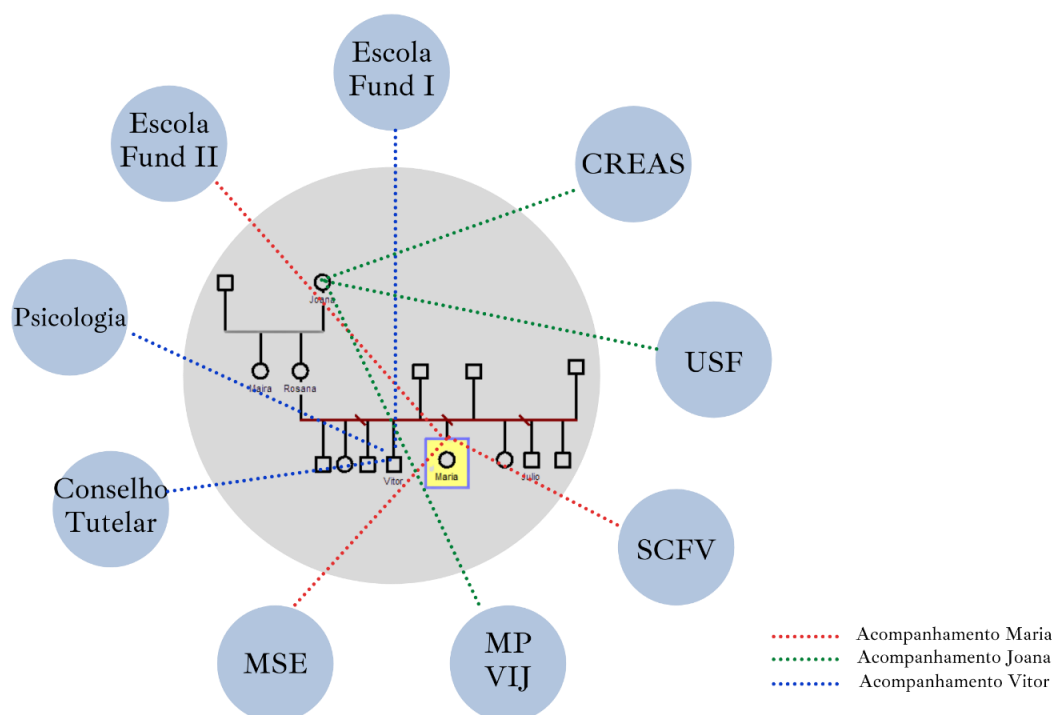
Mas... todos esses serviços atendem Maria e sua família?

O trabalho em rede prevê a cada serviço, instituição ou órgão, dentro de sua especificidade, que atenda crianças, adolescentes e famílias com o objetivo de garantir direitos, respeito e dignidade. Os serviços devem interagir entre si e trabalhar de forma articulada. Uma discussão de caso acerca de uma família que, por alguma razão, tem crianças e adolescentes sob seus cuidados com direitos violados prevê o envolvimento de todos esses atores, podendo enviar ou não tais situações ou notificação de não efetivação dos direitos fundamentais aos órgãos de controle.

A imagem a seguir representa o genograma⁶² e o ecomapa⁶³ dos serviços que vêm acompanhando a família de nossa protagonista. A figura favorece o olhar por completo da rede de proteção que foi acionada para atendimento dessas demandas. Não entraremos em detalhes, neste trabalho, sobre a organização desse instrumento de estudo das relações familiares e envolvimento dos serviços, mas acreditamos que ele promova a compreensão do trabalho em rede.

⁶² Representação gráfica da composição e relações familiares, elaborada por meio de símbolos (CASTOLDI; LOPES; PRATI, 2006).

⁶³ Diagrama das relações entre a família e a comunidade, seja ela composta por serviços institucionalizados ou pessoas e instituições que apresentem relações importantes e que têm interferência positiva ou negativa no acompanhamento da rede (NASCIMENTO; ROCHA; HAYES, 2005).

Figura 4 – Ecomapa do atendimento da família de Maria

Fonte: Desenvolvido pela autora com base na história de Maria e sua família.

Por fim...

Podemos concluir, após a introdução teórica de nosso trabalho, que, quando se trata do SGDCA e de políticas públicas voltadas à proteção de crianças e adolescentes, a constatação é a mesma de outros estudos a respeito da construção da moralidade: a lei é necessária, porém não é determinante para que a ação moral seja de fato concretizada (KOHLBERG, 1992; LIND, 2016).

Para Antônio Carlos Gomes Costa *apud* Pereira (2007), o ECA é considerado um salto triplo, sendo o primeiro pulo representado pelas mudanças legais instituídas com a lei e a adaptação de estados e municípios à legislação; o segundo, a necessidade do reordenamento institucional para atendê-la, o que envolve a reorganização das instituições existentes e a implantação de novos órgãos propostos pelo ECA, como o Conselho Tutelar, os CMDCA's etc.; e o terceiro pulo remete à mudança na forma de atender diretamente crianças e adolescentes, para a qual se tornam necessários momentos de formação, capacitação e reflexão, a fim de que a maneira de ver, entender e agir das pessoas em relação a esse público passe a ser diferente,

ou seja, para que haja mudança na cultura voltada ao direito de crianças e adolescentes, na forma de se relacionar com eles e protegê-los (PEREIRA, 2007; NOVA ESCOLA, 2000⁶⁴).

Garantir a dignidade do ser humano e lutar por justiça e equidade não é meramente construir leis que tratem de valores tão caros, e sim formar pessoas, sejam elas civis, profissionais que atuam nas políticas sociais ou nos órgãos da rede de proteção, ou sujeitos que assumem cargos políticos. Construir uma sociedade mais justa passa pela formação do indivíduo, que precisa, além de cumprir papéis, ter um olhar atento ao ser humano diante de si, papel indiscutível da instituição escolar, que forma tantas Marias...

⁶⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/974/temos-de-defender-os-jovens>. Acesso em: 23 jul. 2021.

6 METODOLOGIA

Os problemas de convivência experienciados nas escolas e a dificuldade de professores e gestores nos diversos encaminhamentos e propostas relativos a esse tema, somados aos problemas de violência contra crianças e adolescentes, à negligência do Estado em relação à garantia de direitos destes e o sentimento de impotência perante tantas injustiças que envolvem a educação e o público infantojuvenil geram angústias e provocações aos profissionais que atuam na formação dos pequenos e que têm uma sociedade mais justa e ética como objetivo educacional.

O trabalho ora descrito teve como ponto de partida os diálogos com professores e gestores e as dificuldades encontradas por eles em acionar os demais serviços que compõem a rede de proteção e o Sistema de Garantia de Direitos a Crianças e Adolescentes (SGDCA).

Com base nessas inquietações foi realizada a revisão bibliográfica acerca dos problemas de convivência e das relações da escola com a rede de proteção para posterior elaboração do problema de pesquisa e dos questionários que constituem este trabalho.

6.1 Revisão bibliográfica

De acordo com Gil (2019), a revisão da literatura é um relato do que já foi publicado em relação ao tema que está sendo pesquisado. Tem como propósito informar o leitor sobre as contribuições teóricas e resultados de outros estudos realizados na área abordada e apresentar uma análise crítica em relação às informações coletadas, identificando limitações nas teorias e pesquisas já desenvolvidas.

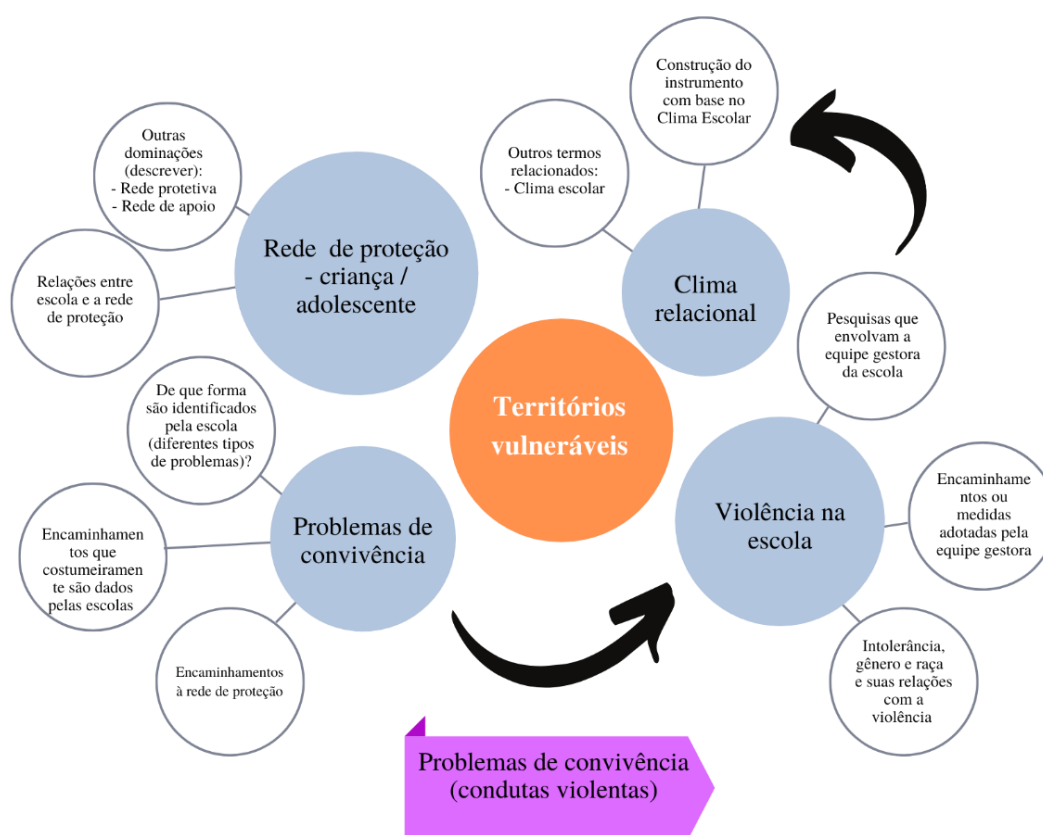
Na presente investigação, essa revisão de literatura foi realizada com o intuito de: 1. Verificar o estado do conhecimento sobre o assunto, identificando lacunas, o que pode orientar o trabalho de pesquisa; 2. Esclarecer os significados de conceitos utilizados ao longo do trabalho, por exemplo, rede de apoio e rede de proteção, ou rede protetiva, suas diferenças e conceitos; 3. Discutir conceitos e teorias que se pretende utilizar a fim de orientar a compreensão dos temas relevantes e favorecer a análise e interpretação dos dados; 4. Nortear os estudos e leituras para o desenvolvimento das seções teóricas.

Ainda que haja uma vasta gama de documentos de orientação técnica e legislativa voltados à organização da rede de proteção e à atuação de seus atores, num primeiro momento de revisão da literatura optamos por identificar apenas artigos científicos, dissertações e teses de pesquisa. Essa eleição se deu pela necessidade favorecer a descrição dessa pesquisa

acadêmica. A revisão e a organização da legislação e da estruturação da rede se deram na elaboração das seções teóricas 4 e 5 e tiveram grande importância no âmbito geral do trabalho.

A fim de iniciar este processo foi organizado um plano de revisão da literatura, pautando-se no problema de pesquisa, nas palavras-chave e nos tópicos que seriam trabalhados no decorrer da dissertação. O desenho a seguir organiza os tópicos que inicialmente compreendíamos ser necessário investigar.

Figura 5 – Organização da busca por referências bibliográficas sobre o tema da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao iniciarmos a busca por referências, alguns itens ou filtros contemplaram os seguintes aspectos: 1. Pesquisas/publicações realizadas nos últimos dez anos – optou-se pela limitação do tempo devido às alterações recentes na legislação; 2. Documentos nos idiomas em português, inglês e espanhol – base para nossa pesquisa, com o intuito de verificar como a relação entre escola e rede de proteção se dá também em outros países; 3. Trabalhos voltados especificamente a crianças e adolescentes, uma vez que, ao procurarmos pelo descritor *rede de proteção*, encontramos diversos trabalhos que descreviam a articulação desta para proteção de mulheres e idosos em situação de violência.

Começamos a pesquisa pelo banco de teses da Capes, instituição financiadora de nossa pesquisa. Posteriormente, pesquisamos trabalhos no portal *P@RTHENON*, sistema que permite uma busca integrada na rede de Bibliotecas da Unesp, disponibilizando o acesso ao conteúdo digital assinado pela Unesp, Cruesp e Periódicos Capes. A busca foi realizada por meio do PCL da Unesp, favorecendo a leitura de uma gama maior de investigações e revistas de grande importância científica. Priorizaram-se pesquisas nas áreas de educação, psicologia e serviço social, que foram escolhidas tanto por representar a maior parte das atuações voltadas à rede de proteção de crianças e adolescentes quanto por envolver diretamente a escola, nosso *locus* de pesquisa.

6.1.1 Banco de teses da Capes⁶⁵

O levantamento realizado no banco de teses da Capes baseou-se em cada uma das palavras-chave de nosso estudo, com o intuito de buscar o máximo de referências possíveis que pudessem relacionar o tema às investigações já realizadas.

Iniciamos a busca com o descritor *rede de proteção*, tendo sido encontrados 376 trabalhos a respeito do tema, 301 publicados nos últimos dez anos. Destes, foram selecionados 32 que poderiam complementar as seções da dissertação. Entretanto, nenhum deles relaciona diretamente os problemas de convivência na escola e os encaminhamentos pelos gestores à rede de proteção.

Para realizar essa análise seguiram-se alguns critérios. Temas que não estabelecem relação direta com nossa pesquisa foram excluídos da busca, como: trabalhos envolvendo a rede de proteção à mulher, a idosos, a pessoas com deficiência, a pessoas que vivem nas ruas e a refugiados; ou que traziam conteúdos estritamente relacionados à política de saúde, em especial trabalhos da enfermagem e sua organização nos territórios. Outros trabalhos com temas muito específicos, como gravidez na adolescência, trabalho nos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saicas), tráfico de pessoas, questões trabalhistas, benefícios sociais, riscos para pessoas ameaçadas de morte ou testemunhas de situações de violência; pesquisas voltadas a uma política setorial em específico, como assistência social ou saúde, também foram excluídos das buscas por não apresentarem relação direta com o ambiente escolar. Todavia, cabe ressaltar que os serviços que atendem crianças e adolescentes, as

⁶⁵ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

políticas setoriais, a organização do SGDCA e os órgãos específicos de defesa, controle e proteção à criança e ao adolescente estão descritos nas seções 4 e 5.

Os demais resultados foram analisados com base no resumo dos textos selecionados, possibilitando avaliar a pertinência ao trabalho atual ou não, sendo importante especificar alguns critérios adotados:

1. Descarte de trabalhos anteriores à plataforma Sucupira ou que não possuíam publicação autorizada no *site* da plataforma de teses, bem como de estudos que tratavam da organização da rede em pequenos municípios;
2. Reconhecimento da importância de ressaltar que, apesar da relevância da organização municipal, cada município apresenta uma realidade de serviços e fluxos específicos, o que dificultaria o levantamento de dados;
3. Seleção de apenas pesquisas posteriores à Lei n. 13.431/2017, que trouxe mudanças a respeito das denúncias, da escuta qualificada, do depoimento especial e organizou os papéis dos serviços que atuam na rede de proteção e compõem o SGDCA no âmbito dos encaminhamentos a situações de violência envolvendo crianças e adolescentes. Buscaram-se, nesse aspecto, estudos que trouxessem a responsabilidade da educação enquanto ator e corresponsável pela atuação da referida rede em situações de violência contra crianças e adolescentes. Ressalta-se que foram encontradas muitas pesquisas com o tema da violência e exploração sexual. Na seção 4 descrevemos esses problemas e as orientações legais acerca da construção de fluxos de encaminhamento na rede de proteção. Entretanto, para esta revisão bibliográfica, foi realizado o recorte mencionado.
4. Desconsideração de pesquisas voltadas à violência doméstica em realidades muito específicas, como bairros de determinadas cidades ou um serviço específico da rede de proteção, por apresentarem dados muito particulares;
5. Descarte de pesquisas voltadas à criminalização e ao acompanhamento de adolescentes infratores. Estas foram selecionadas de início e avaliadas posteriormente, pois, apesar de apresentarem uma relação importante com a realidade da escola, por vezes traziam reflexões sobre a atuação de serviços específicos como o Creas, distantes de nosso trabalho atual.

Em diálogos com profissionais da área da educação e da assistência social, observa-se o uso de outros dois termos para designar uma *rede de proteção*: *rede protetiva* e *rede de apoio*. Realizou-se a busca por referências de ambos com o intuito também de diferenciá-los no decorrer das seções. Em relação ao descritor *rede protetiva* foram encontrados poucos trabalhos pertinentes ao tema, observando-se que trata de assuntos similares aos do descritor *rede de proteção*. Nessa plataforma foram encontradas 12 pesquisas, sendo 11 delas referentes aos últimos dez anos. Destas, apenas uma foi selecionada para leitura mais aprofundada, por se tratar de discursos normativos de profissionais da rede de proteção à infância, incluindo o setor da educação (PERETTI, 2017).

Já em relação ao descritor *rede de apoio*, termo comumente utilizado por profissionais da área da educação ao se referirem à rede de proteção, foram encontrados muitos trabalhos. Ao colocarmos o descritor isoladamente, identificaram-se 830 pesquisas, sendo 622 delas realizadas nos últimos dez anos. Entretanto, observa-se que esses trabalhos, em sua maioria, fazem referência a relações de apoio familiar ou social, principalmente em situações de problemas de saúde ou violências em que pessoas acometidas por uma mesma doença ou problema “se apoiam”, diferentemente do conceito de rede de proteção, em que os serviços têm como objetivo proteger o indivíduo, e não apenas apoiá-lo. Assim, a fim de encontrar trabalhos voltados à educação e à psicologia, aplicou-se o filtro com essas duas áreas do conhecimento, passando-se então a 123 resultados. Ainda assim, muitos destes representavam as relações de apoio social entre pessoas de uma mesma família, comunidade ou demanda específica, como mães de crianças com uma deficiência particular, cuidadores de idosos, cuidadores de pessoas com problemas de saúde mental, relação entre pessoas transexuais, famílias com filhos em situação de acolhimento institucional ou processos de adoção. Portanto, a pesquisa bibliográfica do termo *rede de apoio* apresenta trabalhos como os dos *grupos de apoio* a determinado problema.

Sendo assim, após realizar a leitura dos títulos e dos resumos que se assemelhavam ao tema de nossa pesquisa, alguns trabalhos foram selecionados. Percebeu-se que algumas dissertações e teses tratam dos conceitos *rede de proteção* e *rede de apoio* ao mesmo tempo, como uma forma de auxiliar a família a superar os problemas que geraram a necessidade de acionar a rede de proteção. Tais materiais foram reservados para especificarmos, no decorrer da dissertação, a diferença dos conceitos de *rede de proteção* e *rede de apoio* (BARROS, 2016; BATISTA, 2017; FERREIRA, 2016; MAIA, 2017).

Relacionando nosso descritor central ao descritor *problemas de convivência*, foram encontrados apenas quatro trabalhos, dois dos quais são relevantes à nossa pesquisa, pois também têm a Psicologia Moral como base teórica (CALIXTO, 2014; KNOENER, 2019).

Relacionando nosso descritor central ao descritor *clima relacional*, foram encontrados apenas quatro trabalhos, sendo apenas um referente aos dez últimos anos, porém voltado à prática docente no âmbito universitário, que não se enquadra em nossa pesquisa.

Como o descritor *clima relacional* baseia-se no conceito de *clima escolar*, sentimos a necessidade de buscar também por esse descritor. Encontramos 110 trabalhos, mas, ao restringi-los aos últimos dez anos, restaram 91 investigações. Após análise dos resumos, foram excluídos os trabalhos que relacionavam o *clima escolar* exclusivamente a questões de aprendizagem e rendimento dos alunos, bem como aqueles estudos que relacionavam o clima escolar à saúde mental dos professores ou estritamente a esse grupo de profissionais; e estudos de caso e trabalhos específicos sobre uma ou outra disciplina, por exemplo, matemática ou educação física. Assim, foram selecionadas 16 pesquisas, todas mantendo uma relação direta com nossa pesquisa.

Alguns trabalhos chamaram nossa atenção em relação a esse tema, como os que tratam dos problemas de intimidação na escola correlacionados ao clima escolar (SOUZA, 2017; WREGGE, 2017; MACEDO, 2018); outro que relaciona este tópico a ocorrências de atos infracionais cometidos na escola (BASTOS, 2016); e outros que discutem temas como adesão a valores, convivência democrática, encaminhamentos, cultura de paz e ações da equipe gestora em relação a conflitos e o dia a dia na instituição escolar (CONDE, 2019; DIOGO, 2015; JACON, 2016; LEITE, 2019; PARRA, 2019). Sabemos da importância do conceito do clima escolar para esta pesquisa e, para tanto, mais à frente explicaremos o motivo de algumas questões terem sido retiradas do questionário que compõe a dissertação de Missori (2021).

A pesquisa de elaboração e validação do instrumento do clima escolar (MORO, 2018) também foi considerada no presente estudo, uma vez que é base para a construção de parte do questionário utilizado nesta investigação.

Ao buscarmos pelo descritor *violência na escola*, encontramos 257 resultados, 171 deles representando trabalhos realizados nos dez últimos anos. Assim como no caso do descritor *rede de proteção*, foram excluídas as pesquisas que não estavam disponibilizadas na plataforma Sucupira e que apresentavam um universo muito pequeno de sujeitos, como os estudos de caso. Após leitura dos resumos, selecionamos 26 pesquisas.

As pesquisas escolhidas para embasar nosso trabalho tratam da relação entre intolerância e situações de violência dentro da escola; da construção de uma cultura de paz,

termo costumeiramente utilizado na política de educação; e da relação do gestor escolar com as situações de violência e a importância de suas intervenções (CANTE, 2014; DIAS, 2017; MEIRELES, 2015; MENDES, 2018; PARIZOTTO, 2015; RODRIGUES, 2013; SOARES, 2014; SOUZA, 2013; VALE, 2015; VERGNA, 2016). Entretanto, observamos que poucos autores focam a figura do gestor em seus trabalhos, estando a maioria deles voltada às percepções dos professores e de seu adoecimento em relação ao comportamento dos alunos. Poucos estudos também diferenciam as condutas agressivas das condutas perturbadoras, conceitos abordados por Vinha e colaboradores (VINHA *et al.*, 2017).

Identificamos que apenas uma pesquisa relacionou *rede de proteção à violência na escola*, abordando as interfaces da violência no contexto escolar e as formas de enfrentamento desse fenômeno com base nas políticas públicas em um município do Rio Grande do Sul; entretanto, não tratou diretamente dos encaminhamentos que podem e devem ser realizados pela escola (MINETTO, 2014).

Como nossa investigação envolve a rede de educação do estado de São Paulo e a função do professor mediador escolar e comunitário (Pmec), pesquisas correlatas também foram selecionadas para esse trabalho (MENDES, 2018; VERGNA, 2016).

A tabela a seguir resume as buscas no Banco de Teses da Capes:

Tabela 1 – Busca por referências no Banco de Teses da Capes

Descritor utilizado na pesquisa	Documentos encontrado	Documentos referentes aos últimos dez anos (2010-2020)	Documentos relacionados ao tema da presente pesquisa
Rede de proteção	376	301	32
Rede protetiva	12	11	1
Rede de apoio	830	622	4
Problemas de convivência	4	4	2
Violência na escola	257	171	26
Clima relacional	4	1	0
Clima escolar	110	91	16

Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.2 Portal P@RTHENON⁶⁶

A segunda plataforma na qual realizamos as buscas foi o portal *P@RTHENON*, sistema que permite uma busca integrada na rede de Bibliotecas da Unesp e o acesso ao conteúdo digital

⁶⁶

Disponível

em:

https://unesp.primo.exlibrisgroup.com/discovery/search?vid=55UNESP_INST:UNESP&mode=advanced. Acesso em: 10 jan. 2022.

assinado pela Unesp, Cruesp e Periódicos Capes. A pesquisa foi realizada com os mesmos descritores, porém com outros temas correlacionados.

Ao buscarmos pelo descritor *rede de proteção*, encontramos 746 resultados voltados a temas muito abrangentes, conforme já descrito na busca do banco de teses da Capes. Acrescentamos então o descritor *educação*, restando 331 documentos, porém muitos ainda se referiam a públicos adultos, idosos e mulheres em situação de violência. Quando acrescentado o descritor *crianças e adolescentes*, esse número se reduziu a 174 arquivos. Filtramos os resultados em relação aos dez últimos anos, restando 160 documentos, muitos deles voltados a problemas de saúde e a intervenções da enfermagem em situações de violência sexual, por exemplo. Assim, excluímos revistas ligadas à saúde coletiva e enfermagem, permanecendo os periódicos relacionados a psicologia, educação e ciências sociais, nos idiomas inglês, português e espanhol, totalizando 119 trabalhos.

Posteriormente, analisamos os títulos de todas estas pesquisas, excluindo artigos e documentos que estabeleciam relação com aspectos exclusivos da violência sexual, trabalho infantil ou crianças em situação de rua, sem relação direta com a atuação da escola; situações de comunidades específicas, como as indígenas; problemas restritos à questão, como publicidade e infância, Saica e o sistema de adoção; exploração sexual; gravidez na adolescência e benefícios sociais, como o de prestação continuada ou o Bolsa Família. Restaram 28 trabalhos dos quais foi realizada a leitura dos resumos e selecionadas apenas 11 publicações. As pesquisas excluídas tratavam da escola estritamente enquanto aprendizagem; envolviam a segurança num sentido mais amplo e não especificamente na escola; analisavam pesquisas com adolescentes ameaçados de morte, programas antigos do governo federal e estadual e adolescentes que cumprem medida socioeducativa; ou, ainda, discutiam o processo de notificação compulsória de situações de violência, porém com pesquisas anteriores a 2017.

Os artigos selecionados abordavam os seguintes assuntos: relação entre política de educação e demais políticas de atendimento, como assistência social e saúde; atores da rede de proteção e a relação com a escola; percepções sobre a vulnerabilidade dos territórios; a atuação do eixo de defesa no SGDCA (ASSIS, 2010; BRINO; SOUZA, 2016; FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016a, 2016b; KAPPEL *et al.*, 2014; LESSA, 2010; LIMA; MORAES; ROSA, 2012; OLIVEIRA, J. *et al.*, 2020; RIBEIRO; COSTA, 2018; SCHILLING, 2018;); e, especificamente, um artigo que trata das percepções de gestores escolares, professores, pais e conselheiros tutelares sobre a rede de proteção na garantia de direitos de crianças e adolescentes, por se relacionar diretamente com o tema de nossa pesquisa (EYNG, 2013).

Ao finalizarmos essa busca, procuramos relacionar o descritor *rede de proteção* com outros descritores. Ao pesquisarmos por *rede de proteção e violência na escola*, encontramos apenas seis artigos que já haviam sido selecionados com base na busca anterior. Ao procurarmos por *rede de proteção e problemas de convivência*, não encontramos nenhum artigo. O mesmo aconteceu ao pesquisarmos *rede de proteção e clima relacional*. Quando procuramos por *rede de proteção e clima escolar*, encontramos apenas um artigo que fazia referência à pergunta “Com quem a escola pode contar?”. Apesar de ser um trabalho que traça um paralelo mais específico com as famílias, um dos gestores entrevistados cita a importância da rede de atendimento (SOARES; FARIAS, 2019).

Ao utilizarmos o descritor *rede protetiva*, encontramos seis artigos e duas dissertações, entretanto estes descreviam problemas voltados à democracia, proteção de testemunhas, adolescentes em conflito com a lei e idosos. Assim, não foram selecionados em nossa busca.

Com o uso do descritor *rede de apoio*, encontramos 2.096 resultados e aplicamos os mesmos critérios do primeiro descritor, *rede de proteção*. Inicialmente acrescentamos o descritor *educação*, passando para 825 documentos. Posteriormente, o descritor *crianças e adolescentes*, passando para 173 artigos. Ao colocar o filtro dos últimos dez anos, restaram 158 documentos. Optou-se por retirar as revistas específicas de saúde pública e enfermagem, a fim de restringir a busca a situações voltadas à educação e sua relação com as demais políticas públicas. Um único documento que se referia a um trabalho de conclusão de curso (TCC) foi excluído, permanecendo 108 artigos científicos, que foram revistos primeiramente em relação ao título e posteriormente em relação ao resumo. Para filtrar os trabalhos, foram utilizados os mesmos critérios descritos anteriormente em relação ao banco de teses da Capes. Observaram-se diversas pesquisas voltadas a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional; encaminhamentos para adoção; acompanhamento por doenças específicas ou deficiências e problemas em saúde mental; e com necessidades de educação inclusiva. Após esse primeiro filtro, permaneceram 19 artigos. Alguns destes eram repetidos em relação à busca anterior, realizada com base no termo *rede de proteção*. Após leitura dos resumos, permaneceram apenas cinco referências diferenciadas (HABIGZANG; RAMOS; KOLLER, 2011; LEME; DEL PRETTE; COIMBRA, 2015; MORAIS *et al.*, 2012; RAMOS-OLIVEIRA, SENRA, 2020; RIBEIRO; LEITE, 2018; XIMENES; CIDADE; NEPOMUCENO, 2015).

Finalizada essa etapa, relacionamos o descritor *rede de apoio* com os demais temas trabalhados nessa pesquisa. Quando correlacionado à *violência na escola*, encontramos dois artigos, sendo que um deles já havia sido selecionado e outro não estabelecia relação com o tema da pesquisa. Ao relacionarmos *rede de apoio e problema de convivência*, encontramos

um único artigo sobre mulheres usuárias de *crack*. Ao aproximá-lo de *clima relacional*, não encontramos nenhum resultado e, ao relacionarmos *rede de apoio* e *clima escolar*, encontramos um único trabalho, que envolvia aspectos da aprendizagem. Esses artigos não foram selecionados para nosso estudo.

Ao pesquisarmos pelo descritor *problemas de convivência*, encontramos 402 pesquisas. Correlacionado ao descritor *escola*, encontramos 36 documentos. Após separarmos os artigos dos últimos dez anos, restaram 28 pesquisas. Fizemos o mesmo processo de ler primeiramente os títulos e fazer uma primeira triagem. Foram selecionados assim 14 documentos, sendo excluídos trabalhos que tratavam de situações muito específicas e sem relação com a criança e o adolescente, como aqueles que focavam mulheres vítimas de violência, atendimento ao migrante ou movimentos sociais em específico, havendo também alguns trabalhos relacionados à saúde.

Ao estudarmos os resumos, percebemos que sete artigos já haviam sido separados na pesquisa anterior, realizada com o descritor *rede de proteção*. Dos outros sete, separamos apenas quatro, sendo três deles referentes a situações de *bullying* na escola (AVILÉS MARTÍNEZ *et al.*, 2006; MERMA-MOLINA; MARTÍN, 2019; PRODÓCIMO; CEREZO, ARENSE, 2014; TOGNETTA; DAUD, 2018).

Em relação ao descritor *problemas de convivência* e *clima relacional*, encontramos um único artigo voltado à formação de professores, o qual fez parte da descrição da segunda seção (PÉREZ ESCODA *et al.*, 2013).

Ao procurarmos pelos descritores *problema de convivência* e *clima escolar*, observamos que a maioria dos artigos encontrados está em língua espanhola e se refere ao trabalho sobre convivência nas escolas. Foram excluídos artigos já vistos no item anterior e que faziam relação com avaliações de instrumentos do clima escolar em outros países. Após análise dos títulos, foram selecionados 11 artigos e, após análise dos resumos, restaram cinco. Foram excluídos artigos que não tinham relação com a pesquisa ou que eram voltados especificamente à educação infantil. Focamos trabalhos que tratavam do papel dos atores escolares em relação a situações de violência; artigos sobre mediação e sobre convivência escolar (FIERRO-EVANS, CARBAJAL-PADILLA, 2019; MESA-MELO *et al.*, 2013; TORRES; GÓMEZ, 2010; VALERO, 2014). Buscamos também por *problema de convivência*, *clima escolar* e *rede de proteção* ou *rede de apoio*, mas não encontramos nenhum resultado.

Ao realizarmos um levantamento por *problemas de convivência* e *encaminhamentos*, encontramos dois artigos, mas voltados a questões nutricionais e de saúde, não nos interessando para análise.

Em relação ao descritor *violência na escola*, encontramos 318 artigos. Ao combiná-los com o descritor *encaminhamentos*, passamos a ter 17, que foram mantidos após considerar o tempo de dez anos. Ao analisarmos os resumos dos 17 documentos, excluimos os trabalhos que tinham relação com a saúde pública; realidades de municípios ou escolas específicas; conflitos conjugais; e artigos que já haviam sido selecionados nas buscas anteriores. Assim, restaram um livro e três artigos que tratavam da violência escolar e de possíveis encaminhamentos pela equipe gestora (ESTEVEVES, 2018; SEVERINO, SALUN, 2012; SILVA, ASSIS, 2018; SILVA, SALLES, 2010). Um dos artigos, em especial, tratou do envolvimento do Conselho Tutelar na mediação de conflitos na escola (ESTEVEVES, 2018).

A tabela a seguir resume as buscas realizadas nessa plataforma.

Tabela 2 – Busca por referências no portal P@RTHENON

Descritor utilizado na pesquisa	Documentos encontrados	Segundo descritor utilizado (“e”, “and”)	Documentos encontrados	Terceiro descritor utilizado (“e”, “and”)	Documentos encontrados	Documentos referentes aos últimos dez anos (2010–2020)	Documentos relacionados ao tema da pesquisa atual
Rede de proteção	743	Educação	331	Criança e adolescente	174	160	11
		Violência na escola	6	–	–	–	0
		Problemas de convivência	0	–	–	–	0
		Clima relacional	0	–	–	–	0
Rede protetiva	6	Clima escolar	1	–	–	–	1
		–	–	–	–	–	0
		Educação	825	Crianças e adolescentes	173	158	5
Rede de apoio	2096	Violência na escola	2	–	–	–	0
		Problemas de convivência	1	–	–	–	0
		Clima relacional	0	–	–	–	0
		Clima escolar	1	–	–	–	0
Problemas de convivência	402	Escola	36	–	–	28	4
		Clima relacional	2	–	–	1	1
		Clima escolar	34	–	–	27	5
		Rede de proteção	–	–	0	–	0
		Rede de apoio	–	–	0	–	0
Violência na escola	318	Encaminhamentos	2	–	–	–	0
		Encaminhamentos	17	–	–	17	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns dos artigos e trabalhos selecionados foram estudados e inseridos no decorrer das seções teóricas desta pesquisa; outros serão explorados na discussão dos resultados.

6.2 A pesquisa

Após revisão da bibliografia, observou-se a importância de discutir a percepção dos gestores, professores e demais profissionais que atuam na rede de proteção sobre problemas de convivência que acontecem na escola e os encaminhamentos dados por essa instituição. Assim, em nossa pesquisa, ao considerarmos que a escola faz parte da rede de proteção, o termo “atores da rede de proteção” contempla professores, gestores escolares e demais profissionais desta. Entretanto, para não confundir o leitor, faremos a distinção entre atores da rede de proteção da escola (professores e gestores) e de fora da escola (demais serviços e órgãos da rede).

Isso posto, temos como problema de pesquisa a pergunta: Qual é a percepção dos atores pertencentes à rede de proteção, sejam eles da escola ou de fora dela, sobre os encaminhamentos dos problemas de convivência de crianças e adolescentes nas escolas?

A fim de responder a tal indagação, temos como objetivo principal investigar a percepção dos diferentes atores da rede de proteção, sejam eles da escola ou de fora dela, acerca dos próprios conhecimentos sobre os encaminhamentos aos problemas de convivência e os papéis dos diferentes serviços que atendem crianças e adolescentes.

Para tanto, dividimos nossa pesquisa em dois estudos: o primeiro com a intenção de verificar as diferentes percepções entre os profissionais que atuam diretamente na escola (professores e gestores), em relação aos encaminhamentos realizados por eles aos conflitos e ciberagressões, e a percepção dos demais atores da rede de proteção (de fora da escola) sobre essas estratégias da escola, baseando-se também nos dados de perfil dos participantes, ou seja, se esses compõem a rede municipal ou estadual de ensino. Nossa hipótese é que a gestão municipal pode ter um contato mais próximo com os serviços da rede nos territórios em que as escolas se encontram.

O segundo estudo avaliou o conhecimento dos diferentes atores da rede de proteção sobre os respectivos papéis e os possíveis encaminhamentos a serviços e órgãos quanto aos problemas de convivência, situações de violência doméstica, negligência e autolesão. Nossa hipótese é a de que os profissionais que fazem parte da instituição escolar têm pouco conhecimento acerca dos papéis dos demais serviços e concentram seus encaminhamentos ao Conselho Tutelar, conforme já descrito na literatura. Para tanto, utilizou-se uma metodologia

quantitativa por meio do questionário aplicado e qualitativa através de uma entrevista em grupo. Os objetivos específicos de cada estudo estão descritos a seguir.

6.2.1 ESTUDO 1: Percepções sobre os encaminhamentos realizados pela escola aos conflitos e ciberagressões: percepção de gestores, professores (escola) e demais atores da rede de proteção

6.2.1.1 Objetivos específicos

1. Verificar e comparar as formas de resolução de problemas mais utilizados pelos adultos da escola na percepção dos atores da rede de proteção de dentro e de fora da escola (professores, gestores e profissionais de demais serviços) nos tipos de gestão estadual e municipal;
2. Verificar e comparar as ações realizadas pelos adultos da escola em relação aos problemas de convivência no espaço virtual (ciberagressões) nos tipos de gestão estadual e municipal;
3. Verificar se existe diferença entre os encaminhamentos que os serviços da rede de proteção definem ser necessários na escola diante dos conflitos e ciberagressões e o que professores e gestores apontam fazer nos tipos de gestão estadual e municipal.

6.2.2 ESTUDO 2: O conhecimento dos participantes sobre os papéis dos atores da rede de proteção e os possíveis encaminhamentos a esses atores quanto aos problemas de convivência, situações de violência doméstica, negligência e autolesão

No segundo estudo foram utilizados apenas os dados dos participantes das escolas estaduais, sendo que para responder aos objetivos a seguir foram usadas análises quantitativas e qualitativas, como será explicado na metodologia.

A descrição dos objetivos específicos encontra-se a seguir:

- 1- Averiguar e comparar o que os representantes da escola e a rede de proteção percebem sobre: a participação da instituição escolar na rede, as relações entre os atores, o conhecimento dos papéis de cada um e os encaminhamentos sobre as situações de violência doméstica identificadas na escola;
- 2- Constatar se na percepção dos atores da rede há relação entre o trabalho do Conselho Tutelar em parceria com a escola com o encaminhamento desta aos problemas de violência doméstica, negligência e faltas dos estudantes ao referido órgão.

Essa pesquisa faz parte de um conjunto de investigações conduzidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), sob a coordenação e orientação da Prof. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. O desenho da organização dos temas das pesquisas em andamento encontra-se na figura a seguir.

Figura 6 – Investigações conduzidas nos projetos de pesquisas coordenados pela Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta durante o quadriênio 2019-2023



Fonte: Elaborado pelo Gepem.

Conforme o desenho, a pesquisa “Territórios vulneráveis: os problemas de convivência na escola e a rede de proteção” encontra-se no eixo “A convivência como valor nas escolas públicas: formação docente e equipes de ajuda”, cujo objetivo é a formação de professores, gestores e atores da rede de proteção de duas Diretorias de Ensino (DREs) do estado de São Paulo. Refere-se a uma série de ações que compõem um programa sistemático e intencional para a melhoria do clima relacional nas escolas.

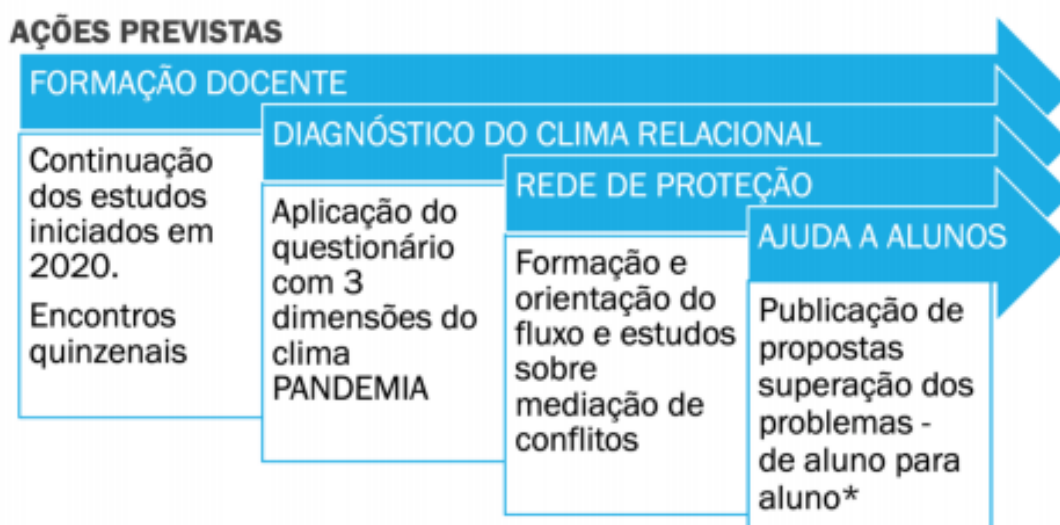
Esse eixo de investigações está relacionado diretamente ao da “Construção de um modelo replicável”, financiado pela Fundação Itaú Social (FIS) e pela Fundação Carlos Chagas

(FCC), por meio do Edital de Pesquisa – “Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, qualidade e equidade na escola pública”. Tendo como título “A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”, o projeto em questão foi aprovado em 2019, sob o número 452, por meio do edital lançado em outubro de 2018, para realização entre 2019 e 2021.

O projeto inicial seria realizado em três polos selecionados pela Secretaria de Educação de São Paulo com base no critério de maior vulnerabilidade apresentado nos relatórios de 2018 e 2019 do antigo Sistema de Proteção Escolar (Spec) da Secretaria de Educação de São Paulo. Entretanto, em decorrência da pandemia da Covid-19 e de mudanças constantes na gestão de um dos polos, houve alterações nos objetivos do projeto, que passou a ser executado em apenas duas diretorias de ensino: São Paulo Capital (DRE Leste 3) e DRE de Taquaritinga, localizada no interior do estado. Os objetivos da pesquisa foram 1. Organizar espaços de formação de gestores e docentes para que tenham condições de conhecer os passos para a construção de um programa de convivência, à luz dos pressupostos teóricos da epistemologia genética piagetiana e dos estudos da Psicologia Moral que dela advêm; 2. Organizar ações e materiais de apoio para promover oportunidades de desenvolvimento da empatia e pró-sociabilidade entre os estudantes; 3. Levantar dados descritivos dos problemas de convivência e sofrimento emocional que têm sido frequentes entre os estudantes das escolas envolvidas no projeto; 4. Promover a integração da escola com demais órgãos constituintes da rede protetiva, visando potencializar as ações de prevenção e intervenção aos problemas que afetam a convivência e a saúde emocional de crianças e adolescentes; 5. Orientar a implementação de câmaras de mediação de conflitos com os diferentes procedimentos de intervenção e prevenção aos problemas de convivência. O projeto contou com o acompanhamento da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, supervisora da Fundação Itaú Social.

Para atingir esses objetivos, o projeto foi organizado em quatro grupos de ações, conforme apresentado na figura 7.

Figura 7 – Grupos de ações do projeto de pesquisa em 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

No terceiro bloco de ações do projeto foi realizada uma formação com atores da rede de proteção correspondente à localização das duas DREs, com o objetivo de discutir os problemas de convivência nas escolas e seus encaminhamentos, que ora envolvem a rede de proteção, ora não envolvem. A divulgação do processo formativo foi realizada por meio de uma *live*⁶⁷ com as duas DREs participantes do projeto e suas respectivas redes de proteção. Os próprios gestores regionais realizaram o convite para os serviços que atendem as demandas de crianças e adolescentes. Durante a formação foram trabalhados os temas: problemas de convivência na escola; uso da linguagem construtiva para os encaminhamentos e mediações; e papéis dos diferentes atores da rede de proteção. Dentre os participantes estavam membros do Conselho Tutelar, profissionais da Política de Assistência Social (CRAS), técnicos do Ministério Público e gestores escolares. Os participantes foram convidados, posteriormente, para participar da entrevista em grupo que compôs a coleta de dados dessa pesquisa.

Esse foi o contexto em que nossa pesquisa foi inserida. Com base nos dados analisados, buscamos evidenciar a importância das relações entre os diferentes serviços e órgãos que atendem crianças e adolescentes, em especial a escola, a fim de que se possa implementar políticas públicas que atuem diretamente naqueles problemas considerados emergenciais.

6.2.3 Abordagem metodológica

⁶⁷ A *live* de divulgação do percurso formativo pode ser acessada pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=m3I1dK6-H4I>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo interpretativo e conduzida por meio de análise quali e quantitativa. O projeto de pesquisa, o instrumento e o termo de consentimento livre e esclarecido foram enviados ao Comitê de Ética, que aprovou o desenvolvimento da investigação sob a inscrição CAAE 32487220.6.0000.5400.

6.2.4 A amostra da pesquisa

A amostra da pesquisa foi intencional e por conveniência, contando tanto com a participação de gestores e professores de escolas públicas estaduais e municipais quanto com diferentes atores da rede de proteção e membros do SGDCA das respectivas cidades e DREs.

Para os dados quantitativos dos participantes das duas DREs integrantes do Projeto “A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”, foi solicitado que aqueles que participaram das formações de professores, gestores e rede de proteção respondessem o instrumento no início dos encontros. Posteriormente, foi solicitado que os gestores regionais encaminhassem o instrumento para suas respectivas escolas, a fim de que outros profissionais pudessem participar. Na tentativa de conseguir mais participantes da rede de proteção, foram realizados telefonemas para diversos serviços localizados na DRE Leste 3 em São Paulo, porém não obtivemos retorno dos profissionais.

Para a coleta dos dados quantitativos nos municípios, os questionários foram enviados a profissionais de Secretarias de Educação com as quais o GEPEM realiza ou já realizou cursos formativos voltados à convivência ética. E, por meio destes, foi solicitado que outros atores da rede de proteção das respectivas cidades respondessem a mesma pesquisa. O quadro a seguir resume a quantidade de participantes:

Quadro 11 – Participantes da pesquisa quantitativa

	Gestores escolares	Professores	Demais atores da rede de proteção
Estado	90	189	28
Município	53	52	65

Fonte: Elaborado pela autora.

Para os dados qualitativos, os participantes foram convidados a participar da entrevista em grupo após estarem presentes na formação sobre a rede de proteção. Como próximo à data do grupo faltavam participantes das escolas, solicitou-se ajuda aos gestores regionais das duas

DREs, que convidaram os representantes das escolas. A descrição dos participantes encontra-se a seguir:

Quadro 12 - Participantes da entrevista em grupo (pesquisa qualitativa)

Número do participante	Serviço / órgão que representa	Participação da formação para a rede de proteção
Participante 1	Professor Orientador de Convivência (escola)	Não
Participante 2	Vice-diretor (escola)	Não
Participante 3	Vice-diretora (escola)	Não
Participante 4	Professora Orientador de Convivência (escola)	Não
Participante 5	NAT (Núcleo de Apoio Técnico do Ministério Público de São Paulo)	Sim
Participante 6	Coordenadora de CRAS	Sim
Participante 7	Conselheira Tutelar	Sim
Participante 8	Conselheiro Tutelar	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.5 A pesquisa quantitativa

O instrumento de avaliação quantitativa integrou uma construção com o Gepem, e parte dele compõe a pesquisa “A convivência como promotora da autonomia moral: construção de instrumentos de avaliação em escolas de ensino médio”⁶⁸, da aluna Letícia Lavorini Missori, sob orientação da Prof. Dra. Telma Pileggi Vinha (Unicamp).

No ano de 2020 foram realizadas reuniões por meio da plataforma Zoom.us entre os pesquisadores dos grupos da Unicamp e da Unesp, com o objetivo de elaborar um questionário que avaliasse a qualidade da convivência na perspectiva de alunos, professores e gestores do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, baseado em um levantamento anterior de questionários realizado pela autora (MISSORI, 2021).

Isso posto, apresentaremos nosso instrumento de pesquisa, que foi elaborado por meio do Google Forms em decorrência da pandemia da Covid-19 e sua consequente necessidade de preenchimento *online*. Assim, as duas primeiras perguntas se referem ao *e-mail* do participante, para que ele possa receber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, e

⁶⁸ Disponível em: www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/362560. Acesso em: 10 jan. 2022.

a aceitação do termo em si. As perguntas 3 a 17 (gestores), 3 a 16 (professores) e 3 a 13 (demais atores da rede de proteção) estão relacionadas ao perfil que envolve o turno de trabalho, a instituição da qual o respondente faz parte, formação acadêmica, idade, sexo/gênero, orientação sexual, religião, tempo de trabalho etc.

A primeira seção do instrumento investiga os encaminhamentos dos adultos aos problemas de convivência na escola e tem como base o questionário citado anteriormente (MISSORI, 2021).

É importante ressaltar que os números das questões a seguir acompanham a enumeração do questionário dos atores da rede de proteção e que as questões sublinhadas são questões invertidas.

6.2.5.1 Primeira seção: Encaminhamentos dados pelos adultos da escola aos problemas de convivência na escola

Modelo de Questionário 1

Quando os estudantes se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência os adultos da escola tomam as atitudes abaixo com os envolvidos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
<u>14. Informam o ocorrido à família e/ou responsável pedindo para que resolvam o problema (por meio da entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes, portal ou notificações eletrônicas).</u>				
<u>15. Impedem que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, educação física, festa, excursão etc.).</u>				
<u>16. Não tomam providência.</u>				
<u>17. Dão advertência oral</u>				
<u>18. Dão advertência por escrito.</u>				
<u>19. Ouvem os envolvidos e os convidam a reparar seus erros.</u>				
<u>20. Castigam ou dá bronca no grupo todo, e não apenas nos envolvidos.</u>				
<u>21. Castigam somente os alunos que são já “conhecidos” pelos comportamentos inadequados.</u>				
<u>22. Suspendem</u>				
<u>23. Transferem de escola</u>				
<u>24. Fazem Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia.</u>				

25. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar				
---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A consigna do questionário relativa aos demais serviços da rede de proteção é diferente, pois tem por objetivo investigar com que frequência os serviços presenciam a escola agindo como mencionado anteriormente, conforme segue: “Qual é sua percepção sobre a frequência com que os adultos da escola tomam as atitudes abaixo com crianças e adolescentes envolvidos em conflitos nos quais há agressão ou desobediência às regras? (Busque analisar de forma geral as ações das escolas)”.

As perguntas dessa seção foram selecionadas por compreendermos que os frequentes encaminhamentos da escola para os problemas de convivência ocorrem em busca da responsabilização do próprio aluno, recorrendo a sanções que nem sempre são reparadoras da ação cometida, classificando-se, na maioria das vezes, como expiatórias, uma vez que não têm relação com o ocorrido e podem ter como objetivo culpabilizar e/ou humilhar aquele que cometeu a falta, como as advertências, suspensões ou até mesmo as chamadas “transferências compulsórias” (VINHA *et al.*, 2017).

Observa-se também que o encaminhamento de problemas de comportamento ao Conselho Tutelar é algo constante. Conforme aponta Scheinvar (2012), há uma busca por práticas punitivas e queixas constantes da escola a respeito da pouca efetividade do Conselho Tutelar, que “não pune suficientemente aqueles que não respeitam as convenções da escola”. A mesma pesquisa aponta a frustração do sistema escolar em relação aos conselheiros, que não conseguem “fazer funcionar as relações”, reclamando-se da incompetência destes ou da leviandade da lei.

A pesquisa de Fernandes e Aragão (2011) também indica que os encaminhamentos da escola ao Conselho Tutelar se dão em decorrência de rebeldia e indisciplina, o que corrobora a hipótese de que a falta de conhecimento acerca dos encaminhamentos aos problemas de convivência gera certa confusão entre as atribuições exercidas pelo Conselho Tutelar, pela escola e pela polícia. Na referida pesquisa, os próprios conselheiros tutelares relatam atuar dentro das escolas apurando a destruição do patrimônio, apaziguando brigas entre alunos e até mesmo brigas entre professores e alunos. Por vezes, os conselheiros encaminham os alunos para acompanhamento psicológico, porém se deparam com serviços públicos de saúde mental precários. As autoras ressaltam que tal atitude acaba por transformar as demandas comportamentais e conflitos comuns em “patologias” (FERNANDES; ARAGÃO, 2011).

Outro índice que corrobora a hipótese do desconhecimento do papel dos atores da rede é o número de boletins de ocorrência subsequente a comportamentos inadequados ou problemas de indisciplina nas escolas. Segundo Ferreira (2015), o encaminhamento das escolas à polícia judicializa e criminaliza os adolescentes com comportamentos difíceis e tem consequências pouco educativas. O autor compreende que o apelo da comunidade escolar ao apoio policial se dá em virtude da concepção de violência escolar se assemelhar ao de violência social e estar influenciada por um pensamento cristalizado que tende a culpabilizar alunos que caracterizariam a chamada “clientela inadequada” da escola. Tal condição retrata o distanciamento da escola com a comunidade e exclui meninos e meninas que apresentam comportamentos vistos como indisciplinados e/ou violentos.

Tais questões foram inseridas na pesquisa pelo fato de que uma parte considerável dos casos atendidos pelos serviços da rede de proteção é de meninos e meninas que tendem a apresentar comportamentos difíceis em decorrência da própria história de vida e das situações de violência ou negligência às quais já foram expostos. Enquanto a escola atende ou deveria atender a totalidade de crianças e adolescentes de nosso país, os demais serviços da rede de proteção atendem aqueles que necessitam destes serviços específicos, ou seja, os que se encontram em maior vulnerabilidade ou risco.

O segundo bloco de perguntas é referente à frequência dos encaminhamentos aos problemas que acontecem no âmbito virtual. Acreditamos que tais questões são importantes, especialmente para esse momento de pandemia e isolamento social em que as relações virtuais foram intensificadas.

Modelo de Questionário 2

Assinale a frequência com que OS ADULTOS DA ESCOLA lidam com as situações de <i>cyberbullying</i> , agressões <i>online</i> , preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais.	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
<u>26.</u> Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo.				
<u>27.</u> Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo.				
<u>28.</u> Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe.				
<u>29.</u> Castigam os envolvidos (advertência, suspensão etc.).				

<u>30. Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências.</u>				
<u>31. Conversam com os envolvidos sobre a situação, incentivando a busca de uma resolução entre eles.</u>				
<u>32. Fazem um Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia.</u>				
<u>33. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar.</u>				

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o questionário dos demais atores da rede de proteção, a pergunta é similar ao primeiro bloco: “Assinale a frequência com que você percebe adultos da escola lidando com as situações de *cyberbullying*, agressões *online*, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais”.

Conforme apontado nas primeiras seções de nosso trabalho, os problemas de convivência virtual já existiam antes da pandemia da Covid-19, porém foram intensificados com o aumento do uso das plataformas digitais e passaram a ser problemas comuns, acontecerem dentro das atividades escolares e fora delas e de necessária intervenção da instituição. Todavia, apesar destes problemas afetarem os alunos e as escolas, ainda são vistos como algo alheio e de fora da instituição escolar. Nossas ações em escolas diversas indicam que muitos gestores e professores ainda entendem que não é papel da escola cuidar de problemas como estes, o que reforça a importância desse elemento em nosso estudo.

A pergunta 38 tem como objetivo identificar se há diferença na percepção de gestores, professores ou outros atores da rede quanto ao papel da escola e da família sobre ensinar valores e a convivência respeitosa. A pergunta é a mesma para os três questionários.

Modelo de Questionário 3

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo.	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
<u>34. A escola deve focar o ensino dos conhecimentos/conteúdos, cabendo principalmente à família e/ou responsáveis ensinar os valores morais e a convivência respeitosa.</u>				

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa realizada por Jacon (2016) indica que professores e gestores ainda apresentam resistência em abordar valores na escola, porém tais projetos são possíveis quando o trabalho passa a ser sistemático e a fazer parte da cultura da instituição. Concomitantemente à postura observada, discussões recentes na mídia e na política têm reforçado a ideia de que a educação para valores deve ser realizada em casa, pela família, o que dificulta ainda mais o trabalho a ser desenvolvido pela escola.

A segunda seção do instrumento foi desenvolvida por nós e tem por objetivo avaliar as possibilidades de encaminhamentos realizados pela escola aos problemas de convivência, violências e negligências identificados no contexto escolar. As questões foram discutidas com o restante do grupo de pesquisa, entretanto não foram consideradas para o questionário do Clima Relacional por envolver situações muito específicas. Após reformulação da consigna e das respostas possíveis, a seção foi inserida apenas na pesquisa ora descrita.

Na seção em foco, os profissionais podem responder a mais de uma opção, pois se compreende que, dependendo da gravidade da situação, pode ocorrer mais de um encaminhamento.

6.2.5.2 Segunda seção: Encaminhamentos dados pelos adultos da escola às situações de violência e/ou aos problemas de convivência identificados na escola

Modelo de Questionário 4

Indique qual o encaminhamento dado pelos adultos da sua escola aos problemas apontados a seguir (Você pode escolher mais de uma opção)	Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc.).	Convoca a família do estudante.	Informa o Conselho Tutelar.	Chama a polícia ou a segurança pública.	Informa a Secretária de Educação ou Diretoria de Ensino.	Busca por outros serviços da rede de proteção.	Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola.
<u>35.</u> Quando os estudantes se envolvem em uma briga na frente da escola.							

36. Quando um(a) estudante se automutila.							
37. Quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica.							
38. Quando os estudantes picham o muro da instituição.							
39. Quando um(a) estudante furta o objeto de outra pessoa na instituição.							
40. Quando um(a) estudante comparece à escola sob efeito de álcool ou drogas.							
41. Quando um(a) estudante trafica drogas na instituição.							
42. Quando um(a) estudante apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros sofrimentos de caráter emocional.							

<p><u>43.</u> Quando um(a) estudante tem uma demanda em saúde mental e não é atendido(a) nos serviços por falta de vagas.</p>							
<p><u>44.</u> Quando um(a) estudante compartilha discursos de ódio, <i>nudes</i> ou tem qualquer outro comportamento agressivo nas redes sociais.</p>							
<p><u>45.</u> Quando a escola identifica que o estudante está sempre sozinho, não tem amigos ou não quer participar de grupos.</p>							
<p><u>46.</u> Quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc.).</p>							
<p><u>47.</u> Quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar</p>							

Fonte: Elaborado pela autora.

A consigna do questionário da rede de proteção foi reelaborada da seguinte forma: “Indique qual encaminhamento deve ser dado pela escola em relação aos problemas a seguir. (Você pode escolher mais de uma opção.)”.

A terceira seção pretende discutir a percepção dos atores da rede de proteção sobre a participação da escola na rede. As perguntas envolvem as questões de violência doméstica, a escuta qualificada (BRASIL, 2017a), as relações entre os atores da rede de proteção e o conhecimento dos papéis de cada um.

6.2.5.3 Terceira seção: A participação da escola na rede de proteção

Modelo de Questionário 5

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo.	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
48. A equipe docente e os demais adultos da escola têm conhecimento para identificar situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes.				
49. A equipe docente e os demais adultos da escola sabem como realizar a escuta especializada e encaminhar situações de violência relatadas pelos estudantes.				
50. A rede de proteção (serviços que atendem crianças e adolescentes – saúde, assistência social, habitação, órgãos de defesa etc.) trabalha em parceria com a escola.				
51. O Conselho Tutelar atende às demandas da escola.				
52. Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território.				
53. A escola é parte integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente.				
54. A equipe gestora desta escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos				

conselhos de direitos (CMDCA ⁶⁹ , Comade ⁷⁰ etc.) e conselhos setoriais (conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município.				
<u>55.</u> A Secretaria ou Diretoria de Ensino (gestão municipal/estadual) oferece formações e/ou orientações sobre a atuação de cada instituição da rede de proteção.				
<u>56.</u> Informações sobre o funcionamento e os processos de encaminhamentos para a rede de proteção são socializadas pela equipe gestora com os demais adultos da escola.				

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa realizada por Silva e Alberto (2019) apresenta uma percepção da rede de proteção enquanto uma instituição à parte, responsável pelo acompanhamento dos casos. Porém, a rede é composta por diversos órgãos, inclusive pela instituição escolar, sendo estes os responsáveis pelo acompanhamento. Ou seja, não basta encaminhar “para a rede” os diferentes problemas vivenciados na escola, é preciso compreender qual ator da rede é responsável por aquela ação e realizar um encaminhamento efetivo, articulando os diferentes serviços para o atendimento integral daquela criança ou adolescente.

As questões desse bloco favorecem a compreensão de como os representantes da escola percebem a instituição educativa inserida na rede de proteção: como participante e corresponsável por seus encaminhamentos para a rede ou fora dela?

Dados recentes do SaferNet e de pesquisas realizadas no sul do país nos levam a refletir sobre a importância da escola na rede de proteção e nas orientações e reflexões realizadas com os alunos sobre temas relacionados à violência. Em 2019, a SaferNet registrou 2.188 atendimentos a crianças e adolescentes por *e-mail* e *chat* para pedidos de ajuda em relação a ideações suicidas e automutilações. Em 2020 foram apenas 401 registros. As pesquisas em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul indicam que houve queda de 53,3% e 54%, respectivamente, nas denúncias de violência contra crianças e adolescentes no período de isolamento social (PLATT, GUEDERT, COELHO, 2021; LEVANDOWSKI *et al.*, 2021). Tais informações reafirmam a importância da escola nesse processo de educação, de reconhecimento

⁶⁹ Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁷⁰ Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

das violações e de encaminhamentos para os órgãos competentes, o que ficou prejudicado pelo fechamento das instituições em 2020 e 2021.

Isso posto, o quadro a seguir sintetiza a relação das seções e questões dos questionários com os objetivos do estudo 1:

Quadro 13– Relação entre os objetivos específicos e as perguntas do questionário

Objetivos específicos	Questionários		
	Gestores	Professores	Demais serviços da rede de proteção.
1. Verificar e comparar as formas de resolução de problemas mais utilizados pelos adultos da escola na percepção dos atores da rede de proteção de dentro e de fora da escola (professores, gestores e profissionais de demais serviços) nos tipos de gestão estadual e municipal.	18 a 29	17 a 28	14 a 25
2. Verificar e comparar as ações realizadas pelos adultos da escola em relação aos problemas de convivência no espaço virtual (ciberagressões) nos tipos de gestão estadual e municipal.	30 a 37	29 a 36	26 a 33
3. Verificar se existe diferença entre os encaminhamentos que os serviços da rede de proteção definem ser necessários na escola diante dos conflitos e ciberagressões e o que professores e gestores apontam fazer nos tipos de gestão estadual e municipal.	39 a 51	38 a 50	35 a 47

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro a seguir sintetiza a relação das seções e questões dos questionários com os objetivos do estudo 2:

Quadro 14 – Relação entre os objetivos específicos do estudo 2 e as perguntas do questionário

Objetivos específicos	Questionários		
	Gestores	Professores	Demais serviços da

			rede de proteção.
<p>1. Averiguar e comparar o que os representantes da escola e a rede de proteção percebem sobre: a participação da instituição escolar na rede, as relações entre os atores, o conhecimento dos papéis de cada um e os encaminhamentos sobre as situações de violência doméstica identificadas na escola:</p> <p>a) A participação da instituição escolar na rede de proteção; b) As relações entre os atores da rede; c) O conhecimento dos papéis de cada um; d) Os encaminhamentos sobre as situações de violência doméstica identificadas na escola.</p>	<p>a) 57 e 58 b) 54 e 55 c) 56, 59 e 60 d) 52 e 53</p>	<p>a) 56 e 57 b) 53 e 54 c) 55, 58 e 59 d) 51 e 52</p>	<p>a) 53 e 54 b) 50 e 51 c) 52, 55 e 56 d) 48 e 49</p>
<p>2. Constatar se na percepção dos atores da rede há relação entre o trabalho do Conselho Tutelar em parceria com a escola com o encaminhamento desta aos problemas de violência doméstica, negligência e faltas dos estudantes ao referido órgão⁷¹</p>	<p>41, 50, 51 e 55.</p>	<p>40, 49, 50 e 54</p>	<p>37, 46, 47 e 51</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.5.4 A análise dos dados

A análise dos dados quantitativos foi iniciada por meio da descrição dos resultados através de frequências absolutas e percentuais (variáveis qualitativas) em ambos os estudos. Posteriormente, para estimar as razões de prevalência (RP) no estudo 1, foi utilizado o modelo de regressão de Poisson com variância robusta (ZOU, 2004), e para realizar as associações envolvendo duas variáveis qualitativas, no estudo 2, foi realizado o teste qui-quadrado. Ainda para o estudo 2, para estimar as razões de prevalência (RP) foi utilizado o modelo de regressão log-binomial (SKOV *et al.*, 1998), dado que as respostas eram binárias (avaliações positivas versus negativas). Todas as análises apresentadas foram realizadas com o auxílio do software SAS 9.4 e adotou-se um nível de significância de 5%.

Com o objetivo de ter maior fidedignidade nos dados coletados, optou-se por realizar uma entrevista em grupo e a análise qualitativa dos dados. Assim, organizamos a segunda parte da coleta de dados com base na Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), conforme será descrito a seguir.

⁷¹ As questões **55, 54 e 51** são referentes a questão “O Conselho Tutelar trabalha em parceria com a escola”. As demais questões são referentes aos encaminhamentos que foram já descritos no objetivo 3 do estudo 1.

6.2.6 A pesquisa qualitativa

Segundo Charmaz (2009), as teorias fundamentadas são construídas pelos pesquisadores, de forma que suas interações com as pessoas, práticas realizadas, passado e presente influenciam nos dados coletados e na sua análise. É a partir da compreensão de como os participantes percebem as suas experiências que o pesquisador começa a ter uma compreensão analítica de suas ações e significados (CHARMAZ, 2009, p. 27).

A autora também nos orienta que alguns problemas de pesquisa requerem a utilização de mais de uma abordagem metodológica para que não fiquem dúvidas em relação aos dados ou para que haja uma confirmação das hipóteses, o que enquadra a pesquisa ora descrita.

Segundo Lofland e Lofland (1995 apud CHARMAZ, 2009), uma entrevista intensiva é uma conversa orientada que permite uma análise minuciosa por parte do pesquisador acerca das experiências vividas pelos participantes, permitindo também o esclarecimento da interpretação de cada participante em relação a sua experiência.

As perguntas amplas e abertas favorecem o aparecimento de afirmações e histórias que não estavam previstas anteriormente, e o pesquisador pode concentrar sua atenção nas falas mais significativas. Detalhes podem ser solicitados durante a entrevista para que pontos que não foram tão bem compreendidos sejam esclarecidos, o que promove, também, a reflexão por parte dos participantes. Cada entrevista é uma e seu resultado é sempre uma construção ou uma reconstrução daquela realidade (CHARMAZ, 2009, p. 46-47).

Nossa pesquisa teve como objeto de estudo a “rede de proteção”, e a metodologia utilizada favoreceu observá-lo sob diferentes pontos de vista – dos atores participantes. Ocorre que além destes olhares para a rede de proteção, há o olhar de uns para com os outros, que acaba gerando julgamentos e apontamentos importantes para nossa análise de dados.

Assim, para organização do grupo, realizamos a análise dos dados quantitativos coletados para o objetivo 2 e formulamos perguntas norteadoras para discussão com base nos resultados. Os resultados escolhidos foram aqueles que geraram mais dúvidas em sua análise por serem divergentes da observação e prática diária do trabalho com membros da rede de proteção, o que gerou a necessidade de verificar, validar e gerar confiabilidade nos mesmos por meio da técnica da pesquisa qualitativa (PAIVA; LEÃO; MELLO, 2007).

O critério para escolha do número de participantes foi baseado em estudos sobre entrevistas em grupo, nas quais, como nos grupos focais, é recomendada a participação de 4 a 10 pessoas (PATIAS; HOHENDORFF, 2019; GOMES, 2005; AMEZCUA, 2003;

CRESWELL; CLARCK, 2013), a fim de que todos tenham espaço de fala e possam contribuir com o grupo.

As perguntas tiveram como consigna principal: Observando as respostas e o gráfico comparativo entre gestores, professores e atores da rede, qual a sua opinião sobre as respostas às seguintes perguntas:

- 1- Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território (Após a discussão inicial, foi questionado se conhecer os papéis de cada um dos atores da rede de proteção é suficiente para acioná-los adequadamente quando necessário);
- 2- A equipe docente e os demais adultos da escola têm conhecimento para identificar situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes;
- 3- A equipe docente e os demais adultos da escola sabem como realizar a escuta especializada e encaminhar situações de violência relatadas pelos estudantes;
- 4- A equipe gestora desta escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos Conselhos de direitos (CMDCA, Comade etc.) e Conselhos setoriais (Conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município;
- 5- O Conselho Tutelar atende as demandas da escola (Na apresentação dos dados foi feita uma ressalva de que o fato dos atores da rede concordarem ou não com essa afirmação não interferiu nos encaminhamentos ao Conselho Tutelar, e os participantes foram questionados se concordam com essa afirmação).

Os dados quantitativos dessas mesmas perguntas serão apresentados na próxima seção.

No decorrer da entrevista, percebeu-se que os participantes sentiram necessidade de contar as suas histórias e as suas experiências com os demais atores e serviços da rede de proteção, colocando a sua percepção sobre cada um deles. Tais falas foram ricas do ponto de vista da análise, uma vez que provocaram os demais participantes que atuam em diferentes setores a também colocarem a sua percepção, favorecendo a troca entre eles.

6.2.6.1 A análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa quantitativa foi descritiva para as respostas dos três grupos participantes (gestores, professores e demais atores da rede de proteção). Para tanto, foi utilizado o teste qui-quadrado, que mostrou a variável qualitativa na comparação das respostas

dos três grupos em foco, permitindo uma avaliação da significância da associação entre as tais variáveis (BARBETTA, 2006). Posteriormente foi realizada uma análise por prevalência para uma melhor compreensão das diferenças nas percepções dos participantes.

Já a análise dos dados qualitativos foi realizada com base na Teoria Fundamentada, sob o uso do Software NVivo, e encontra-se mais bem descrita na seção 8. Torna-se importante ressaltar que o uso de softwares em pesquisas qualitativas é recomendado, pois favorece o tratamento mais organizado e rigoroso do material (DUARTE, 2004).

Para favorecer a leitura e discussão dos dados, optamos por descrever e interpretar os dados quantitativos e qualitativos nas seções 7 e 8, respectivamente, e realizar a discussão dos mesmos na seção 9.

7 RESULTADOS QUANTITATIVOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados por meio do questionário aplicado a profissionais que atuam em escolas estaduais das duas DREs envolvidas no projeto do FIS/FCC e em escolas municipais de duas cidades do interior de São Paulo, além dos profissionais que atuam nas respectivas redes de proteção, apresentaremos os resultados da pesquisa ora descrita.

Os dados completos e análise estatística realizada estão contemplados nos Apêndices E (Resultados do estudo 1) e F (Resultados do estudo 2).

Iniciaremos nossa descrição pelo perfil sociodemográfico dos participantes. O quadro a seguir indica os participantes da pesquisa quantitativa, conforme descrito no capítulo sobre a metodologia, com um total de 477 respondentes, divididos pela descrição utilizada nesse trabalho.

Quadro 15 – Participantes da pesquisa quantitativa

	Gestores escolares	Professores	Demais atores da rede de proteção
Estado	90	189	28
Município	53	52	65
Total	143	241	93

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela seguinte apresenta o serviço ou instituição em que os participantes da rede de proteção atuavam no momento da coleta de dados:

Tabela 3 - Serviço ou instituição dos participantes da rede de proteção

Marque de qual serviço / instituição você faz parte:	Estado	Município
Conselho Tutelar	8 (28,57%)	2 (3,08%)
Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA);	0 (0%)	2 (3,08%)
Organização da Sociedade Civil (OSC) – outros serviços	0 (0%)	2 (3,08%)
Organização da Sociedade Civil (OSC) – Serviço de Proteção Social Básica;	0 (0%)	14 (21,54%)
Organização da Sociedade Civil (OSC) – Serviço de Proteção Social de Alta Complexidade;	0 (0%)	1 (1,54%)
Organização da Sociedade Civil (OSC) – Serviço de Proteção Social de Média Complexidade;	0 (0%)	1 (1,54%)
Outro	17 (60,71%)	23 (35,38%)
Secretaria de Assistência Social	2 (7,14%)	17 (26,15%)
Secretaria de Saúde – Outros serviços	1 (3,57%)	1 (1,54%)
Secretaria de Saúde – Serviço de saúde mental;	0 (0%)	1 (1,54%)
Segurança Pública;	0 (0%)	1 (1,54%)
Total	28	65

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos participantes é do sexo feminino (82,74%), de orientação heterossexual (95,43%) e se considera da cor branca (79,42%), tendo 19,34% de participantes pretos ou pardos. Em relação à religião, 63,41% são católicos, 20,17% protestantes e uma minoria de outras religiões.

Sobre a média de idade, a maior parte dos gestores tem entre 46 e 55 anos e os professores e atores da rede estão na faixa etária dos 36 e 45 anos. Em relação à formação profissional dos respondentes, 127 deles tem mais de uma graduação, sendo 122 deles da área da educação.

Os dados de perfil da pesquisa não influenciaram nos dados analisados, que serão descritos a partir de cada um dos objetivos propostos na metodologia. Consideramos o nível de significância do Valor-p $<0,05$, e os números das questões identificadas nos resultados são referentes ao questionário dos atores da rede de proteção.

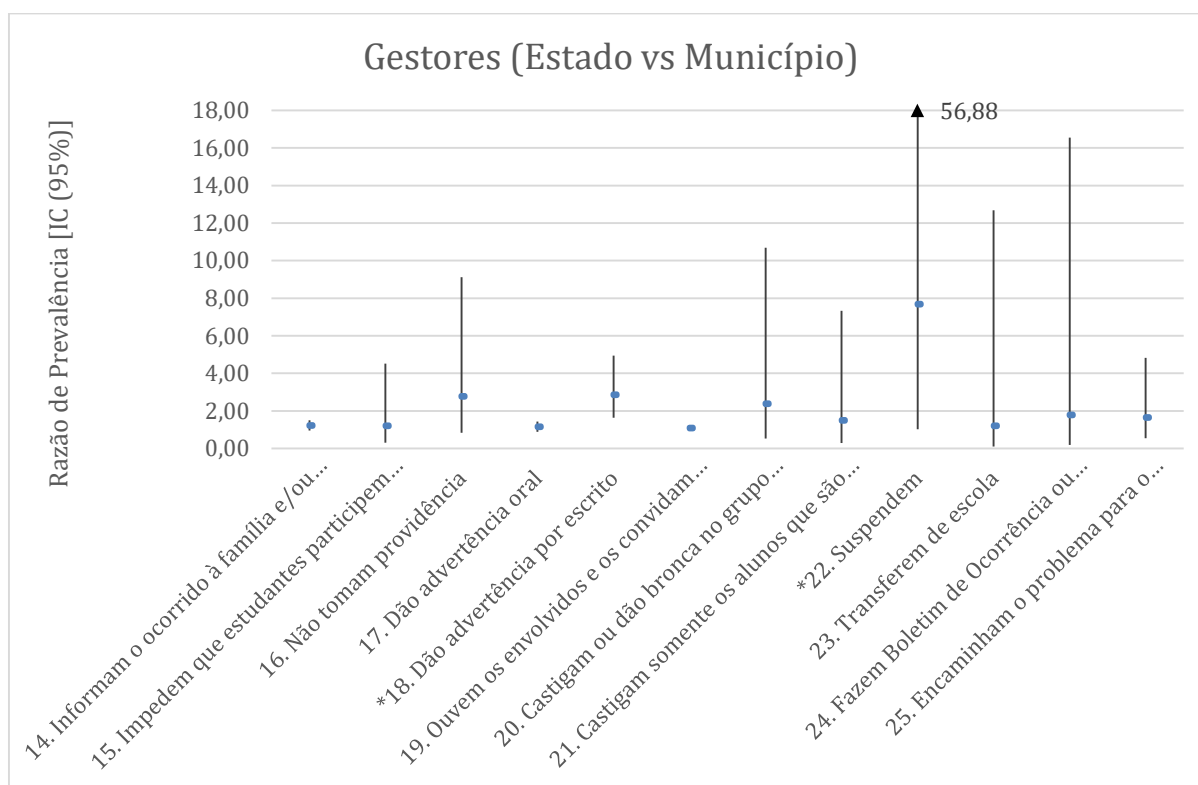
7.1 Análise dos resultados do estudo 1

O estudo 1 de nossa pesquisa procurou identificar as percepções de gestores, professores e demais atores da rede de proteção sobre os encaminhamentos aos problemas de convivência realizados pela escola, e contou com três objetivos. Inicialmente os dados foram descritos através de frequências absolutas e percentuais (variáveis qualitativas). Posteriormente, para estimar as razões de prevalência (RP) foi utilizado o modelo de regressão de Poisson com variância robusta (ZOU, 2004), e todas as análises apresentadas foram realizadas com o auxílio do software SAS 9.4.

O primeiro bloco de questões teve por objetivo verificar e comparar os tipos de resolução de problemas mais utilizados pelos adultos da escola na percepção dos atores da rede de proteção (professores, gestores e profissionais de demais serviços) nas duas formas de gestão: estadual e municipal. Através da consigna: “quando os estudantes se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência OS ADULTOS DA ESCOLA tomam as atitudes abaixo com os envolvidos”, avaliamos a frequência das respostas dos três grupos.

Vejamos, nos gráficos a seguir, os dados mais significativos na comparação das respostas entre profissionais da rede estadual e da rede municipal, sendo eles gestores, professores e demais atores da rede de proteção.

Gráfico 1 – Razão de prevalência das respostas dos gestores das escolas da rede estadual e municipal



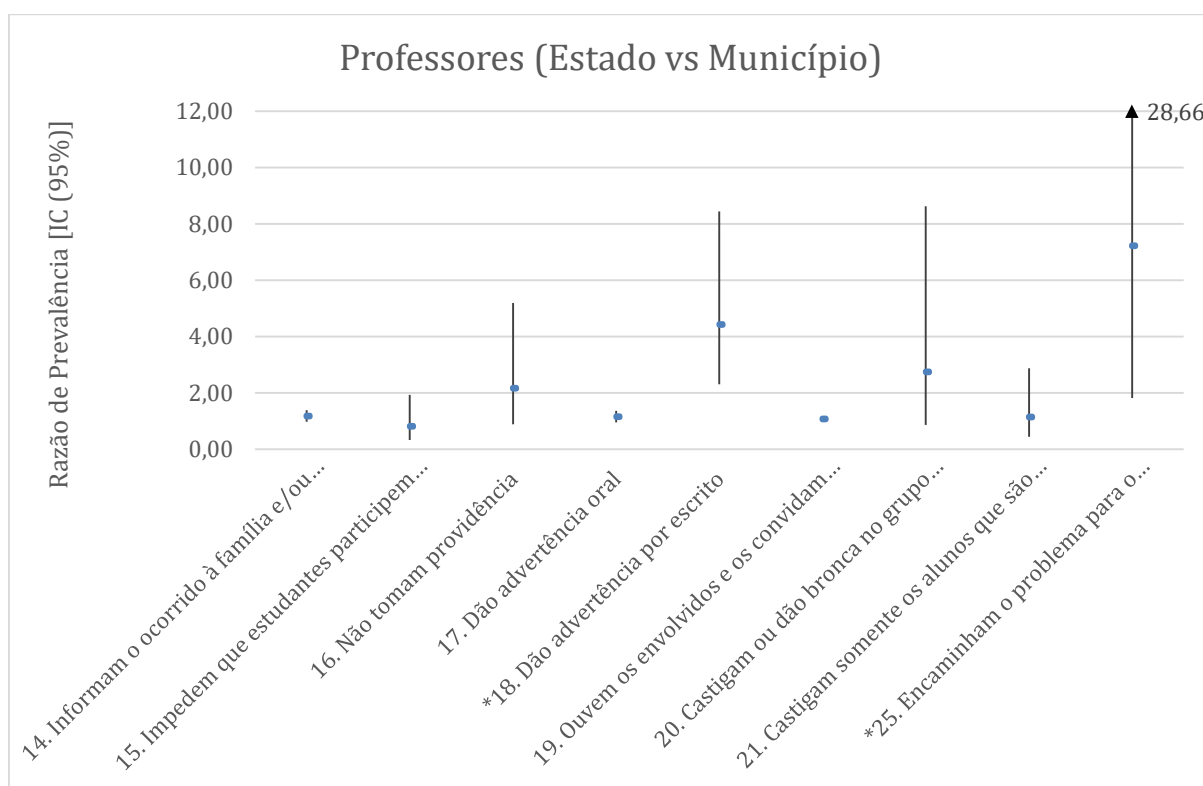
Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que a prevalência de respostas dos gestores da rede pública estadual é, em geral, maior do que as respostas dos gestores da rede pública municipal para as mesmas perguntas. As respostas que apresentaram diferenças significativas⁷² nessa comparação são: *dão advertência por escrito* e *suspendem*, com uma ressalva importante à questão da suspensão que, de acordo com os gestores, ocorre 7,66 vezes mais nas escolas estaduais.

Já em relação à comparação entre professores da rede estadual e da rede municipal, as respostas que tiveram diferenças significativas foram voltadas a dar advertência por escrito e encaminhar as situações ao Conselho Tutelar, conforme gráfico 2:

⁷² As respostas que obtiveram diferenças significativas (Valor-p <0,05) estão marcadas com um *.

Gráfico 2 – Razão de prevalência das respostas dos professores das escolas da rede estadual e municipal

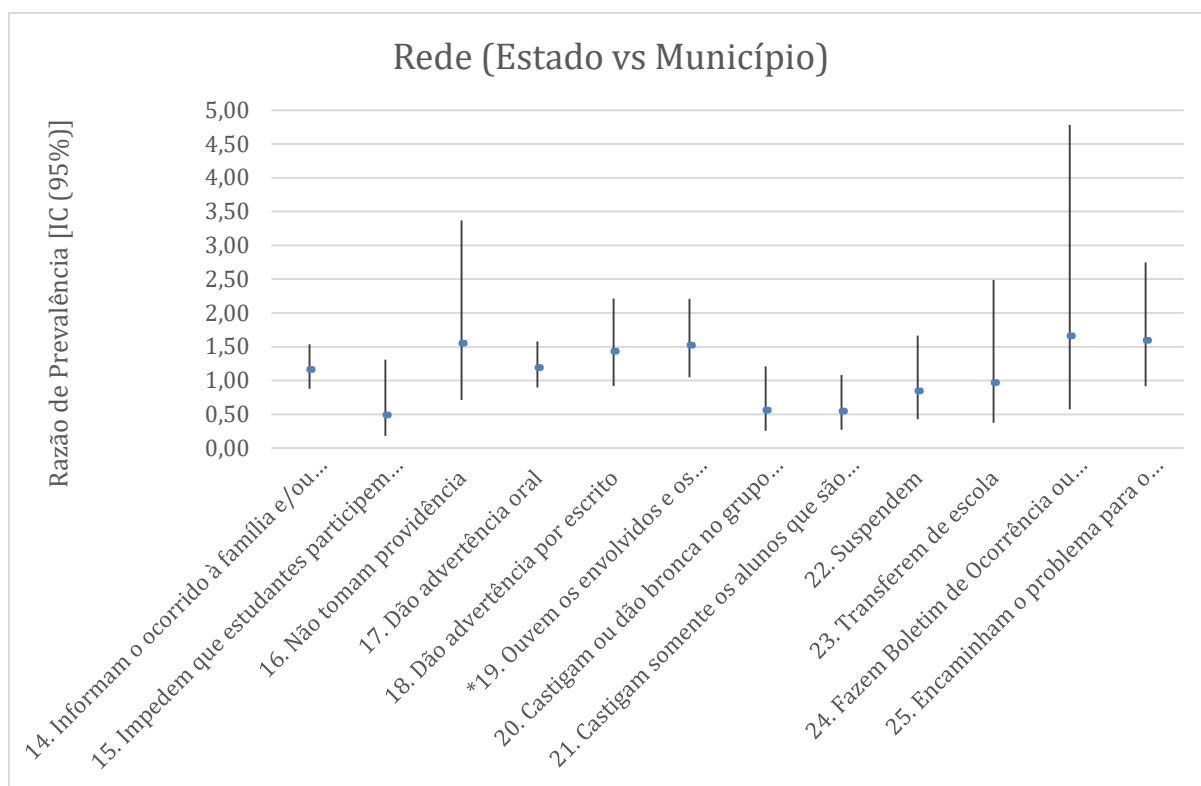


Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que a prevalência de respostas dos professores da rede pública estadual é 7,21 vezes maior do que da rede pública municipal para o encaminhamento do problema ao Conselho Tutelar e 4,42 vezes maior em relação às advertências por escrito. A busca da escola pelo órgão de defesa de direitos em situações de conflito é comum, conforme evidenciado na literatura, e envolve a crença de que o Conselho Tutelar será responsável pela punição dos alunos (FERNANDES; ARAGÃO, 2011; SCHEINVAR, 2012; FERREIRA, 2015). O fato dessa resposta ser mais comum para os professores da rede pública estadual reforça o que já conhecemos sobre orientações específicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) e pode indicar um distanciamento do órgão de proteção em relação a essas escolas, o que gera o desconhecimento de sua função na rede.

Já entre os demais atores da rede, as diferenças entre os participantes que responderam a amostra do estado e a amostra do município é significativa apenas para o item: *ouvir os envolvidos e convidá-los a reparar seus erros*, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Razão de prevalência das respostas dos demais atores da rede no estado e no município



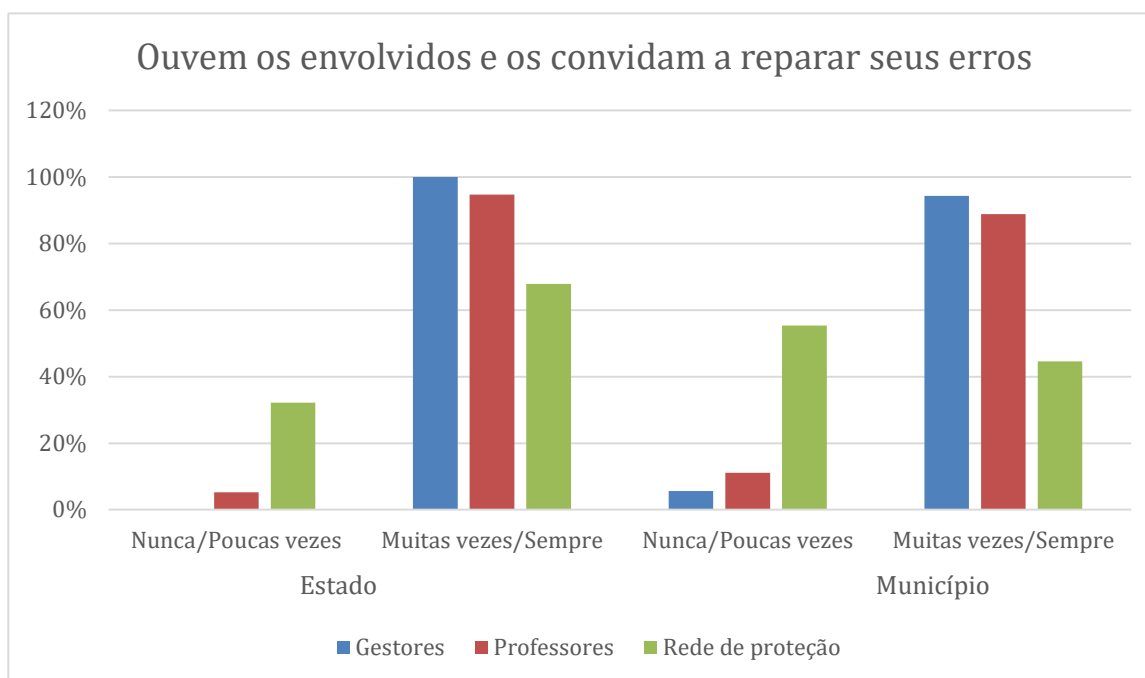
Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que os profissionais da rede de proteção que responderam a amostra do estado acreditam que a escola escuta os alunos e os orienta a procedimentos de reparação em maior frequência do que os mesmos profissionais no município. Apesar de outras respostas também aparecerem em maior frequência para os profissionais do estado, não houve diferença significativa.

No que diz respeito à comparação das respostas entre os diferentes atores (gestores, professores e demais atores da rede de proteção), foi possível observar divergências importantes nas respostas para algumas das perguntas propostas no questionário, sendo as mais significativas aquelas relacionadas a *ouvir os envolvidos e convidá-los a reparar seus erros* e ao *encaminhamento do problema para o Conselho Tutelar*. Entretanto, apresentaremos também outros dados que apresentaram diferenças importantes sobre as formas de perceber a atuação da escola em relação aos problemas de convivência.

Começaremos pela questão: *Ouvem os envolvidos e os convidam a reparar seus erros*, apresentada no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Respostas dos participantes sobre ouvir os alunos envolvidos nos conflitos e convidá-los a reparar seus erros

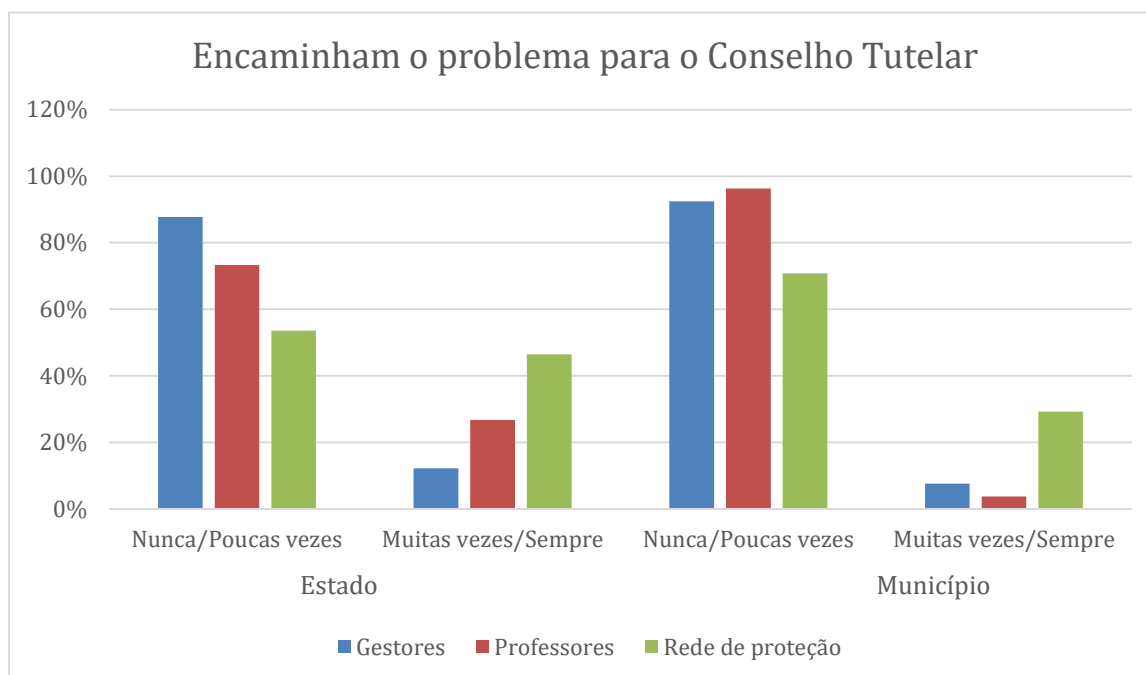


Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que os gestores entendem que em 100% (estado) e 94% (município) das vezes os envolvidos no conflito são ouvidos e convidados a reparar seus erros, seguidos da opinião dos professores a respeito do tema (94,76% e 88,89% respectivamente). Entretanto, a visão da rede de proteção, tanto daqueles que participaram da pesquisa considerando sua relação com as escolas estaduais quanto dos que participaram da pesquisa com relação às escolas municipais, apresenta diferenças estatisticamente significativas, tanto em relação à visão dos gestores, quanto dos professores (ambas com Valor-p <0,01). No estado, 32,14% dos representantes da rede percebem que isso acontece poucas vezes ou nunca e, no município, 55,38%. Nota-se também diferenças significativas entre as visões dos gestores e de seus professores (Valor-p <0,01) nas escolas estaduais, o que pode indicar que apesar do gestor entender que ouve os alunos nessas situações e realiza os procedimentos de reparação, os professores não percebem as ações da escola da mesma forma. Já no município, não houve diferenças significativas entre professores e gestores.

O segundo aspecto que apresentou diferença significativa foi em relação ao encaminhamento dos problemas ao Conselho Tutelar. Os dados mostrados no Gráfico 5 indicam aspectos importantes que serão analisados também na parte qualitativa do trabalho.

Gráfico 5 – Respostas dos participantes sobre o encaminhamento dos problemas de convivência ao Conselho Tutelar



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico nos mostra que os encaminhamentos ao Conselho Tutelar quando identificados conflitos e desobediência às regras pelos alunos são mais comuns nas escolas estaduais do que nas municipais. No estado, apenas 12% dos gestores relatam realizar esse tipo de encaminhamento, porém 26,7% dos professores percebem esse tipo de ação na escola e 46,43% dos atores da rede, que incluem conselheiros tutelares entre os participantes, relatam que esses encaminhamentos ocorrem muitas vezes ou sempre. Os dados do município são de 8%, 3,7% e 29,23%, respectivamente.

A tabela a seguir demonstra as comparações entre os diferentes atores e as diferenças significativas entre eles. Nota-se uma diferença importante de percepção entre os três grupos das escolas estaduais (Valor-p <0,01 e 0,02) e entre gestores e rede (Valor-p <0,01) e professores e rede (Valor-p <0,01) nas escolas municipais. Há também uma diferença significativa na percepção dos professores da rede estadual e da rede municipal (Valor-p <0,01).

Tabela 4 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre o encaminhamento dos problemas de convivência ao Conselho Tutelar

Comparações (Muitas vezes/Sempre vs Nunca/Poucas vezes)	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
<i>25. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	0,46	0,25	0,84	0,01
Estado (Gestores vs Rede)	0,26	0,13	0,52	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,58	0,36	0,91	0,02
Município (Gestores vs Professores)	2,04	0,39	10,66	0,40
Município (Gestores vs Rede)	0,26	0,09	0,71	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,13	0,03	0,52	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,62	0,54	4,83	0,39
Professores (Estado vs Município)	7,21	1,81	28,66	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,59	0,92	2,75	0,10

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais diferenças podem aparecer em decorrência do público atendido em cada um dos segmentos e da relação estabelecida entre o órgão de defesa e as instituições escolares. Atualmente, a maioria das escolas municipais atende apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a maioria das escolas estaduais atende apenas os anos finais. Entretanto, não podemos afirmar essa distinção neste trabalho, pois algumas escolas estaduais que atendem os anos iniciais responderam ao questionário e alguns professores e gestores não responderam à questão do perfil, justamente por atuar em escolas com mais de um segmento. A tendência é que, conforme descrito anteriormente, por receber orientações da SEDUC para encaminhar tais situações ao Conselho Tutelar e atender mais adolescentes, a busca por judicialização e punição seja maior nos Anos Finais.

Outra possível justificativa para essa questão é o fato de as escolas municipais estabelecerem relações mais próximas com os serviços da rede de proteção, justamente pelo fato de ter uma gestão local. Os menores números de encaminhamentos realizados por elas podem indicar um maior conhecimento sobre as atribuições do Conselho Tutelar, uma vez que este tipo de problema enunciado no item em questão não deveria ser responsabilidade do órgão, mas deveria ser resolvido dentro da própria escola.

Outras respostas que apresentaram diferenças significativas entre os três grupos, porém em menor número, foram relacionadas à responsabilização de alunos que já são conhecidos por comportamentos inadequados e às sanções expiatórias como a suspensão e a transferência compulsória. A tabela a seguir aponta as porcentagens e respostas dos participantes:

Tabela 5 – Respostas dos participantes sobre a frequência das ações da escola em situações de conflitos e desobediência às regras

Qual a sua percepção sobre a frequência com que as escolas tomam as atitudes abaixo com crianças e adolescentes envolvidos em conflitos nos quais há agressão ou desobediência às regras?	Estado		Municipal	
	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
<i>21. Castigam somente os alunos que são já “conhecidos” pelos comportamentos inadequados</i>				
Gestores	85 (94,44%)	5 (5,56%)	51 (96,23%)	2 (3,77%)
Professores	171 (89,53%)	20 (10,47%)	49 (90,74%)	5 (9,26%)
Rede	21 (75%)	7 (25%)	35 (53,85%)	30 (46,15%)
<i>22. Suspendem</i>				
Gestores	77 (85,56%)	13 (14,44%)	52 (98,11%)	1 (1,89%)
Professores	159 (83,25%)	32 (16,75%)	54 (100%)	0 (0%)
Rede	20 (71,43%)	8 (28,57%)	43 (66,15%)	22 (33,85%)
<i>23. Transferem de escola</i>				
Gestores	88 (97,78%)	2 (2,22%)	52 (98,11%)	1 (1,89%)
Professores	188 (98,43%)	3 (1,57%)	54 (100%)	0 (0%)
Rede	23 (82,14%)	5 (17,86%)	53 (81,54%)	12 (18,46%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à responsabilização ou “castigo” a apenas alguns alunos, a percepção dos atores da rede de proteção acerca do tema é diferente de professores e gestores, de forma que, no município, o percentual de profissionais que percebem essa ocorrência muitas vezes ou sempre é de 46,15%, contra 3,77% dos gestores e 9,26% dos professores.

Nota-se, na tabela a seguir, que as diferenças significativas nessa questão são sempre sobre a percepção dos profissionais da escola em relação à percepção dos atores da rede, tanto no estado quanto no município (Valor-p <0,01 e 0,03).

Tabela 6 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a ação realizada pela escola de castigar apenas os alunos “conhecidos” por seus comportamentos

Comparações (Muitas vezes/Sempre vs Nunca/Poucas vezes)	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p
<i>21. Castigam somente os alunos que são já “conhecidos” pelos comportamentos inadequados</i>			

Estado (Gestores vs Professores)	0,53	0,21	1,37	0,19
Estado (Gestores vs Rede)	0,22	0,08	0,65	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,42	0,20	0,90	0,03
Município (Gestores vs Professores)	0,41	0,08	2,01	0,27
Município (Gestores vs Rede)	0,08	0,02	0,33	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,20	0,08	0,48	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,47	0,30	7,32	0,64
Professores (Estado vs Município)	1,13	0,45	2,87	0,80
Rede (Estado vs Município)	0,54	0,27	1,08	0,08

Fonte: Elaborado pela autora.

O mesmo ocorre nas respostas que envolvem a suspensão e a transferência de escolas como um encaminhamento para os conflitos vivenciados na instituição: gestores e professores possuem uma percepção similar, enquanto os demais atores da rede observam que esse tipo de conduta acontece com frequência apesar da negativa dos profissionais da escola. Em relação às escolas estaduais, 28,57% dos atores da rede percebem que as suspensões acontecem muitas vezes ou sempre e 17,86% fazem referência à transferência como um encaminhamento frequente. O mesmo acontece para 33,85% e 18,46% dos profissionais da rede de proteção que responderam à amostra dos municípios, respectivamente. Já gestores e professores responderam que isso raramente acontece dentro da escola, chegando a apenas 2% das respostas.

Essa diferença pode estar relacionada às orientações recebidas por professores e gestores de que essas não são formas adequadas de sanção, especialmente a transferência compulsória, que apresenta divergências quanto a sua legislação. Entretanto, os profissionais dos demais serviços que, em geral, atendem crianças e adolescentes que estão passando por situações de vulnerabilidade e/ou violações de direitos e, conseqüentemente, acabam apresentando problemas de comportamento nas escolas, percebem a situação de forma contrária e enfatizam, em sua resposta, a ocorrência destes tipos de sanções.

Segundo o ECA, ao se garantir o direito à educação a todas as crianças e adolescentes, o seu contrário se torna um descumprimento à lei. Ou seja, ao suspender o aluno da escola ou transferi-lo sem a sua anuência, situação também conhecida como transferência compulsória, vulgo expulsão, a instituição está, automaticamente, impedindo sua participação e violando seu direito.

Para Silveira (2014), é preciso respeitar o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola citado no Art. 53 do ECA (BRASIL, 1990a) e no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Ou seja, se toda criança e adolescente tem o direito de permanecer na escola, medidas como a suspensão e a expulsão são contrárias ao

papel da instituição de preparar seus alunos para o exercício da cidadania e não os excluir do espaço de aprendizagem e convivência. A autora ainda ressalta que há diferenças entre um ato infracional e uma situação de indisciplina que devem, inclusive, ser encaminhados de formas diferentes. O ato infracional deve ser levado à segurança pública, já a indisciplina requer uma atuação da própria escola. Apesar de reconhecer que o Regimento Escolar e as sanções disciplinares previstas no documento devem ser definidos como atos administrativos da instituição, a autora recorda que as sanções previstas não podem afrontar a garantia de um direito previsto em Lei (SILVEIRA, 2014).

Por outro lado, em 2019, foi publicada uma Indicação pelo Conselho de Educação do Estado de São Paulo sobre o Regimento Escolar e a “transferência por questões disciplinares como medida educativa de caráter excepcional” (SÃO PAULO, CEE, Indicação 175/2019). O documento reconhece a transferência compulsória como um instrumento legal, desde que este seja utilizado após esgotadas todas as possibilidades de reparação e acompanhamento da escola em relação ao aluno, garantindo a excepcionalidade da medida para situações em que há riscos à integridade física, psíquica ou moral do estudante ou de outra pessoa. Dessa forma, o processo de transferência só poderia acontecer por meio de reunião específica, com possibilidade de defesa do aluno e com a presença de seus pais ou responsáveis e de um advogado. Além de considerar que, sendo decidido pela transferência, a DRE ou setor responsável ficaria incumbido de garantir que esse aluno continuasse seus estudos e estivesse imediatamente matriculado em escola próxima a sua residência, conforme prevê o Art. 53 do ECA (BRASIL, 1990, Art. 53, V).

Cabe ressaltar, entretanto, que no final do documento o conselheiro justifica seu voto e enfatiza que: “Deverá caber a Transferência Compulsória também para o aluno que insistir em desrespeitar as normas da escola; para o aluno com histórico escolar grave; para o aluno cujo comportamento demonstrar total desrespeito com professores, funcionários e colegas” (SÃO PAULO, 2019a, p. 7), o que difere da orientação inicial apenas para atos de indisciplina “que podem acarretar riscos à integridade do aluno, ou de outrem”, deixando vago os motivos que podem levar a tal sanção por parte da escola.

Em consonância à indicação do Conselho Estadual de Educação, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC) tem, desde 2009, um caderno intitulado Normas Gerais de Conduta Escolar, elaborado pelo antigo SPEC (Sistema de Proteção Escolar), que, ainda em vigor, orienta, dentre as medidas disciplinares, a suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares; a suspensão por até 5 dias letivos; a suspensão pelo período de 6 a 10 dias letivos e a transferência compulsória para outro estabelecimento

(SÃO PAULO, 2009). Com o objetivo de discutir essa questão, no trabalho realizado pelo grupo de pesquisa em parceria com a SEDUC em 2019 e 2020, foi realizada uma revisão deste documento, buscando orientações mais democráticas e visando sanções por reciprocidade. Porém, o documento revisto foi ignorado pela referida Secretaria, que manteve sua postura punitiva em relação aos alunos.

Do mesmo modo, pesquisas recentes advertem sobre divergências em relação a essas orientações e à escassez de investigações acerca do tema (MORRONE, 2019a; MORRONE, 2019b; SILVEIRA, 2014; STELKO-PEREIRA; PADOVANI, 2008). Estudos indicam que os adolescentes que passam pela transferência compulsória têm maiores chances de evadir da instituição escolar (BRANDÃO; ROSENBERG, 2000).

Após discutir estes aspectos, com base na investigação ora descrita, observa-se que gestores e professores não assumem o uso desse método de resolução de problemas, o que é contestado pela resposta dos diferentes atores da rede que acompanham de perto os alunos com direitos violados, inclusive por parte da política de educação. Infelizmente, a transferência compulsória tem sido comum e gera danos significativos no desenvolvimento dos alunos que encontram dificuldades para serem matriculados em outras escolas e são estigmatizados e discriminados pelos profissionais da instituição, justamente por se tratar de “alunos transferidos”.

As tabelas a seguir mostram as diferenças significativas entre os três grupos de participantes:

Tabela 7 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a suspensão

Comparações (Muitas vezes/Sempre vs Nunca/Poucas vezes)	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
<i>22. Suspendem*</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	0,86	0,48	1,56	0,62
Estado (Gestores vs Rede)	0,51	0,23	1,09	0,08
Estado (Professores vs Rede)	0,59	0,30	1,14	0,12
Município (Gestores vs Rede)	0,06	0,01	0,40	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	7,66	1,03	56,88	0,05
Rede (Estado vs Município)	0,84	0,43	1,66	0,62

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 8 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a transferência

Comparações (Muitas vezes/Sempre vs Nunca/Poucas vezes)	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
<i>23. Transferem de escola*</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	1,41	0,24	8,32	0,70
Estado (Gestores vs Rede)	0,12	0,03	0,61	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,09	0,02	0,35	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	0,10	0,01	0,76	0,03
Gestores (Estado vs Município)	1,18	0,11	12,68	0,89
Rede (Estado vs Município)	0,97	0,38	2,49	0,94

Fonte: Elaborado pela autora.

Outra forma de culpabilizar os estudantes pelos conflitos ocorridos ou pela desobediência às regras é a criminalização destes atos, conforme discutido na seção 4. Esse tema ficou evidente nas respostas da questão 24 do questionário.

Observa-se uma prevalência maior sobre a realização de boletins de ocorrência como um encaminhamento aos problemas de indisciplina nas escolas estaduais, já que são essas que atendem os adolescentes. Conforme a tabela 7, 17,86% dos atores da rede de proteção indicam que essa ação ocorre de maneira frequente, apesar da negativa dos gestores e professores.

Tabela 9 – Respostas dos participantes sobre a realização de boletins de ocorrência em situações de conflitos ou desobediência às regras

Qual a sua percepção sobre a frequência com que as escolas tomam as atitudes abaixo com crianças e adolescentes envolvidos em conflitos nos quais há agressão ou desobediência às regras?	Estado		Municipal	
	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre	Nunca/Poucas vezes	Muitas vezes/Sempre
<i>24. Fazem Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia</i>				
Gestores	87 (96,67%)	3 (3,33%)	52 (98,11%)	1 (1,89%)
Professores	178 (93,19%)	13 (6,81%)	54 (100%)	0 (0%)
Rede	23 (82,14%)	5 (17,86%)	58 (89,23%)	7 (10,77%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de uma prevalência menor, há uma diferença significativa na percepção de gestores e integrantes da rede de proteção (Valor-p 0,02) e de professores e integrantes da rede de proteção (Valor-p 0,05) para os participantes da pesquisa que representam a educação no estado. Embora não haja diferença significativa nos dados das escolas municipais, deve se

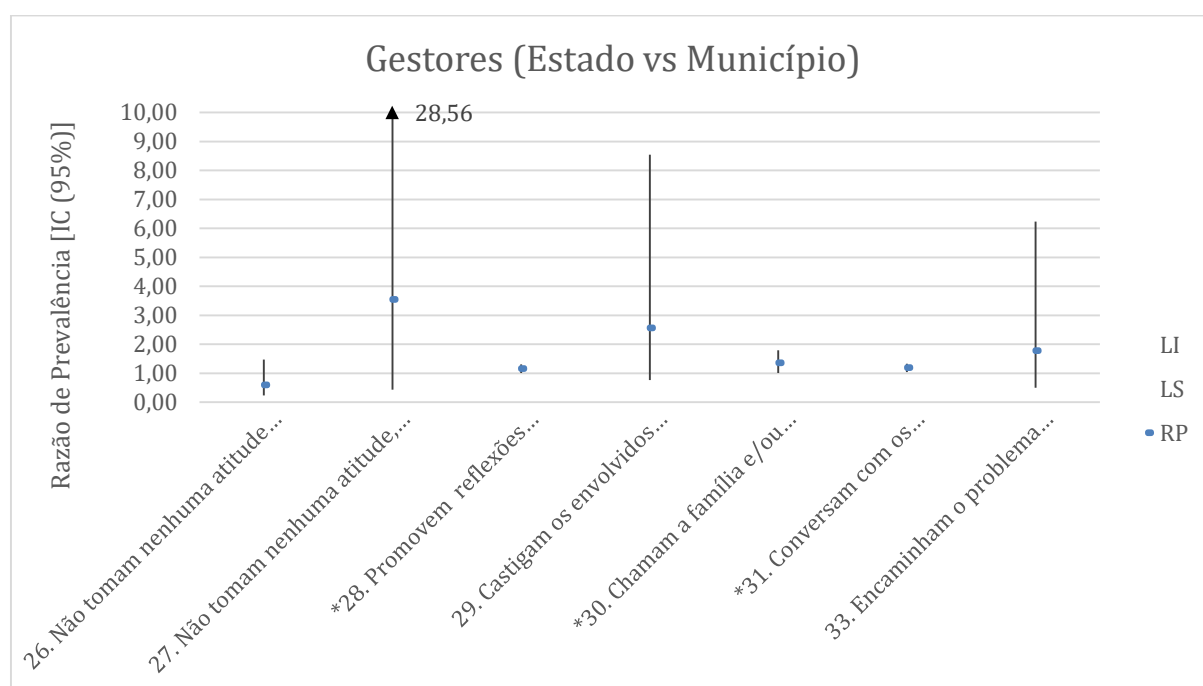
chamar a atenção para os 10,77% dos atores da rede que responderam positivamente para esse item.

Passemos agora ao segundo bloco de questões desse estudo, que teve por objetivo verificar e comparar a frequência e os tipos de ações realizadas pelos adultos da escola em relação aos problemas de convivência no espaço virtual para ambas as formas de gestão: estadual e municipal.

Iniciaremos a análise com a comparação entre profissionais das redes de ensino estadual e municipal, sendo eles gestores, professores e demais atores da rede de proteção.

O Gráfico 6 indica a razão de prevalência entre as respostas de gestores das escolas estaduais e municipais:

Gráfico 6 – Razão de prevalência das respostas dos gestores das escolas da rede estadual e municipal sobre os problemas de convivência na internet

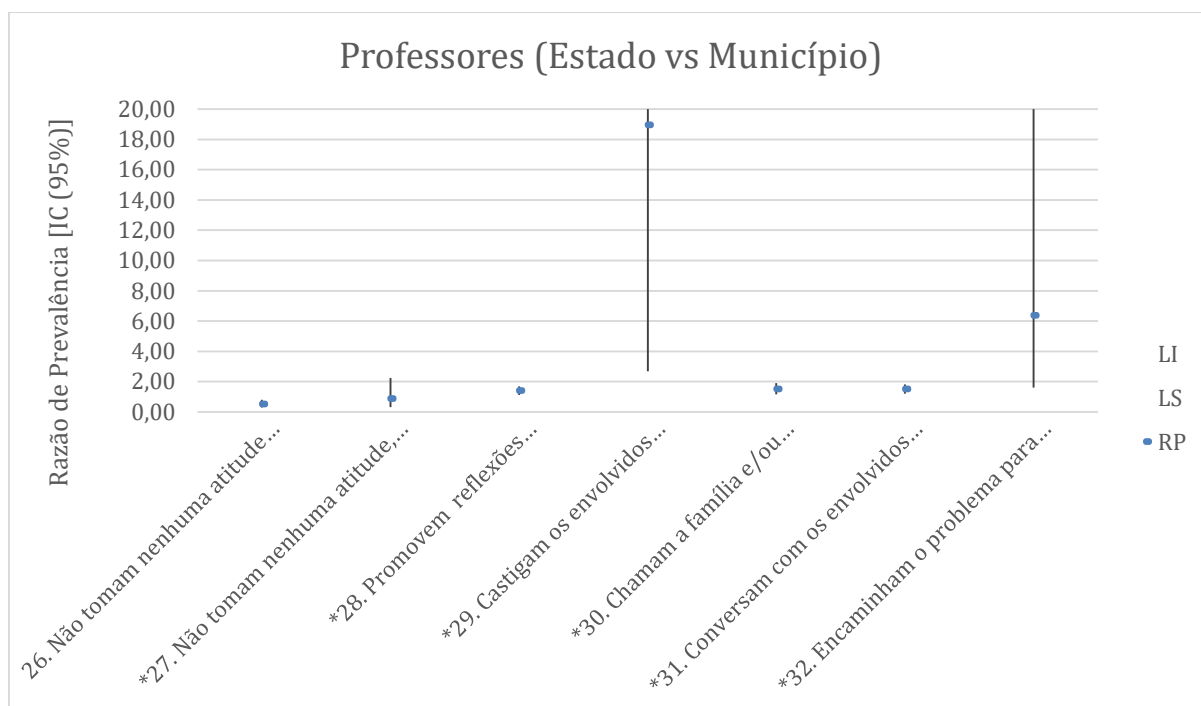


Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que as diferenças mais significativas (Valor-p <0,05, marcadas com asterisco) estão nas questões que indicam a promoção de reflexões sobre o tema, a convocação da família para resolver o problema e as conversas com os envolvidos para reparar o problema. Sobre a razão de prevalência, os gestores da rede pública estadual responderam 3,53 vezes mais que deixam de tomar providências, mesmo quando sabem do problema, se comparados aos gestores municipais.

Já as diferenças das respostas dos professores da rede pública estadual em relação à rede pública municipal foram significativas em todas as questões, com exceção da primeira, que remete a não tomar nenhuma providência por não ficar sabendo do ocorrido, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Razão de prevalência das respostas dos professores das escolas da rede estadual e municipal sobre os problemas de convivência na internet

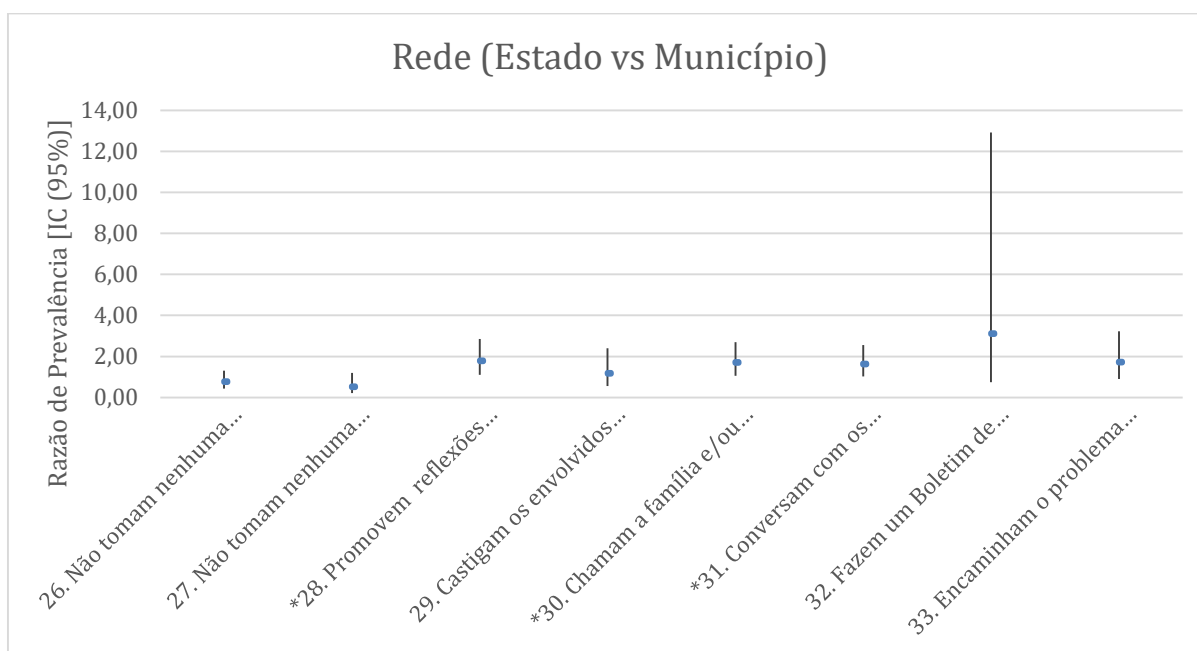


Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à razão de prevalência, observa-se que os professores da rede pública estadual responderam 18,94 vezes mais que castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.) nas situações de conflito na internet do que os professores da rede pública municipal, e 6,36 vezes mais que encaminham o problema para o Conselho Tutelar, o que remete à mesma análise realizada no objetivo anterior.

No que se refere aos participantes da pesquisa que compõem a rede de proteção, as diferenças significativas entre os respondentes da pesquisa para a amostra da rede estadual e municipal foram nas questões relacionadas a promover reflexões sobre o tema, chamar a família para que tome providências e conversar com os envolvidos para que resolvam o problema entre eles, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Razão de prevalência das respostas dos demais atores da rede de proteção da amostra da rede estadual e municipal sobre os problemas de convivência na internet



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se também que a razão de prevalência de respostas para o item relacionado a fazer boletim de ocorrência ou chamar a polícia foi 3,10 vezes maior para os profissionais que responderam a amostra das escolas estaduais em relação à amostra dos municípios, independente de não haver diferença significativa.

Quanto à comparação entre as percepções de gestores, professores e profissionais da rede sobre os encaminhamentos aos problemas de convivência na internet, observa-se que, com exceção do item relacionado ao boletim de ocorrência, os demais apresentaram diferenças significativas importantes, conforme nos mostram os dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 10 – Respostas dos participantes sobre as ações da escola frente aos problemas de convivência na internet

Assinale a frequência com que você percebe OS ADULTOS DA ESCOLA lidando com as situações de cyberbullying, agressões online, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais	Estado		Municipal	
	Nunca / Poucas Vezes	Sempre / Muitas Vezes	Nunca/Poucas Vezes	Sempre / Muitas Vezes
<i>Q 26. Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</i>				
Gestores	82 (91,11%)	8 (8,89%)	45 (84,91%)	8 (15,09%)
Professores	160 (83,77%)	31 (16,23%)	36 (66,67%)	18 (33,33%)
Rede	18 (64,29%)	10 (35,71%)	34 (52,31%)	31 (47,69%)

<i>Q 27. Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo</i>				
Gestores	84 (93,33%)	6 (6,67%)	52 (98,11%)	1 (1,89%)
Professores	176 (92,15%)	15 (7,85%)	49 (90,74%)	5 (9,26%)
Rede	23 (82,14%)	5 (17,86%)	42 (64,62%)	23 (35,38%)
<i>Q 28. Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe</i>				
Gestores	4 (4,44%)	86 (95,56%)	9 (16,98%)	44 (83,02%)
Professores	21 (10,99%)	170 (89,01%)	19 (35,19%)	35 (64,81%)
Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)	44 (67,69%)	21 (32,31%)
<i>Q 29. Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</i>				
Gestores	77 (85,56%)	13 (14,44%)	50 (94,34%)	3 (5,66%)
Professores	124 (64,92%)	67 (35,08%)	53 (98,15%)	1 (1,85%)
Rede	20 (71,43%)	8 (28,57%)	49 (75,38%)	16 (24,62%)
<i>Q 30. Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências</i>				
Gestores	26 (28,89%)	64 (71,11%)	25 (47,17%)	28 (52,83%)
Professores	34 (17,8%)	157 (82,2%)	24 (44,44%)	30 (55,56%)
Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)	43 (66,15%)	22 (33,85%)
<i>Q 31. Conversam com os envolvidos sobre a situação incentivando a busca de uma resolução entre os eles</i>				
Gestores	2 (2,22%)	88 (97,78%)	9 (16,98%)	44 (83,02%)
Professores	13 (6,81%)	178 (93,19%)	20 (37,04%)	34 (62,96%)
Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)	42 (64,62%)	23 (35,38%)
<i>Q 33. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</i>				
Gestores	81 (90%)	9 (10%)	50 (94,34%)	3 (5,66%)
Professores	146 (76,44%)	45 (23,56%)	52 (96,3%)	2 (3,7%)
Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	50 (76,92%)	15 (23,08%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos notar diferenças importantes nas percepções das ações da escola por parte dos atores da rede e dos próprios profissionais da instituição escolar. Novamente, eles apresentam uma visão mais punitiva e que remete a pouco cuidado com os alunos em aspectos que ainda são considerados por muitas instituições como alheios ou de fora do ambiente escolar (TOGNETTA, 2021). As respostas às perguntas 27, 28, 29, 31 e 33 indicam essa percepção.

Apesar da maior parte das diferenças significativas remeterem à comparação da escola com a rede de proteção, uma diferença importante pode ser notada na percepção de gestores e

professores da rede pública estadual nas questões 29 e 33, quando se trata de castigar os envolvidos na situação e encaminhar o problema ao Conselho Tutelar. Em ambas as questões, os professores têm uma percepção mais negativa sobre o assunto, alegando que muitas vezes ou sempre há um castigo aos envolvidos (35,08%) e que as situações são encaminhadas ao Conselho Tutelar (23,56%), diferente da opinião dos gestores: 14,44% e 10% respectivamente.

A seguir, para análise, as tabelas com as comparações e o valor de p para as respostas a esses dois itens:

Tabela 11 – Comparativo do grau de significância entre os participantes para sanções envolvendo os problemas de convivência na internet

Comparações (Muitas vezes/Sempre vs Nunca/Poucas vezes)	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
<i>Q 29. Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	0,41	0,24	0,71	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	0,51	0,23	1,09	0,08
Estado (Professores vs Rede)	1,23	0,66	2,27	0,51
Município (Gestores vs Professores)	3,06	0,33	28,46	0,33
Município (Gestores vs Rede)	0,23	0,07	0,75	0,01
Município (Professores vs Rede)	0,08	0,01	0,55	0,01
Gestores (Estado vs Município)	2,55	0,76	8,55	0,13
Professores (Estado vs Município)	18,94	2,69	133,31	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,16	0,56	2,39	0,69

Fonte: Elaborado pela autora.

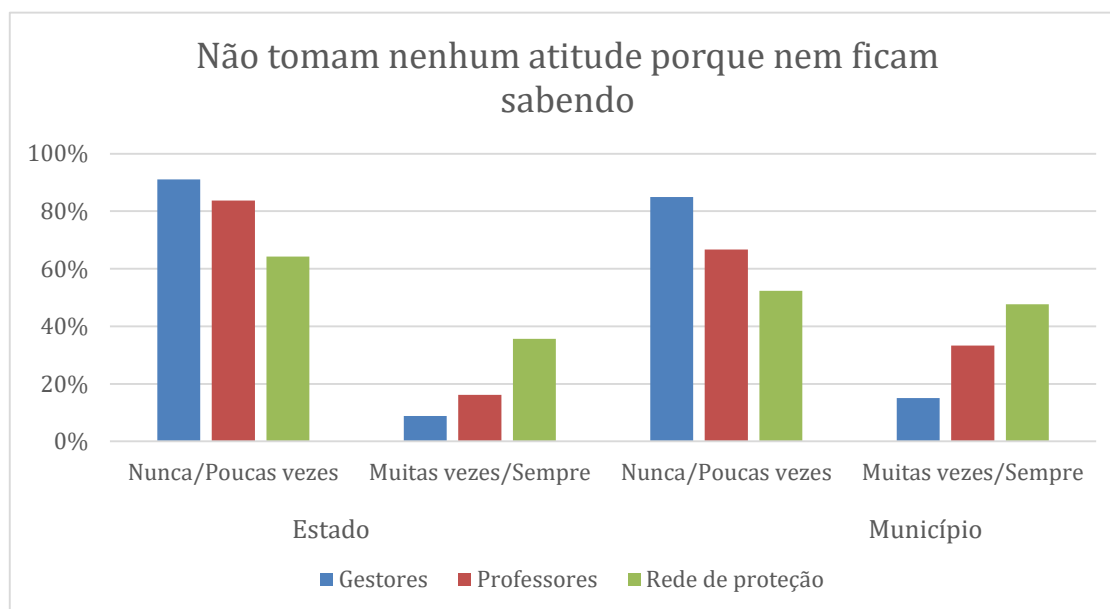
Tabela 12 – Comparativo do grau de significância entre os participantes para encaminhamento dos problemas de convivência na internet ao Conselho Tutelar

Comparações (Muitas vezes/Sempre vs Nunca/Poucas vezes)	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
<i>Q 33. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	0,42	0,22	0,83	0,01
Estado (Gestores vs Rede)	0,25	0,12	0,55	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,60	0,35	1,02	0,06
Município (Gestores vs Professores)	1,53	0,27	8,78	0,63
Município (Gestores vs Rede)	0,25	0,08	0,80	0,02
Município (Professores vs Rede)	0,16	0,04	0,67	0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,77	0,50	6,24	0,38
Professores (Estado vs Município)	6,36	1,59	25,38	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,70	0,90	3,23	0,10

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao item: não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo, observa-se diferenças importantes entre os diferentes atores, que ficam claras no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Respostas dos participantes sobre tomar atitudes frente a problemas de convivência na internet



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que para os atores da rede de proteção, sejam eles da amostra das escolas estaduais ou da amostra das escolas municipais, a instituição escolar não toma atitudes em relação aos problemas de convivência virtual pois não ficam sabendo dos ocorridos. Já as escolas não concordam com essa afirmação. Entretanto, professores concordam menos do que os próprios gestores.

A tabela a seguir indica as diferenças significativas:

Tabela 13 – Comparativo do grau de significância entre os participantes para falta de ações por parte da escola frente a problemas de convivência na internet

Comparações (Muitas vezes/Sempre vs Nunca/Poucas vezes)	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
		inferior	superior	
<i>Q 26. Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	0,55	0,26	1,14	0,11
Estado (Gestores vs Rede)	0,25	0,11	0,57	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,45	0,25	0,82	<0,01
Município (Gestores vs Professores)	0,45	0,22	0,95	0,04
Município (Gestores vs Rede)	0,32	0,16	0,63	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,70	0,44	1,10	0,12

Gestores (Estado vs Município)	0,59	0,23	1,48	0,26
Professores (Estado vs Município)	0,49	0,30	0,80	<0,01
Rede (Estado vs Município)	0,75	0,43	1,31	0,31

Fonte: Elaborado pela autora.

Isso posto, passaremos à análise do terceiro grupo de questões do instrumento e que remete ao terceiro objetivo do primeiro estudo, que procurou verificar se existe diferença entre os encaminhamentos que os serviços da rede de proteção definem ser necessários diante dos problemas de convivência na escola e o que professores e gestores apontam fazer nos tipos de gestão estadual e municipal.

Esse objetivo envolveu diversas questões e procedimentos das escolas. Para realização dessa análise iremos considerar os encaminhamentos mais adequados e os mais comuns para cada uma das situações, assim como as diferenças significativas identificadas na análise estatística.

Questão 35 – Quando os estudantes se envolvem em uma briga na frente da escola

Considera-se importante, nessa situação, a realização de procedimentos internos de mediação, círculos restaurativos, diálogos etc. Caso a situação se agrave, pode ser necessário acionar a segurança pública. Ao contrário do que acontece constantemente, acionar o Conselho Tutelar não deve ser o caminho, pois, nesse caso, não há direitos violados, mas um conflito que necessita de mediação ou intervenção de segurança. Acionar o Conselho Tutelar é reforçar a ideia de que esse órgão possui caráter punitivo ou que pode ser mediador de conflitos, que não é o caso. Vejamos o que responderam os participantes desta investigação.

A tabela a seguir resume os dados mais significativos:

Tabela 14 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando os estudantes se envolvem em uma briga na frente da escola

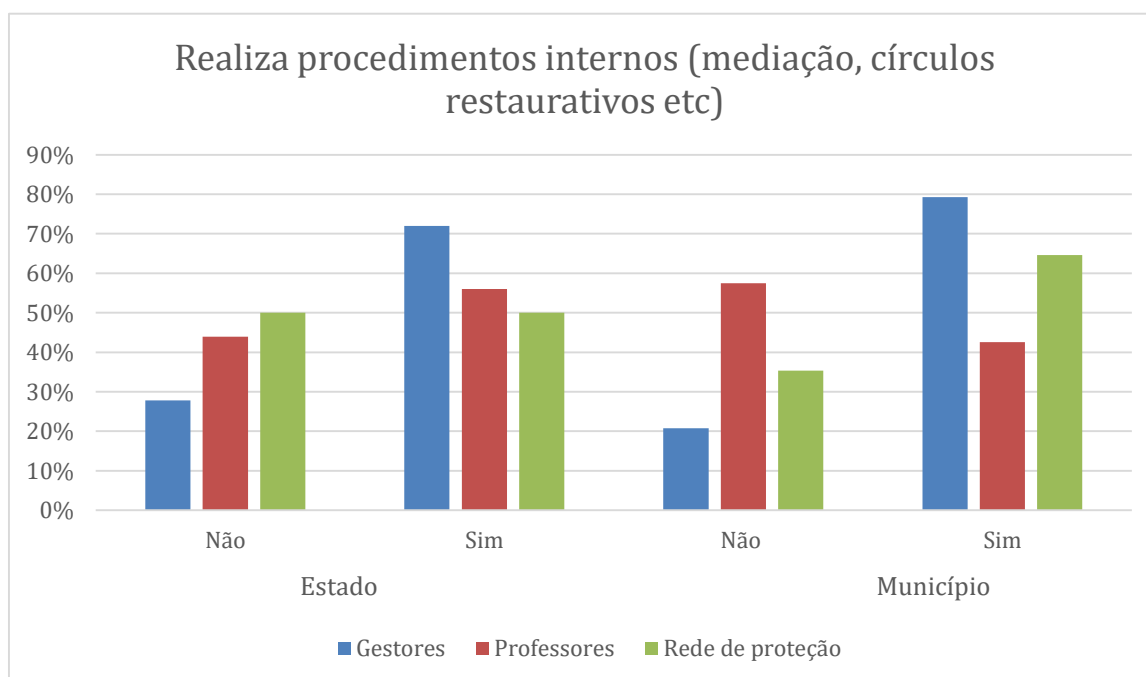
	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>					
	Gestores	25 (27,78%)	65 (72,22%)	11 (20,75%)	42 (79,25%)
	Professores	84 (43,98%)	107 (56,02%)	27 (57,45%)	20 (42,55%)
	Rede	14 (50%)	14 (50%)	23 (35,38%)	42 (64,62%)

<i>Informa o Conselho Tutelar</i>	Gestores	76 (84,44%)	14 (15,56%)	49 (92,45%)	4 (7,55%)
	Professores	169 (88,48%)	22 (11,52%)	45 (95,74%)	2 (4,26%)
	Rede	25 (89,29%)	3 (10,71%)	58 (89,23%)	7 (10,77%)
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>	Gestores	77 (85,56%)	13 (14,44%)	52 (98,11%)	1 (1,89%)
	Professores	174 (91,1%)	17 (8,9%)	43 (91,49%)	4 (8,51%)
	Rede	24 (85,71%)	4 (14,29%)	57 (87,69%)	8 (12,31%)

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à realização de procedimentos internos, nota-se uma diferença expressiva entre professores e gestores sobre ser papel da escola realizá-los ou não. O gráfico a seguir indica essa diferença:

Gráfico 9 – Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Para um número significativo de professores, a escola não deve realizar procedimentos internos de mediação nessa situação, percepção similar a dos demais atores da rede de proteção que responderam à pesquisa na amostra da rede estadual. Já os gestores entendem que esse é um procedimento de responsabilidade da escola. As diferenças significativas para essa questão

envolveram gestores e professores da rede pública estadual (Valor-p <0,01) e gestores e professores da rede pública municipal (Valor-p <0,01).

Não houve diferenças importantes em relação ao encaminhamento da situação ao Conselho Tutelar: os três grupos de atores da rede entendem, em sua maioria, que essa não deve ser a medida aplicada. Na próxima seção, correspondente à análise qualitativa, poderemos avaliar se é dessa forma que os conselheiros percebem as ações da escola em situações de conflitos.

No que tange à convocação da segurança pública em uma situação de briga na frente da escola, nota-se uma tendência maior dos gestores da rede pública estadual em realizarem esse procedimento, o que é explicado pelas orientações do Programa CONVIVA, que reforçou a presença da polícia próximo às escolas estaduais e que se assemelha à opinião dos demais atores da rede de proteção. Nesse item há uma diferença significativa entre o encaminhamento que a escola estadual entende como necessário e o que entendem os atores da escola municipal (Valor-p 0,05). Entretanto, cabe ressaltar que a maioria das escolas municipais não atendem o público dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e esse tipo de conflito ocorre em maior frequência com esse público.

Questão 36 - Quando um(a) estudante se automutila

As questões de saúde mental e de violência autoinflingida têm sido cada vez mais frequente nas escolas e ainda requerem discussões e formações sobre os encaminhamentos necessários (MATOS; LAHR, 2021). Nesse caso, os serviços de saúde mental da rede de proteção precisam ser acionados para oferecer atendimento ao aluno, assim como o Conselho Tutelar precisa ser informado, conforme Lei 13.819/2019, e a família precisa estar ciente do ocorrido para que possa proteger esse ou essa adolescente. Vejamos quais foram as respostas dos nossos participantes.

Tabela 15 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando os estudantes se automutilam

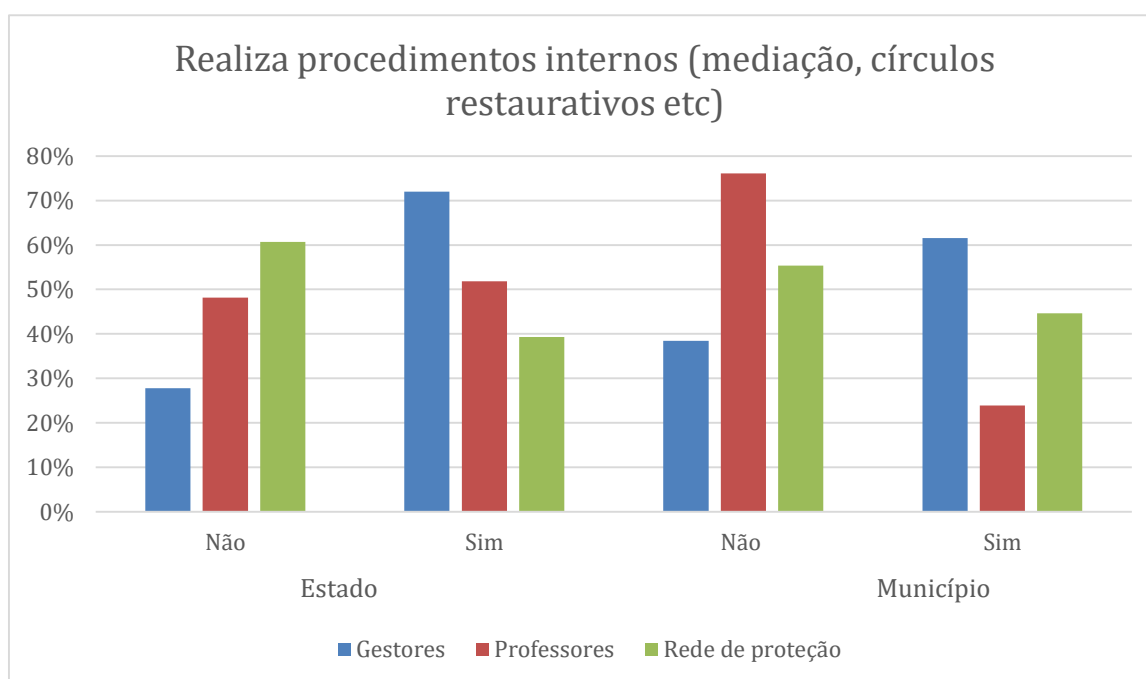
	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>	Gestores	25 (27,78%)	65 (72,22%)	20 (38,46%)	32 (61,54%)

<i>Convoca a família do estudante</i>	Professores	92 (48,17%)	99 (51,83%)	35 (76,09%)	11 (23,91%)
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	36 (55,38%)	29 (44,62%)
	Gestores	9 (10%)	81 (90%)	4 (7,69%)	48 (92,31%)
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>	Professores	16 (8,38%)	175 (91,62%)	8 (17,39%)	38 (82,61%)
	Rede	4 (14,29%)	24 (85,71%)	7 (10,77%)	58 (89,23%)
	Gestores	80 (88,89%)	10 (11,11%)	43 (82,69%)	9 (17,31%)
<i>Busca por outros serviços da rede de proteção</i>	Professores	172 (90,05%)	19 (9,95%)	43 (93,48%)	3 (6,52%)
	Rede	18 (64,29%)	10 (35,71%)	50 (76,92%)	15 (23,08%)
	Gestores	68 (75,56%)	22 (24,44%)	37 (71,15%)	15 (28,85%)
	Professores	164 (85,86%)	27 (14,14%)	42 (91,3%)	4 (8,7%)
	Rede	21 (75%)	7 (25%)	32 (49,23%)	33 (50,77%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que um dos itens em que houve maior divergência entre os participantes foi o de realizar procedimentos internos. O gráfico a seguir ilustra essa questão.

Gráfico 10 – Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que os gestores estaduais entendem como necessária a realização de procedimentos internos (72%), entretanto professores e outros atores da rede não percebem da mesma forma, com porcentagens de 51,83% e 39,29%, respectivamente. O mesmo acontece nas escolas municipais, com respostas positivas dos gestores (61,54%) sobre essa ação e menos positivas dos professores (23,91%) e demais atores da rede (44,62%). A diferença significativa em relação à percepção destes profissionais pode ser mais bem visualizada na tabela a seguir:

Tabela 16 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a realização de procedimentos internos

Questão 36 – Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,39	1,16	1,68	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,84	1,14	2,96	0,01
Estado (Professores vs Rede)	1,32	0,82	2,13	0,26
Município (Gestores vs Professores)	2,57	1,47	4,50	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,38	0,98	1,95	0,07
Município (Professores vs Rede)	0,54	0,30	0,96	0,04
Gestores (Estado vs Município)	1,17	0,91	1,51	0,21
Professores (Estado vs Município)	2,17	1,27	3,69	<0,01
Rede (Estado vs Município)	0,88	0,52	1,50	0,64

Fonte: Elaborado pela autora.

Torna-se necessário ressaltar que procedimentos internos como círculos restaurativos ou mediações coletivas não são ideais em situações como essa, porém conversas com profissionais da escola que sejam de confiança da criança e do adolescente podem auxiliar no cuidado e nos encaminhamentos necessários, que envolveriam a família e os serviços de saúde mental.

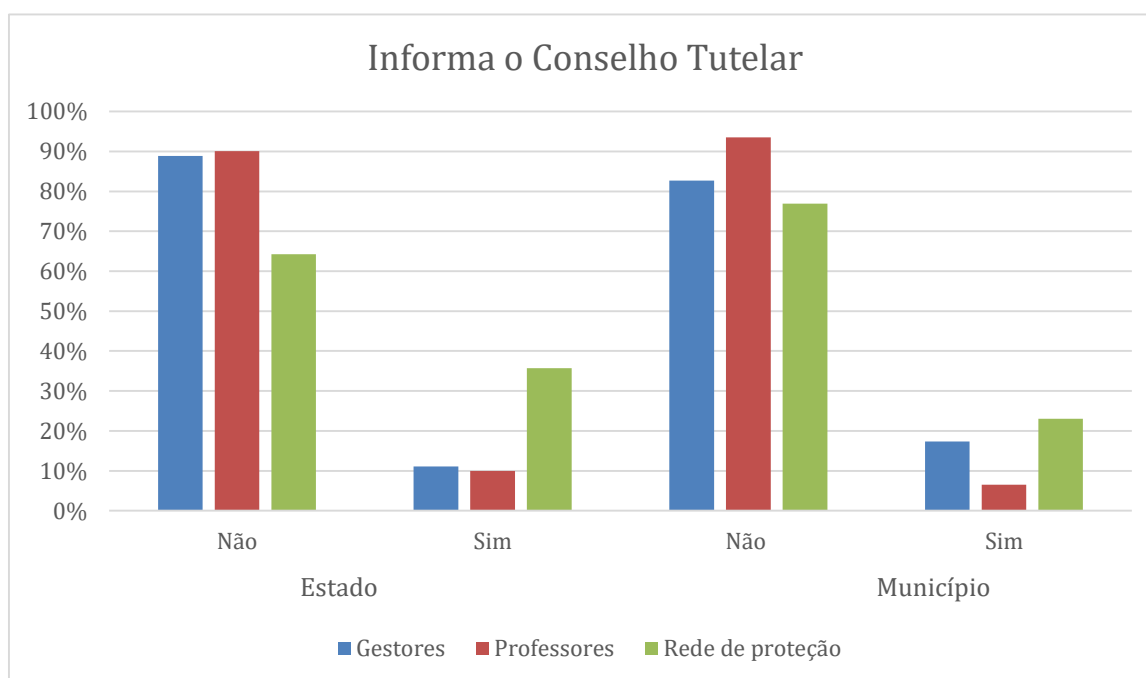
Já em relação a convocar a família do estudante, todos os respondentes apresentaram opinião semelhante de que os mesmos precisam ser informados e orientados a respeito.

No que tange a informar o Conselho Tutelar e buscar por outros serviços da rede de proteção, observa-se que os profissionais da escola entendem como sendo medidas menos necessárias do que os demais profissionais da rede. Apesar destes últimos reconhecerem a importância, as respostas ainda são baixas em relação aos encaminhamentos necessários, o que indica pouco conhecimento dos três grupos acerca da necessidade dessa articulação com o Conselho Tutelar e demais serviços nos casos de automutilação.

Torna-se importante evidenciar que a informação ao Conselho Tutelar deve ser realizada a fim de gerar dados sobre o assunto e mobilizar políticas públicas para o atendimento adequado às demandas de saúde mental de crianças e adolescentes e não no sentido de punir aquele que está se automutilando ou apresentando sofrimento psíquico. Esses dados fortalecem a análise que virá a seguir, de que a escola ainda encaminha situações de indisciplina para o Conselho Tutelar buscando a responsabilização dos alunos, o que não cabe ao referido órgão, mas deixa de encaminhar situações como essas que requerem a ação protetiva do Conselho para garantir o atendimento em saúde mental.

O gráfico 11 mostra as respostas para o encaminhamento ao Conselho Tutelar:

Gráfico 11 – Respostas dos participantes sobre informar o Conselho Tutelar



Fonte: Elaborado pela autora.

As diferenças significativas em relação a essa questão foram sobre as respostas de gestores e professores da rede pública estadual e rede de proteção (ambas com Valor-p <0,01) e professores da rede pública municipal e rede de proteção (Valor-p 0,04).

Nas respostas voltadas ao encaminhamento para os demais serviços, as diferenças significativas foram evidentes nas comparações entre gestores e professores da rede pública estadual e entre todos os participantes da amostra dos municípios, conforme tabela a seguir.

Tabela 17 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção

Questão 36 - Busca por outros serviços da rede de proteção

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,73	1,04	2,86	0,03
Estado (Gestores vs Rede)	0,98	0,47	2,04	0,95
Estado (Professores vs Rede)	0,57	0,27	1,17	0,13
Município (Gestores vs Professores)	3,32	1,19	9,28	0,02
Município (Gestores vs Rede)	0,57	0,35	0,93	0,02
Município (Professores vs Rede)	0,17	0,07	0,45	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,85	0,48	1,48	0,56
Professores (Estado vs Município)	1,63	0,60	4,42	0,34
Rede (Estado vs Município)	0,49	0,25	0,98	0,04

Fonte: Elaborado pela autora.

Questão 37 - Quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica

A identificação de situações de violência pela escola demanda formação continuada sobre o tema e um cuidado especial com a revitimização de crianças e adolescentes, conforme descrito na seção 4 dessa dissertação.

Os procedimentos adequados em situações como essas podem variar em relação à ação de convocar os responsáveis, pois estes podem ser os violadores da criança e do adolescente. Entretanto, em todos os casos, o Conselho Tutelar deve ser informado, seja por meio de relatório ou por denúncia anônima e, em geral, outros serviços da rede podem ser acionados para atendimento a essa demanda. Vejamos as respostas dos nossos participantes sobre o assunto na tabela a seguir:

Tabela 18 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando o estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica

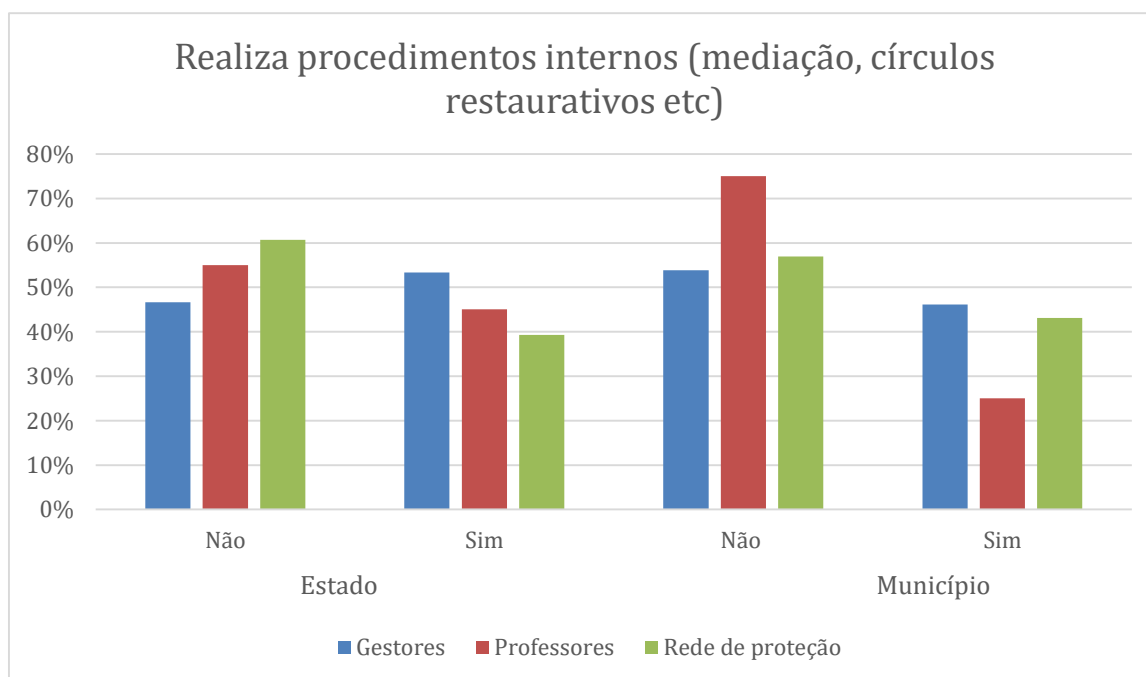
	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>	Gestores	42 (46,67%)	48 (53,33%)	28 (53,85%)	24 (46,15%)
	Professores	105 (54,97%)	86 (45,03%)	36 (75%)	12 (25%)
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	37 (56,92%)	28 (43,08%)
<i>Convoca a família do estudante</i>	Gestores	34 (37,78%)	56 (62,22%)	21 (40,38%)	31 (59,62%)

<i>Informa o Conselho Tutelar</i>	Professores	92 (48,17%)	99 (51,83%)	21 (43,75%)	27 (56,25%)
	Rede	11 (39,29%)	17 (60,71%)	34 (52,31%)	31 (47,69%)
	Gestores	24 (26,67%)	66 (73,33%)	28 (53,85%)	24 (46,15%)
	Professores	67 (35,08%)	124 (64,92%)	21 (43,75%)	27 (56,25%)
<i>Busca por outros serviços da rede de proteção</i>	Rede	7 (25%)	21 (75%)	18 (27,69%)	47 (72,31%)
	Gestores	67 (74,44%)	23 (25,56%)	28 (53,85%)	24 (46,15%)
	Professores	144 (75,39%)	47 (24,61%)	36 (75%)	12 (25%)
	Rede	22 (78,57%)	6 (21,43%)	27 (41,54%)	38 (58,46%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que ao se deparar com esse problema, há uma divisão de opiniões sobre realizar procedimentos internos e convocar a família do estudante, com uma prevalência de professores da rede pública municipal alegando que a primeira não é uma medida necessária, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 12 - Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse caso, um procedimento interno que poderia ser considerado se trata da escuta especializada da criança/adolescente ou o acolhimento da situação por parte de alguém de confiança da escola. Novamente, trata-se de uma intervenção individual e não coletiva.

O primeiro encaminhamento possível apresentou diferenças significativas entre as percepções de gestores e professores da rede pública municipal (Valor-p 0,04) e professores da rede estadual e da rede municipal (Valor-p 0,03). Convocar a família do estudante não foi um encaminhamento que apresentou diferenças significativas entre os participantes, mas os dados mostram uma divisão de opinião a respeito desse encaminhamento para todos os envolvidos.

Já em relação a informar o Conselho Tutelar, apesar de diferenças significativas entre gestores e rede de proteção do município (Valor-p <0,01) e gestores estaduais e municipais (Valor-p <0,01), a maioria dos participantes entende como uma medida necessária. Os que menos percebem esse encaminhamento como essencial são os gestores municipais.

As respostas direcionadas à busca por outros serviços da rede de proteção foi a que mais apresentou diferenças significativas entre os participantes, conforme indica a tabela a seguir, com maiores diferenças em relação aos participantes da amostra da rede municipal e entre os atores da rede de proteção do estado e do município (Valor-p <0,01). Nota-se que os atores da rede de proteção da amostra do município foram os que mais responderam positivamente em relação a esse encaminhamento. Se considerarmos que é a Política de Assistência Social a responsável por atender crianças, adolescentes e famílias em situação de violência, compreenderemos o porquê dessa diferença. A maioria dos participantes desse grupo da amostra compõe serviços dessa política de atendimento e possuem esse conhecimento, diferentemente dos demais participantes que não conhecem a função dos serviços da Assistência Social e, conseqüentemente, desconhecem essa possibilidade de encaminhamento.

Tabela 19 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção

<i>Questão 37 - Busca por outros serviços da rede de proteção</i>				
Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,04	0,67	1,60	0,86
Estado (Gestores vs Rede)	1,19	0,54	2,63	0,66
Estado (Professores vs Rede)	1,15	0,54	2,43	0,72
Município (Gestores vs Professores)	1,85	1,04	3,27	0,04
Município (Gestores vs Rede)	0,79	0,55	1,13	0,20
Município (Professores vs Rede)	0,43	0,25	0,73	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,55	0,35	0,88	0,01

Professores (Estado vs Município)	0,98	0,57	1,70	0,96
Rede (Estado vs Município)	0,37	0,18	0,77	<0,01

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões 38 (Quando os estudantes pixam o muro da instituição) e 39 (Quando um(a) estudante furta o objeto de outra pessoa na instituição) não apresentaram muitos dados significativos em relação aos encaminhamentos. No primeiro caso observa-se respostas divergentes entre professores e gestores, sendo que os primeiros entendem não ser necessários procedimentos internos em relação ao assunto (51,31%) contra apenas 30% dos gestores estaduais com a mesma opinião (Valor-p <0,01). Em relação ao segundo caso, também são os gestores estaduais os que mais acreditam na necessidade e importância dos procedimentos de mediação dentro da escola (70%), contra 54,97% dos professores (Valor-p 0,01) e 57,14% dos atores da rede.

Questão 40 - Quando um(a) estudante comparece à escola sob efeito de álcool ou drogas

Ao receber um aluno sob efeito de álcool ou drogas na escola, os encaminhamentos necessários também dividem a opinião de gestores, professores e atores da rede de proteção. Observa-se na tabela a seguir que uma parte significativa deles entende não ser necessário a realização de procedimentos internos, da mesma forma que ficam em dúvida sobre informar a situação ao Conselho Tutelar. Por outro lado, a grande maioria concorda com a necessidade de convocar a família do estudante.

Tabela 20 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando um estudante comparece à escola sob efeito de álcool ou drogas

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>	Gestores	37 (41,11%)	53 (58,89%)	22 (45,83%)	26 (54,17%)
	Professores	95 (49,74%)	96 (50,26%)	27 (60%)	18 (40%)
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	36 (55,38%)	29 (44,62%)
<i>Convoca a família do estudante</i>	Gestores	7 (7,78%)	83 (92,22%)	5 (10,42%)	43 (89,58%)
	Professores	29 (15,18%)	162 (84,82%)	13 (28,89%)	32 (71,11%)
	Rede	3 (10,71%)	25 (89,29%)	12 (18,46%)	53 (81,54%)

<i>Informa o Conselho Tutelar</i>	Gestores	56 (62,22%)	34 (37,78%)	34 (70,83%)	14 (29,17%)
	Professores	124 (64,92%)	67 (35,08%)	38 (84,44%)	7 (15,56%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	35 (53,85%)	30 (46,15%)
<i>Busca por outros serviços da rede de proteção</i>	Gestores	74 (82,22%)	16 (17,78%)	36 (75%)	12 (25%)
	Professores	178 (93,19%)	13 (6,81%)	44 (97,78%)	1 (2,22%)
	Rede	23 (82,14%)	5 (17,86%)	35 (53,85%)	30 (46,15%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados que mais chamam a atenção e que apresentam diferenças significativas são aqueles referentes à busca por outros serviços da rede de proteção. Enquanto uma parte pequena de gestores e atores da rede de proteção que responderam a amostra do estado entendem ser necessário esse encaminhamento (17,78% e 17,86%, respectivamente), apenas 6,81% dos professores compreende da mesma forma. Já no município, 25% dos gestores compreendem como necessário acionar outros serviços, contra 2,22% dos professores e 46,15% da rede de proteção. A análise dos valores p pode ser mais bem visualizada na tabela a seguir:

Tabela 21 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção

Questão 40 - Busca por outros serviços da rede de proteção

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	2,61	1,31	5,20	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,00	0,40	2,47	0,99
Estado (Professores vs Rede)	0,38	0,15	0,99	0,05
Município (Gestores vs Professores)	11,25	1,52	83,05	0,02
Município (Gestores vs Rede)	0,54	0,31	0,94	0,03
Município (Professores vs Rede)	0,05	0,01	0,34	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,71	0,37	1,38	0,31
Professores (Estado vs Município)	3,06	0,41	22,81	0,27
Rede (Estado vs Município)	0,39	0,17	0,89	0,03

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais dados podem nos dar indícios do reconhecimento dos atores da rede de proteção do município acerca dos papéis de cada um e da importância de um trabalho articulado por parte da educação com outras políticas públicas. O que também ocorre com os profissionais da

mesma área que responderam a amostra do estado, porém, em menor número. Por outro lado, essa negativa expressiva dos professores em relação a esse possível encaminhamento pode nos indicar um distanciamento destes profissionais dos alunos envolvidos com álcool e drogas, decorrente, inclusive, do estigma que usuários de Substâncias Psicoativas (SPA) sofrem cotidianamente (CRUZ; MARTINS; SILVA, 2016).

Questão 41 - Quando um(a) estudante trafica drogas na instituição

Da mesma forma que o item anterior, observa-se respostas mais evasivas por parte dos professores em relação aos estudantes que traficam dentro da escola. Em especial quando se trata de adolescentes infratores, há grande dificuldade de aceitação dos profissionais da instituição sobre a sua permanência nas escolas, conforme descrito na seção 4 dessa dissertação, ao falarmos das medidas socioeducativas. Ocorre que, em nossos resultados, encontramos um distanciamento ainda maior dos professores em relação a esses casos. A tabela a seguir nos indica o quanto essa classe de profissionais é a que menos entende como necessários os procedimentos internos e a convocação da família de adolescentes envolvidos com esses problemas.

Tabela 22 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando um estudante trafica drogas dentro da instituição

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>	Gestores	42 (46,67%)	48 (53,33%)	20 (42,55%)	27 (57,45%)
	Professores	109 (57,07%)	82 (42,93%)	31 (68,89%)	14 (31,11%)
	Rede	13 (46,43%)	15 (53,57%)	39 (60%)	26 (40%)
<i>Convoca a família do estudante</i>	Gestores	21 (23,33%)	69 (76,67%)	12 (25,53%)	35 (74,47%)
	Professores	69 (36,13%)	122 (63,87%)	23 (51,11%)	22 (48,89%)
	Rede	7 (25%)	21 (75%)	21 (32,31%)	44 (67,69%)
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>	Gestores	41 (45,56%)	49 (54,44%)	29 (61,7%)	18 (38,3%)
	Professores	95 (49,74%)	96 (50,26%)	25 (55,56%)	20 (44,44%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	43 (66,15%)	22 (33,85%)

<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>	Gestores	57 (63,33%)	33 (36,67%)	36 (76,6%)	11 (23,4%)
	Professores	114 (59,69%)	77 (40,31%)	33 (73,33%)	12 (26,67%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	52 (80%)	13 (20%)

Fonte: Elaborado pela autora.

As diferenças significativas encontradas foram em relação à percepção de gestores e professores da rede pública municipal sobre a realização de procedimentos internos (Valor-p 0,02) e entre gestores e professores sobre a convocação da família, tanto no estado quanto no município (Valor-p 0,02).

É preciso evidenciar que a investigação e intervenção acerca do tráfico de drogas devem ser feitas pela segurança pública, ou seja, pela polícia, visto o teor criminal do problema. Entretanto, ações da escola e de profissionais de confiança dos alunos podem ser significativas para reflexões e para a visualização de novas oportunidades de futuro para abandonar o tráfico de drogas.

Outra questão importante que os dados nos mostram é a confusão que se faz em relação ao encaminhamento da situação para o Conselho Tutelar ou para a segurança pública. Se tratando de um ato infracional de adolescentes, o órgão que deve ser acionado é a polícia. Já quando envolve crianças de até 12 anos incompletos, o Conselho Tutelar deve ser chamado para garantir os direitos desse aluno. Observa-se que nas respostas da amostra das escolas estaduais, gestores e professores acionam mais o Conselho Tutelar do que a polícia, enquanto a rede de proteção não apresenta diferenças na resposta a esse item. Já nas escolas municipais, apenas gestores e professores entenderam como mais viável o encaminhamento ao Conselho Tutelar do que à polícia. Interessantemente, os atores da rede de proteção são os que menos realizariam estes encaminhamentos aos órgãos de defesa.

Questão 42 - Quando um(a) estudante apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros sofrimentos de caráter emocional

A tabela a seguir indica os encaminhamentos comuns realizados pela escola, quando identificados sintomas relacionados ao sofrimento emocional de crianças e adolescentes. Na maioria das vezes, a escola realiza algum procedimento interno, informa a família e, em alguns casos, informa o Conselho Tutelar e busca por outros serviços da rede de proteção.

Tabela 23 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando um estudante apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros sofrimentos de caráter emocional

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>	Gestores	28 (31,11%)	62 (68,89%)	15 (28,3%)	38 (71,7%)
	Professores	83 (43,46%)	108 (56,54%)	29 (60,42%)	19 (39,58%)
	Rede	14 (50%)	14 (50%)	31 (47,69%)	34 (52,31%)
<i>Convoca a família do estudante</i>	Gestores	15 (16,67%)	75 (83,33%)	6 (11,32%)	47 (88,68%)
	Professores	30 (15,71%)	161 (84,29%)	11 (22,92%)	37 (77,08%)
	Rede	3 (10,71%)	25 (89,29%)	10 (15,38%)	55 (84,62%)
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>	Gestores	72 (80%)	18 (20%)	49 (92,45%)	4 (7,55%)
	Professores	171 (89,53%)	20 (10,47%)	45 (93,75%)	3 (6,25%)
	Rede	20 (71,43%)	8 (28,57%)	56 (86,15%)	9 (13,85%)
<i>Busca por outros serviços da rede de proteção</i>	Gestores	64 (71,11%)	26 (28,89%)	30 (56,6%)	23 (43,4%)
	Professores	152 (79,58%)	39 (20,42%)	39 (81,25%)	9 (18,75%)
	Rede	18 (64,29%)	10 (35,71%)	28 (43,08%)	37 (56,92%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se diferenças significativas nas percepções de gestores e professores sobre a realização de procedimentos internos no estado (Valor-p 0,04) e no município (Valor-p <0,01), assim como entre os gestores e atores da rede no município (Valor-p 0,03).

Já em relação a informar o Conselho Tutelar, percebe-se diferenças significativas entre gestores e professores da rede pública estadual (Valor-p 0,03) e professores e atores da rede de proteção, também na amostra do estado (Valor-p <0,01).

No que se refere ao encaminhamento para outros serviços da rede, observa-se diferenças significativas entre professores e rede de proteção da amostra do estado (Valor-p 0,05) e entre gestores e professores da rede pública municipal (Valor-p 0,01) e professores e rede de proteção do município (Valor-p <0,01).

Nessa questão ficam claros os procedimentos internos e de convocação da família, demonstrando também um desconhecimento dos profissionais da escola sobre as possibilidades

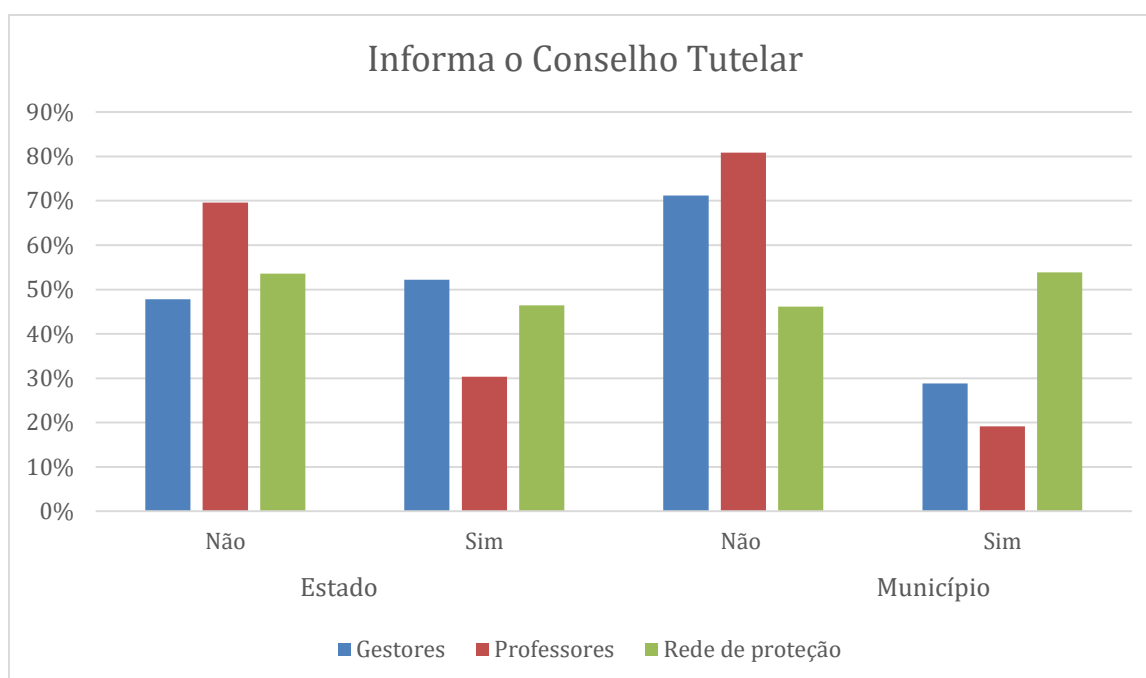
de mobilizar outros serviços da rede de proteção, especialmente da saúde, para atendimento a essas demandas ou articulações com ações da escola. As divergências entre os três grupos de profissionais nos indicam que não há um consenso sobre esse encaminhamento e sobre os cuidados em relação a crianças e adolescentes que estão passando por algum tipo de sofrimento. Veremos nos dados quantitativos que pode haver uma confusão por parte da escola em relação ao seu papel nessa proteção, especialmente pela inserção do profissional da psicologia no contexto escolar.

Questão 43 - Quando um(a) estudante tem uma demanda em saúde mental e não é atendido nos serviços por falta de vagas

Nos trabalhos de formação com professores e gestores em escolas públicas e privadas, uma reclamação comum é encontrada: a falta de atendimento em saúde mental para crianças e adolescentes com hipóteses diagnósticas de transtornos mentais. O não atendimento se dá em decorrência da negativa da família em levar o aluno ou da falta de profissionais e serviços que atendam essa demanda na saúde pública. Ocorre que o direito à saúde é um direito fundamental e deve ser atendido e denunciado ao Conselho Tutelar quando não realizado (não entraremos, nesse momento, na discussão sobre a necessidade ou não desse atendimento). O órgão de defesa de direitos deve garantir que esse atendimento aconteça, seja chamando os responsáveis e aplicando uma medida de responsabilização sobre eles ou requisitando atendimento aos serviços do poder público.

Interessantemente, conforme nos mostra o gráfico a seguir, apenas os gestores da rede pública estadual e os atores da rede de proteção entendem como necessário esse encaminhamento e ainda representam um número baixo da amostra, sendo 52% dos gestores estaduais, 46,43% dos atores da rede da amostra do estado e 53,85% do mesmo grupo do município.

Gráfico 13 - Respostas dos participantes sobre informar o Conselho Tutelar



Fonte: Elaborado pela autora.

As diferenças significativas da percepção entre eles foram para gestores e professores da rede pública estadual (Valor-p <0,01), gestores e atores da rede de proteção do município (Valor-p 0,01), professores e atores da rede municipal (Valor-p <0,01) e gestores da rede pública estadual e municipal (Valor-p 0,01).

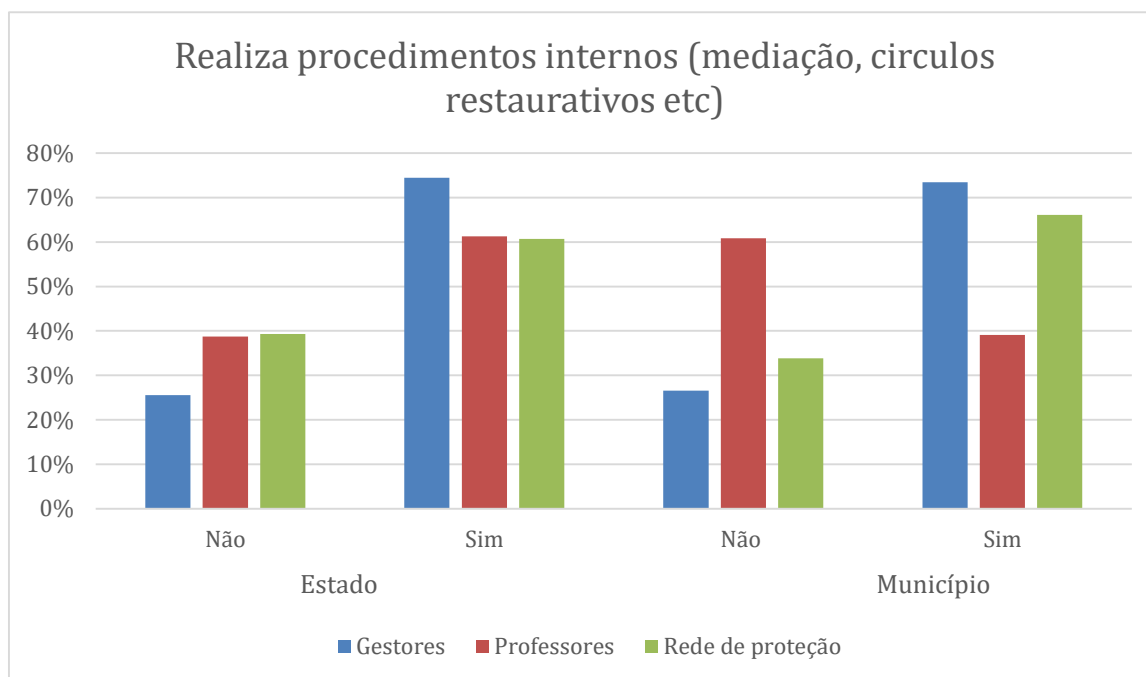
Tais números chamam a nossa atenção para o desconhecimento acerca da atribuição do Conselho Tutelar em relação à garantia de direitos quando estes faltam a crianças e adolescentes, com destaque para as respostas dos professores que foram mais negativas e que evidenciam esse desconhecimento. Novamente, podemos observar que os profissionais que atuam na escola entendem a atuação do Conselho nos casos de indisciplina como punitiva, mas não percebem sua ação protetiva quando se trata da garantia de direitos.

Questão 44 - Quando um(a) estudante compartilha discursos de ódio, nudes ou tem qualquer outro comportamento agressivo nas redes sociais

Em consonância com os resultados descritos no objetivo 2 do estudo 1 sobre os encaminhamentos aos problemas de convivência na internet, observa-se divergências em relação à percepção de gestores e professores acerca dos encaminhamentos necessários a tais demandas.

O gráfico a seguir evidencia a diferença de opiniões de professores e gestores sobre a realização de procedimentos internos nessas situações, especialmente na amostra dos municípios:

Gráfico 14 – Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

As diferenças significativas para esses dados podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Tabela 24 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a realização de procedimentos internos

Questão 44: Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,22	1,03	1,43	0,02
Estado (Gestores vs Rede)	1,23	0,89	1,69	0,21
Estado (Professores vs Rede)	1,01	0,73	1,39	0,96
Município (Gestores vs Professores)	1,88	1,26	2,79	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,11	0,87	1,41	0,40
Município (Professores vs Rede)	0,59	0,40	0,88	0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,01	0,82	1,25	0,90
Professores (Estado vs Município)	1,57	1,07	2,28	0,02
Rede (Estado vs Município)	0,92	0,65	1,30	0,63

Fonte: Elaborado pela autora.

Outras diferenças significativas foram notadas no encaminhamento que faz referência à busca por outros serviços da rede de proteção entre gestores e professores (Valor-p <0,01) e professores e rede de proteção (Valor-p 0,02) na amostra das escolas estaduais, além dos mesmos grupos, porém, na amostra do município: gestores e professores (Valor-p 0,03) e professores e rede de proteção (Valor-p 0,02). Tais dados nos mostram a dificuldade encontrada, especialmente nos professores, para lidar com os aspectos relacionados à ciberagressão. Eles são os que menos entendem como necessárias ações da escola em relação a estes problemas, mesmo que seja para encaminhar os alunos a outros serviços da rede.

Questão 45 - Quando a escola identifica que o estudante está sempre sozinho, não tem amigos ou não quer participar de grupos

Pesquisas relacionadas ao tema do bullying e da exclusão de alunos nas instituições escolares indicam a importância de ações da própria escola para favorecer a socialização, o acolhimento e a convivência destes alunos (MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2021; TOGNETTA, 2021). Entretanto, notou-se diferenças importantes na percepção de gestores e professores e gestores e atores da rede de proteção em relação a esse encaminhamento, que deve ser dado pela escola. Na rede estadual, os gestores são os que mais compreendem a realização de procedimentos internos como uma ação necessária (83,33%), seguidos dos professores (69,11%) e, por último, da rede de proteção (57,14%). Já no município, o mesmo é compreendido pelos gestores (84,62%), porém seguido dos atores da rede de proteção (69,23%) e, por último, pelos professores (60,42%).

A tabela a seguir indica as diferenças significativas para esse item da pesquisa:

Tabela 25 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a realização de procedimentos internos

<i>Questão 45 - Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>				
Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,21	1,06	1,38	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,46	1,04	2,04	0,03
Estado (Professores vs Rede)	1,21	0,87	1,69	0,27
Município (Gestores vs Professores)	1,40	1,08	1,81	0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,22	1,00	1,49	0,05
Município (Professores vs Rede)	0,87	0,66	1,16	0,34

Gestores (Estado vs Município)	0,98	0,85	1,14	0,84
Professores (Estado vs Município)	1,14	0,89	1,47	0,29
Rede (Estado vs Município)	0,83	0,58	1,18	0,30

Fonte: Elaborado pela autora.

Grande parte dos atores da rede de proteção entendem ser necessário informar a família do estudante: 85,71% da amostra do estado e 76,92% da amostra do município. E, interessante, 13,46% dos gestores da rede pública municipal acreditam ser necessário informar o Conselho Tutelar sobre o problema e, ainda que em número pequeno, 6 representantes da escola estadual entendem ser necessário chamar a polícia ou a segurança pública para situações em que o aluno se sente sozinho e sem amigos na escola.

Questão 46 - Quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)

Ao perceber uma situação de negligência, a escola pode realizar procedimentos internos de orientação e cuidado, especialmente quando for referente ao direito à educação, convocar os pais ou responsáveis e conversar sobre o assunto, informar o Conselho Tutelar e acionar outros serviços de proteção que podem atender essas demandas, como a Assistência Social, em um possível trabalho com a família ou a própria saúde quando envolver negligências em relação a esse campo de cuidado.

A tabela a seguir indica as respostas dos participantes da pesquisa acerca desses 4 possíveis encaminhamentos:

Tabela 26 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando a escola percebe que um aluno está sendo negligenciado por sua família

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>	Gestores	35 (38,89%)	55 (61,11%)	23 (45,1%)	28 (54,9%)
	Professores	91 (47,64%)	100 (52,36%)	32 (69,57%)	14 (30,43%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	41 (63,08%)	24 (36,92%)
<i>Convoca a família do estudante</i>	Gestores	38 (42,22%)	52 (57,78%)	21 (41,18%)	30 (58,82%)
	Professores	104 (54,45%)	87 (45,55%)	20 (43,48%)	26 (56,52%)

<i>Informa o Conselho Tutelar</i>	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	33 (50,77%)	32 (49,23%)
	Gestores	24 (26,67%)	66 (73,33%)	21 (41,18%)	30 (58,82%)
	Professores	74 (38,74%)	117 (61,26%)	22 (47,83%)	24 (52,17%)
<i>Busca por outros serviços da rede de proteção</i>	Rede	10 (35,71%)	18 (64,29%)	19 (29,23%)	46 (70,77%)
	Gestores	66 (73,33%)	24 (26,67%)	35 (68,63%)	16 (31,37%)
	Professores	170 (89,01%)	21 (10,99%)	40 (86,96%)	6 (13,04%)
	Rede	22 (78,57%)	6 (21,43%)	34 (52,31%)	31 (47,69%)

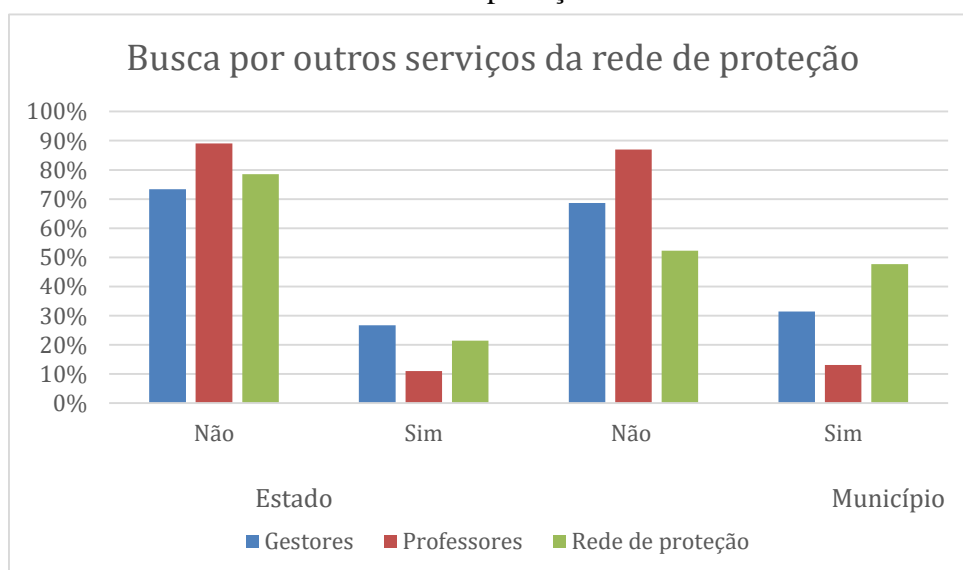
Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, novamente, diferenças significativas entre os professores e gestores da rede pública municipal sobre a realização de procedimentos internos (Valor-p 0,02) e entre professores e gestores da rede pública estadual sobre convocar a família do estudante (Valor-p 0,05) e encaminhar a situação ao Conselho Tutelar (Valor-p 0,04).

Interessantemente, 23,53% dos gestores da rede pública municipal acionam a secretaria de educação, talvez como uma forma de buscar orientações ou como uma terceirização do problema.

Entretanto, o encaminhamento que mais apresentou diferenças significativas foi o referente a buscar outros serviços da rede de proteção. O gráfico a seguir torna mais claras as diferentes percepções dos atores da rede:

Gráfico 15 – Respostas dos participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se, novamente, que os professores são os que menos compreendem a importância de envolver outros serviços da rede de proteção, talvez pelo desconhecimento dos mesmos em relação às funções e serviços existentes. Percebe-se também que a amostra de atores da rede de proteção do estado tem uma percepção menor em relação a estes encaminhamentos do que os participantes do mesmo grupo na amostra do município.

A tabela a seguir indica as diferenças significativas entre os participantes:

Tabela 27 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a busca por outros serviços da rede de proteção

Questão 46 - Busca por outros serviços da rede de proteção

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	2,43	1,43	4,12	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,24	0,57	2,74	0,59
Estado (Professores vs Rede)	0,51	0,23	1,16	0,11
Município (Gestores vs Professores)	2,41	1,03	5,62	0,04
Município (Gestores vs Rede)	0,66	0,41	1,06	0,09
Município (Professores vs Rede)	0,27	0,12	0,60	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,85	0,50	1,45	0,55
Professores (Estado vs Município)	0,84	0,36	1,97	0,69
Rede (Estado vs Município)	0,45	0,21	0,95	0,04

Fonte: Elaborado pela autora.

Questão 47 - Quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar

Um problema que ganhou mais evidência e campos de discussão com a pandemia da COVID-19 foi a evasão de crianças e adolescentes das atividades escolares no período de isolamento social. Dessa forma, evidenciou-se a importância de ações de busca ativa pelas instituições para garantir o direito à educação desses alunos e alunas. Uma das nossas perguntas questionava os encaminhamentos ideais para este problema.

Entende-se ser necessário ações internas da escola, seguidas da convocação dos pais e posterior informação das faltas ao Conselho Tutelar, conforme orientado no Art. 56 do ECA (BRASIL, 1990a). Vejamos o que nossos participantes responderam em relação a esses três itens na tabela a seguir:

Tabela 28 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos necessários para quando um estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar

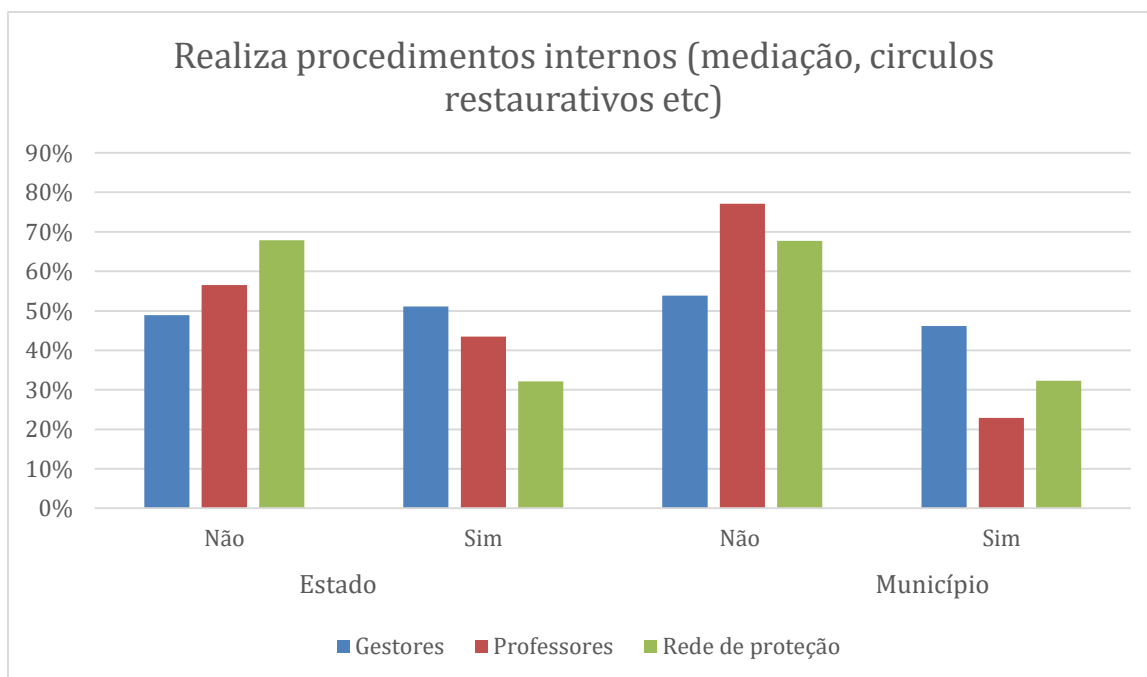
	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>	Gestores	44 (48,89%)	46 (51,11%)	28 (53,85%)	24 (46,15%)
	Professores	108 (56,54%)	83 (43,46%)	37 (77,08%)	11 (22,92%)
	Rede	19 (67,86%)	9 (32,14%)	44 (67,69%)	21 (32,31%)
<i>Convoca a família do estudante</i>	Gestores	7 (7,78%)	83 (92,22%)	6 (11,54%)	46 (88,46%)
	Professores	39 (20,42%)	152 (79,58%)	16 (33,33%)	32 (66,67%)
	Rede	9 (32,14%)	19 (67,86%)	12 (18,46%)	53 (81,54%)
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>	Gestores	25 (27,78%)	65 (72,22%)	22 (42,31%)	30 (57,69%)
	Professores	82 (42,93%)	109 (57,07%)	26 (54,17%)	22 (45,83%)
	Rede	10 (35,71%)	18 (64,29%)	21 (32,31%)	44 (67,69%)

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas para os três encaminhamentos trouxeram diferenças significativas na percepção dos participantes. Em relação aos procedimentos internos, cabe ressaltar que a maioria dos participantes entende que tal ação não é necessária, com maior prevalência de respostas negativas por parte dos atores da rede no estado (32,14%) e dos professores no município (22,92%). As diferenças significativas para esse item ficam entre as respostas de gestores e professores da rede pública municipal (Valor-p 0,02) e entre professores da rede estadual e da rede municipal (Valor-p 0,02).

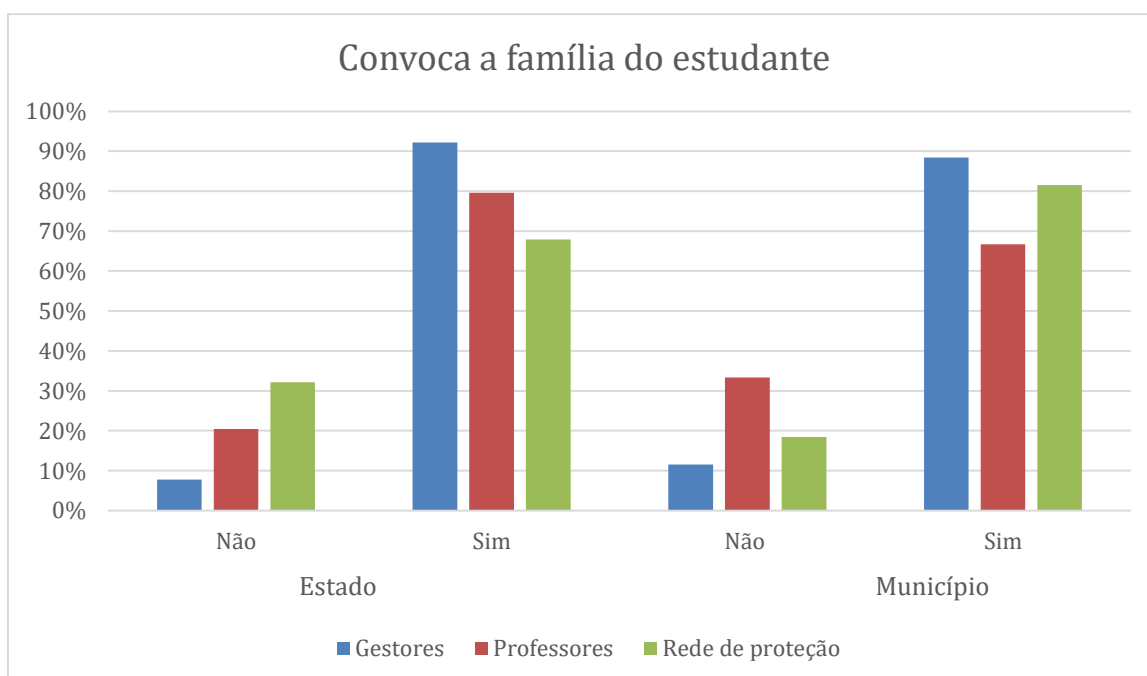
Já em relação à ação de convocar a família do estudante, grande parte dos participantes entende como uma ação necessária, porém, chama a atenção a diferença entre a percepção dos gestores e professores estaduais (Valor-p <0,01), gestores e atores da rede no estado (Valor-p 0,02) e gestores e professores no município (Valor-p 0,01). Ainda que seja compreensível o desconhecimento dos atores da rede de proteção em relação à atuação da escola frente a questões internas, como as faltas, a diferença expressiva entre professores e gestores para ambas as situações é alarmante. Vejamos os gráficos a seguir, que contêm essas distinções:

Gráfico 16 – Respostas dos participantes sobre a realização de procedimentos internos na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 17 – Respostas dos participantes sobre convocar a família do estudante



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados referentes ao encaminhamento ao Conselho Tutelar também chamam a atenção pelo desconhecimento dos professores da rede pública estadual em relação a essa necessária medida enquanto garantia de direitos, que pelas respostas apresentadas é realizada

por 72,22% dos gestores estaduais e 57,69% dos gestores municipais. As diferenças significativas para as respostas em relação a esse encaminhamento foram entre gestores e professores da rede pública estadual (Valor-p <0,01) e entre professores e atores da rede de proteção do município (Valor-p 0,03). Este último também com ênfase no desconhecimento dos professores da rede pública municipal acerca dessa medida. A forma como essa informação chega ao Conselho Tutelar e sua efetividade em relação à busca ativa será discutida na análise qualitativa dos dados.

Cabe ressaltar que as respostas negativas por parte dos professores aos encaminhamentos para este e outros problemas dentro da instituição escolar podem indicar mais do que o desconhecimento, mas refletir a crença de que cuidar de questões que extrapolam o aprendizado não é função da escola.

Passemos, agora, à análise dos dados do estudo 2.

7.2 Análise dos resultados do estudo 2

O estudo 2 realizado em nossa investigação teve como intenção analisar o conhecimento dos atores da rede de proteção sobre os seus diferentes papéis e como são realizados os encaminhamentos pela escola. Iniciou-se a análise por meio da descrição dos dados através de frequências absolutas e percentuais (variáveis qualitativas). Posteriormente, para realizar as associações envolvendo duas variáveis qualitativas foi realizado o teste qui-quadrado, e para estimar as razões de prevalência (RP) foi utilizado o modelo de regressão log-binomial (SKOV *et al.*, 1998), já que as respostas eram binárias (avaliações positivas versus negativas). Todas as análises apresentadas foram realizadas com o auxílio do software SAS 9.4, e adotou-se um nível de significância de 5%.

Os dados utilizados para as análises a seguir envolveram apenas os participantes da amostra das escolas estaduais e atores da rede de proteção que participaram do curso ou receberam o questionário encaminhado pelos gestores regionais.

O primeiro objetivo teve por finalidade averiguar e comparar o que os representantes da escola e a rede de proteção percebem sobre: a participação da instituição escolar na rede de proteção (a), as relações entre os atores da rede (b), o conhecimento dos papéis de cada um (c) e os encaminhamentos sobre as situações de violência doméstica identificadas na escola (d). Descreveremos cada um destes aspectos.

a. A participação da instituição escolar na rede de proteção

A tabela a seguir indica a resposta dos três grupos de participantes.

Tabela 29 – Respostas dos participantes sobre a participação da escola na rede de proteção

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Concordo/ Concordo muito	Não concordo/ Concordo pouco
53. [A escola é parte integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente]		
<i>Gestores</i>	81 (90%)	9 (10%)
<i>Professores</i>	169 (88,48%)	22 (11,52%)
<i>Rede</i>	22 (78,57%)	6 (21,43%)
54. [A equipe gestora desta escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos Conselhos de direitos (CMDCA, Comade etc.) e Conselhos setoriais (Conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município]		
<i>Gestores</i>	67 (74,44%)	23 (25,56%)
<i>Professores</i>	127 (66,49%)	64 (33,51%)
<i>Rede</i>	12 (42,86%)	16 (57,14%)

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira pergunta tinha por objetivo identificar o quanto os profissionais da escola e dos demais serviços da rede consideram a instituição escolar como parte da rede de proteção. Observa-se respostas diferentes entre os três grupos e, apesar de todos entenderem, em sua maioria, que a escola faz parte desse organismo, é a rede quem tem uma percepção mais negativa, o que pode ocorrer devido ao distanciamento da instituição escolar dos demais profissionais. Entretanto, as diferenças não foram significativas.

Já em relação ao conhecimento acerca dos conselhos de direitos e conselhos setoriais, observa-se que a rede percebe pouco conhecimento por parte da escola (42,86%), e os gestores relatam conhecer um pouco mais do que os professores (74,44% e 66,49% respectivamente). Nesse item, obtivemos diferenças significativas ao comparar gestores e rede (Valor-p 0,01) e professores e rede (Valor-p 0,05). Entretanto, observou-se que a pergunta ficou extensa e envolvendo muitos órgãos na mesma questão. Por essa razão, as respostas em relação a esse item foram levadas para a entrevista em grupo, a fim de aprofundar o tema.

b. As relações entre os atores da rede

A tabela a seguir indica os resultados sobre essa questão:

Tabela 30 – Respostas dos participantes sobre as relações entre os atores da rede de proteção

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Concordo/ Concordo muito	Não concordo/ Concordo pouco
<i>50. [A rede de proteção (serviços que atendem crianças e adolescentes – saúde, assistência social, habitação, órgãos de defesa etc.) trabalha em parceria com a escola]</i>		
<i>Gestores</i>	49 (54,44%)	41 (45,56%)
<i>Professores</i>	123 (64,4%)	68 (35,6%)
<i>Rede</i>	16 (57,14%)	12 (42,86%)
<i>51. [O Conselho Tutelar atende as demandas da escola]</i>		
<i>Gestores</i>	48 (53,33%)	42 (46,67%)
<i>Professores</i>	114 (59,69%)	77 (40,31%)
<i>Rede</i>	17 (60,71%)	11 (39,29%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se uma relação fragilizada entre escola e rede de proteção. Uma grande parte dos participantes entendem que a rede não trabalha em parceria com a escola e vice-versa. Sobre o fato de o Conselho Tutelar atender as demandas da escola, percebe-se também que os gestores são os que menos concordam com essa afirmação (46,67%), o que pode ocorrer em decorrência do desconhecimento das atribuições do referido órgão, conforme descrito anteriormente. As respostas para essas questões não apresentaram diferenças significativas.

c. O conhecimento dos papéis de cada um

A tabela a seguir indica as respostas dos participantes:

Tabela 31 – Respostas dos participantes sobre o conhecimento dos papéis dos atores da rede de proteção

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Concordo/ Concordo muito	Não concordo/ Concordo pouco
<i>52. [Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território]</i>		
<i>Gestores</i>	61 (67,78%)	29 (32,22%)
<i>Professores</i>	116 (60,73%)	75 (39,27%)
<i>Rede</i>	16 (57,14%)	12 (42,86%)
<i>55. [A Secretaria ou Diretoria de Ensino (gestão municipal / estadual) oferece formações e/ou orientações sobre a atuação de cada instituição da rede de proteção.]</i>		

<i>Gestores</i>	62 (68,89%)	28 (31,11%)
<i>Professores</i>	124 (64,92%)	67 (35,08%)
<i>Rede</i>	14 (50%)	14 (50%)
<i>57. [Informações sobre o funcionamento e os processos de encaminhamentos para a rede de proteção são socializadas pela equipe gestora com os demais adultos da escola.]</i>		
<i>Gestores</i>	66 (73,33%)	24 (26,67%)
<i>Professores</i>	141 (73,82%)	50 (26,18%)
<i>Rede</i>	15 (53,57%)	13 (46,43%)

Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta 52 refere-se ao conhecimento dos participantes sobre os papéis de cada ator da rede de proteção. Observa-se que quem mais respondeu que desconhece os papéis são os demais atores da rede de proteção (42,86%), seguido dos professores (39,27%) e por último pelos gestores escolares (32,22%). Essas respostas chamaram a atenção dos pesquisadores, uma vez que em formações realizadas acerca do tema observa-se um desconhecimento maior por parte dos profissionais da escola em relação às funções de cada um. Outro fato que provocou reflexões é a diferença entre saber o papel do outro e realizar os encaminhamentos necessários, o que intensificou a necessidade da realização da entrevista em grupo para respostas mais concretas.

O mesmo acontece em relação às formações oferecidas pelas Secretarias de Educação sobre o tema. Gestores e professores tiveram respostas diferentes dos demais atores da rede, mas a resposta em si não é suficiente para compreender se tais formações são efetivas, o que poderá ficar mais claro na análise qualitativa dos dados.

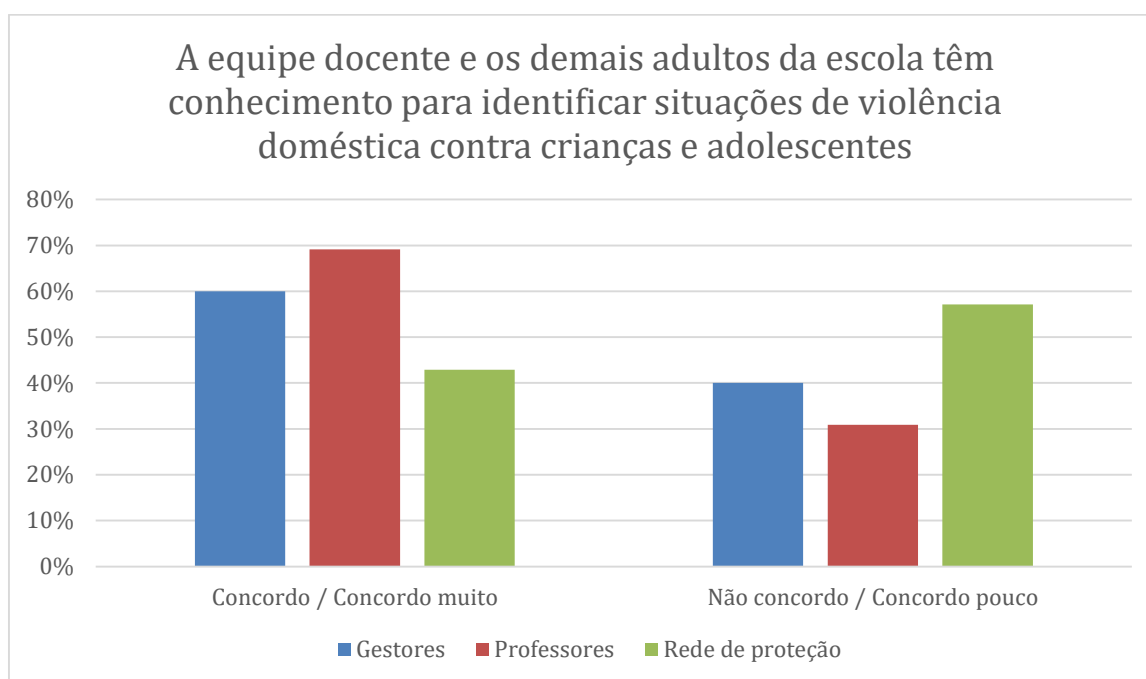
Já em relação à socialização das orientações sobre os processos de encaminhamento para a rede de proteção, os professores concordam com os gestores que essas informações são passadas a eles, porém observa-se uma diferença nas respostas dos demais atores da rede: 46,43% dos respondentes não concordam ou concordam pouco com essa afirmação.

Nesse item da pesquisa também não houve diferenças significativas ao comparar a percepção dos participantes.

d. Os encaminhamentos sobre as situações de violência doméstica identificadas na escola

Sobre o conhecimento de docentes e demais profissionais que atuam na escola em relação à identificação de situações de violência doméstica, as respostas dos participantes podem ser observadas no gráfico a seguir:

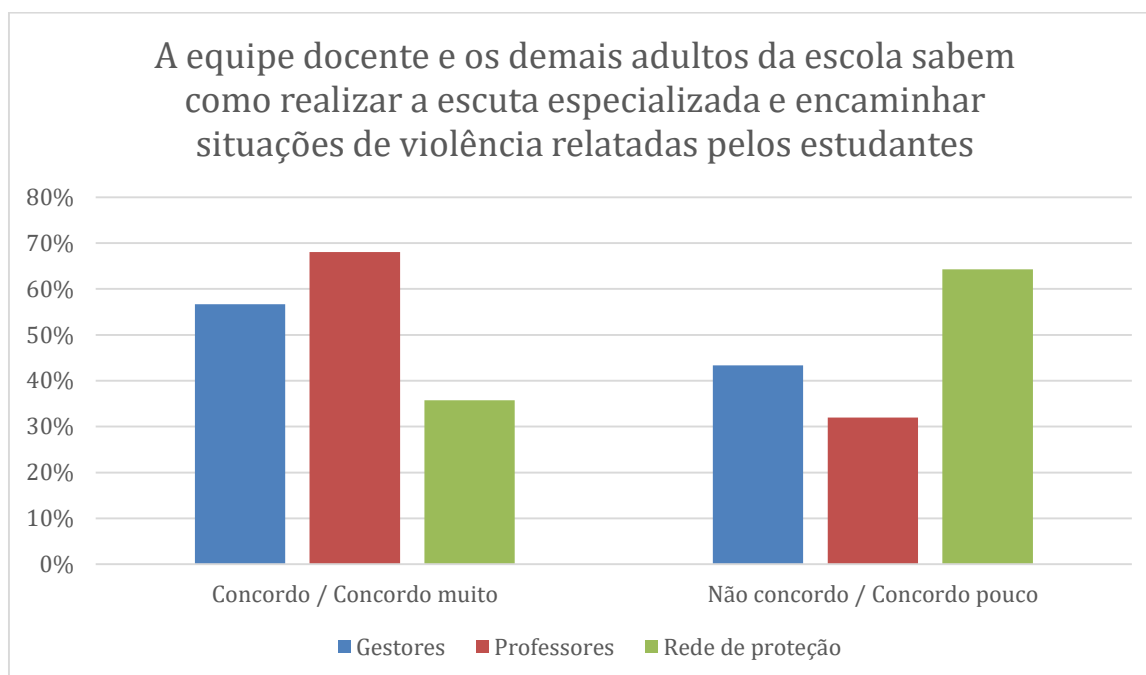
Gráfico 18 – Respostas dos participantes sobre a identificação das situações de violência na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se uma diferença grande entre a percepção negativa dos atores da rede, se comparada à visão de gestores e professores. Os professores são os que acreditam que mais têm conhecimento para realizar essa identificação (69,11%), seguidos dos gestores (60%) e questionados pelos atores da rede que, em sua maioria, acham que eles não têm esse conhecimento (57,14%). As respostas para essa pergunta apresentaram uma diferença significativa em relação à percepção dos professores versus os atores da rede de proteção (Valor-p 0,03).

A pergunta seguinte faz referência à escuta especializada, procedimento utilizado para ouvir crianças e adolescentes vítimas de violência e evitar a revitimização, conforme descrito na seção 4 na dissertação. A Lei prevê que todos os serviços da rede de proteção estejam preparados para realizar essa escuta, por essa razão perguntamos aos professores e gestores se eles sabiam como realizar esse procedimento e a percepção da rede de proteção sobre o assunto. O gráfico a seguir evidencia essa comparação:

Gráfico 19 – Respostas dos participantes sobre a realização da escuta especializada na escola

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se, novamente uma opinião divergente se compararmos as percepções dos profissionais da escola com os demais atores da rede de proteção. Para 64,29% dos profissionais que atuam nos outros serviços, a equipe atuante na instituição de ensino não está preparada para realizar a escuta, oposta à percepção de 57% dos gestores e 68,06% dos professores, que acreditam saber como fazê-la. A diferença entre professores e atores da rede foi significativa (Valor-p 0,01).

As respostas dessas duas perguntas também foram apresentadas na entrevista em grupo, o que gerou uma importante discussão sobre a importância das formações e capacitações a toda a rede de atendimento à criança e ao adolescente, assim como gerou dados sobre o medo que os professores têm de responder questionários que podem indicar sua dificuldade ou desconhecimento em relação a temas tão importantes como este.

O segundo objetivo desse estudo teve como finalidade constatar se na percepção dos atores da rede há relação entre o trabalho do Conselho Tutelar em parceria com a escola e os encaminhamentos realizados pela instituição ao referido órgão nos problemas que envolvem violência doméstica, negligência e faltas dos estudantes. Cabe ressaltar que não houve diferenças significativas nas respostas, mas apresentaremos os dados coletados:

As respostas dos gestores foram similares para as três situações. Daqueles que não concordam que o Conselho Tutelar atende as demandas da escola, apenas 26,19% não

encaminha os três tipos de problemas ao órgão de proteção. E dos gestores que concordam que o Conselho Tutelar atua em parceria com a escola, apenas 27,08% não encaminha as situações de violência e negligência e 29,17% não encaminha as situações de faltas escolares. Ou seja, o fato de concordar ou não que o Conselho Tutelar atende as demandas da escola não interfere nos encaminhamentos dos gestores. A tabela a seguir indica esses dados:

Tabela 32 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a percepção de atendimento do Conselho Tutelar às demandas da escola pelos gestores

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola				
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%	Valor p
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>					
Não	11 (26,19%)	13 (27,08%)	0,97	0,49 1,92	0,92
Sim	31 (73,81%)	35 (72,92%)	ref		
Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola				
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%	Valor p
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>					
Não	11 (26,19%)	13 (27,08%)	0,97	0,49 1,92	0,92
Sim	31 (73,81%)	35 (72,92%)	ref		
Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola				
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%	Valor p
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>					
Não	11 (26,19%)	14 (29,17%)	0,90	0,46 1,76	0,75
Sim	31 (73,81%)	34 (70,83%)	ref		

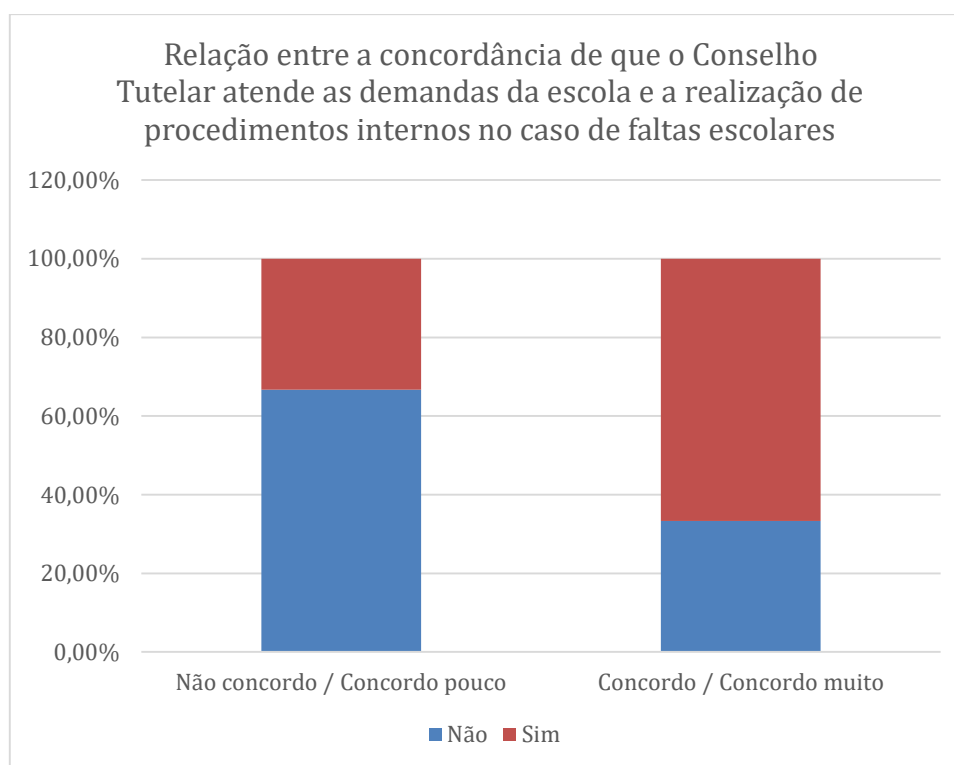
Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda em relação à resposta dos gestores, um item apresenta diferença significativa (Valor-p <0,01) e nos mostra o seguinte resultado: dos gestores que não concordam que o Conselho Tutelar atenda as demandas da escola, 66,67% não realiza procedimentos internos no caso de faltas constantes de alunos, e dos que concordam que o Conselho atende, apenas 33,33% não realiza tais procedimentos. Ou seja, a maioria daqueles que compreendem a atribuição do órgão realiza o que lhe cabe para esgotar as ações da própria escola antes de encaminhar as

faltas ao conselho. Já os gestores que discordam da atuação do Conselho em parceria com a escola não realizam seus encaminhamentos internos, mas requisitam a atuação do órgão de proteção. Ambos os grupos encaminham o problema de faltas ao Conselho tutelar.

Esses dados ficam mais claros no gráfico a seguir. O *não* e o *sim* são referentes à realização dos procedimentos internos no caso de faltas dos alunos.

Gráfico 20 – Respostas dos participantes sobre os encaminhamentos realizados ao Conselho Tutelar em relação às faltas dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas dos professores também não apresentaram diferenças significativas, entretanto, os profissionais que não concordam que o Conselho Tutelar atende as demandas da escola tiveram respostas mais negativas em relação ao encaminhamento para o órgão de proteção. Conforme nos mostra a tabela a seguir, 31,17% não encaminhariam as situações de violência; 37,66% não encaminhariam as situações de negligência e 41,56% não encaminhariam as faltas dos alunos. Daqueles professores que entendem que o Conselho atende as demandas, as porcentagens em relação aos encaminhamentos também são mais negativas que dos gestores.

Tabela 33 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a percepção de atendimento do Conselho Tutelar às demandas da escola pelos professores

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola					Valor p
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	24 (31,17%)	43 (37,72%)	0,83	0,55	1,24	0,35
Sim	53 (68,83%)	71 (62,28%)	Ref			
Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola					Valor p
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	29 (37,66%)	45 (39,47%)	0,95	0,66	1,38	0,80
Sim	48 (62,34%)	69 (60,53%)	Ref			
Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola					Valor p
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	32 (41,56%)	50 (43,86%)	0,95	0,68	1,33	0,75
Sim	45 (58,44%)	64 (56,14%)	Ref			

Fonte: Elaborado pela autora.

Observou-se nas respostas dos demais atores da rede de proteção que ao discordar da afirmação de que o Conselho Tutelar atende as demandas da escola, uma porcentagem importante de profissionais também deixaria de realizar os encaminhamentos necessários: 36,36% para as situações de violência e faltas escolares e 54,55% para as situações de negligência, conforme indica a tabela a seguir. As diferenças não foram significativas.

Tabela 34 – Comparativo do grau de significância entre os participantes sobre a percepção de atendimento do Conselho Tutelar às demandas da escola pelos demais atores da rede

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola					Valor p
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						

Não	4 (36,36%)	3 (17,65%)	2,06	0,57	7,49	0,26
Sim	7 (63,64%)	14 (82,35%)	Ref			
O Conselho Tutelar atende as demandas da escola						
Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		Valor p
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	6 (54,55%)	4 (23,53%)	2,32	0,84	6,38	0,09
Sim	5 (45,45%)	13 (76,47%)	ref			
O Conselho Tutelar atende as demandas da escola						
Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		Valor p
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	4 (36,36%)	6 (35,29%)	1,03	0,37	2,84	0,95
Sim	7 (63,64%)	11 (64,71%)	ref			

Fonte: Elaborado pela autora.

Em geral, os dados nos mostram que mesmo aqueles profissionais que não concordam com a afirmação de que o Conselho Tutelar atende as demandas da escola, realizam, em sua maioria, os encaminhamentos necessários ao órgão de proteção. Entretanto, a crença de que o trabalho do Conselho não é efetivo também faz com que muitos profissionais não encaminhem os problemas, o que prejudica a articulação da rede visando a proteção da criança e do adolescente. Ou seja, as crenças pessoais de cada um e as experiências vividas por eles interferem na atuação e na articulação com os demais serviços.

Contudo, por se tratar de uma pergunta que gera dúvidas, levamos esse questionamento para a entrevista em grupo e perguntamos se os participantes concordavam com esses resultados.

Na seção a seguir faremos a descrição da entrevista em grupo e da análise qualitativa desses dados.

8 RESULTADOS QUALITATIVOS E DISCUSSÃO

Diante da necessidade de aprofundar as discussões e gerar confiabilidade para os dados coletados por meio do instrumento quantitativo, passamos agora para a apresentação dos resultados qualitativos de nossa investigação.

O processo da pesquisa qualitativa favorece o despertar de habilidades analíticas, ou seja, a possibilidade de que o caminhar na pesquisa, desde seu início, traga ideias e favoreça a percepção desses dados por meio de novas perspectivas, a partir dos próprios dados coletados, relacionando-os aos pressupostos teóricos estudados. Ou seja, segundo Charmaz (2009), os dados formam a base da teoria e a análise destes dados originará os conceitos que serão construídos pelo pesquisador.

Para tanto, utilizamos procedimentos de análise da Teoria Fundamentada na versão construtivista proposta por Charmaz (2009) para desenvolver a coleta qualitativa nessa pesquisa.

Dessa forma, a autora orienta a começar a análise observando os dados que são construídos por meio da observação, da interação do pesquisador com os materiais reunidos, com o ambiente, com a própria intuição e com as experiências em tais eventos, o que gera potenciais análises para o tema pesquisado (CHARMAZ, 2009, p. 15).

Sendo assim, desde a construção do instrumento até a análise dos dados, consideramos nossas observações sobre o trabalho em rede, o dia a dia nas instituições, os problemas, as falhas e as dificuldades encontradas na comunicação entre os serviços e as percepções dos diferentes serviços e profissionais que ali atuam. O tempo de trabalho da pesquisadora na rede de proteção em serviços da Assistência Social de baixa e alta complexidade, em cargos de gestão, sendo responsável por mediações e articulações com os demais serviços da rede, também foi importante para a organização da metodologia e da análise que será apresentada.

Na análise quantitativa, os resultados dos questionários aplicados levantam outras questões sobre a incompletude das respostas fechadas. Por essa razão optamos por utilizar mais um instrumento, agora de análise qualitativa – a entrevista em grupo –, cujo roteiro foi construído a partir dos itens dos questionamentos realizados.

Para Glaser e Strauss (1967), para que a teoria fundamentada seja completa é preciso seguir alguns critérios: estar ajustada aos dados, ter utilidade, apresentar densidade conceitual, ter durabilidade ao longo do tempo, estar sujeita a modificações e ter poder explicativo.

Assim, nosso percurso de análise começou com a transcrição da entrevista em grupo. Interessantemente, o processo de ouvir, transcrever e perceber as relações estabelecidas entre

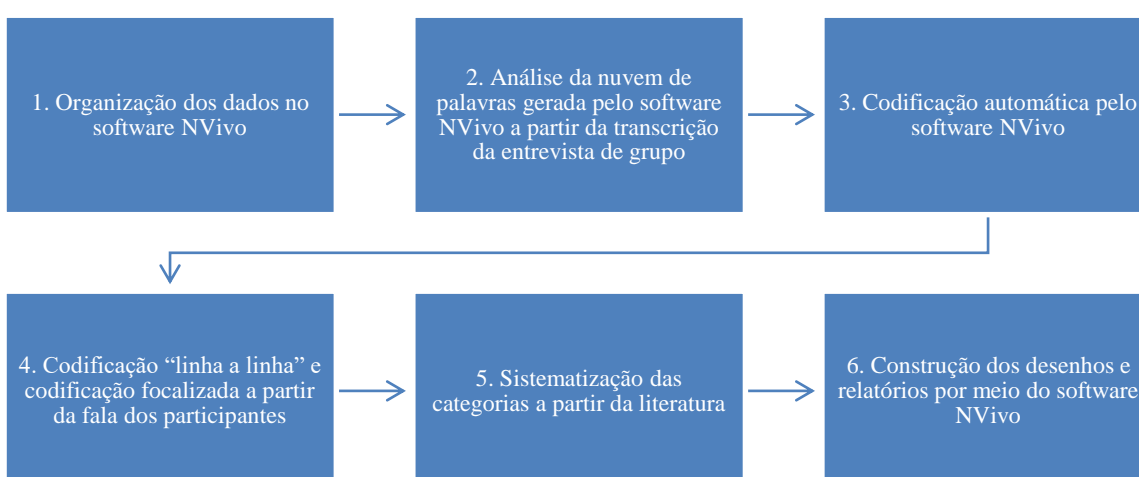
os participantes no decorrer do grupo foi de grande importância para compreensão dos conceitos implícitos nas falas de cada um. Após esse processo, por meio do *Software NVivo*, iniciou-se a análise dos dados através do processo de codificação.

Segundo Charmaz (2009), o processo de codificação qualitativa se dá por meio da separação, classificação, e sistematização dos dados. Tal processo refina os dados, possibilitando a sua classificação, fornece segmentos de dados que favorecem a comparação destes com outros dados (outros grupos ou pessoas entrevistadas) e com a própria literatura. Foi esse o processo realizado nessa investigação.

No decorrer da codificação, iniciou-se a compreensão analítica do pesquisador acerca dos dados, e as anotações decorrentes dessa compreensão deram origem aos memorandos. A análise dos dados, sua comparação e o olhar para os memorandos originaram as categorias analíticas provisórias, que foram reanalisadas para que não ficassem lacunas ou questões mal compreendidas na análise. No decorrer desse processo aconteceu a sistematização das categorias.

A figura a seguir organiza os passos utilizados nessa pesquisa para realização da análise qualitativa:

Figura 8 – Passos para a análise qualitativa e construção da teoria fundamentada por meio do *Software Nvivo*



Fonte: Desenvolvido pela autora com base em CHARMAZ (2009) e na utilização do software Nvivo.

A partir de então descreveremos o processo realizado na análise dos dados, e ao finalizar a descrição da categorização realizaremos a discussão dos dados encontrados.

8.1 Processo de análise no software NVivo

8.1.1 Organização dos dados no software NVivo

O primeiro passo para a análise qualitativa foi inserir a entrevista no software de pesquisa Nvivo. Essa ferramenta possibilitou uma organização maior dos dados e da construção das categorias que serão posteriormente apresentadas. Tal software favorece a organização dos primeiros códigos (fragmentos de textos) que posteriormente formarão as categorias e subcategorias do trabalho, organizando-os em um formato gráfico de árvore de códigos, ou árvore de nós (LAGE, 2011).

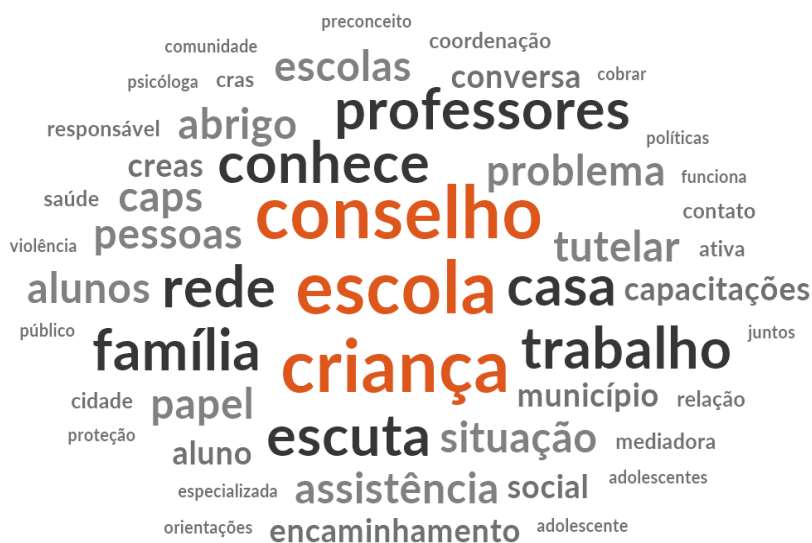
Em nossa pesquisa, por se tratar de apenas um grupo entrevistado, optamos por não criar atributos de qualificação dos participantes. O serviço ou instituição em que cada um dos participantes atua estará sempre especificado no decorrer da análise, mas não utilizamos essa funcionalidade no Nvivo.

Iniciamos a análise pela plataforma com a autocodificação denominada: “Nome do auto-falante”, que tem por objetivo criar os “casos” que serão analisados, ou seja, os nossos participantes. Essa classificação foi denominada “entrevistados”. Todas as falas foram revisadas de forma que os trechos tivessem de fato referência com os respectivos entrevistados. Posteriormente, as falas da pesquisadora foram separadas da amostra codificada para que não houvesse contaminação na quantidade de vezes em que cada categoria foi citada na entrevista.

8.1.2 Análise da nuvem de palavras gerada pelo software NVivo

A primeira ilustração gráfica gerada pelo software foi a nuvem de palavras, construída com o intuito de auxiliar a pré-codificação por meio da frequência das palavras utilizadas na entrevista. Para realizar essa análise, optou-se por verificar palavras com 4 ou mais letras e iniciar a seleção a partir das 80 palavras mais frequentes, a fim de, ao final, reduzir para 50 palavras. O agrupamento escolhido foi o de “palavras derivadas”, visando que as palavras com a mesma raiz, por exemplo, verbos conjugados e palavras em singular e plural, fossem concentradas no mesmo termo.

A seguir podemos visualizar a nuvem de palavras geradas a partir dessa análise:

Figura 9 – Nuvem de palavras gerada a partir da análise qualitativa da entrevista em grupo

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, podemos visualizar a tabela gerada pelo NVivo com a frequência dessas palavras:

Tabela 35 – Frequência de palavras identificadas na entrevista em grupo

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
Escola	6	77	1,22	escola
Conselho	8	66	1,05	conselho, conselhos
Criança	7	53	0,84	criança, crianças
Casa	4	47	0,75	casa, casas, caso, casos
Conhece	7	43	0,68	conheçam, conhece, conhecem, conhecer, conhecerem, conhecida, conhecimento, conhecimentos, conheço
Rede	4	41	0,65	rede, redes
Escuta	6	35	0,56	escuta
Professores	11	32	0,51	professor, professora, professoras, professores
Trabalho	8	29	0,46	trabalha, trabalhadores, trabalhar, trabalhávamos, trabalhe, trabalhei, trabalho
Família	7	29	0,46	família
Tutelar	7	27	0,43	tutelar, tutelares
Pessoas	7	24	0,38	pessoas

Situação	8	24	0,38	situação
Problema	8	23	0,37	problema, problemas
Papel	5	23	0,37	papel
Assistência	11	21	0,33	assistência, assistente
CAPS	4	20	0,32	caps
Abrigo	6	19	0,30	abrigo
Alunos	6	19	0,30	alunos
Escolas	7	19	0,30	escolas
Capacitações	12	18	0,29	capacitação, capacitações, capacitados, capacitando, capacitar
Encaminhamento	14	18	0,29	encaminhamento, encaminhamentos
Município	9	17	0,27	município, municípios
Aluno	5	17	0,27	aluno
Conversa	8	16	0,25	conversa, conversando, conversar
CREAS	5	16	0,25	creas
Social	6	16	0,25	social
Ativa	5	15	0,24	ativa
Mediadora	9	15	0,24	mediador, mediadora, mediadores
Contato	7	14	0,22	contato
CRAS	4	14	0,22	cras
Cidade	6	14	0,22	cidade, cidades
Coordenação	11	13	0,21	coordenação, coordenador, coordenadora
Relação	7	13	0,21	relação
Responsável	11	13	0,21	responsabilidade, responsabilidades, responsáveis, responsável
Saúde	5	13	0,21	saúde
Especializada	13	12	0,19	especializada
Funciona	8	12	0,19	funciona, funcionamento, funcionando, funcionasse, funcionou
Público	7	12	0,19	pública, públicas, público
Violência	9	12	0,19	violência, violências
Adolescentes	12	11	0,17	adolescentes
Políticas	9	11	0,17	política, políticas, políticos
Preconceito	11	11	0,17	preconceito, preconceitos
Proteção	8	11	0,17	proteção
Psicóloga	9	11	0,17	psicóloga, psicólogas, psicólogo
Cobrar	6	10	0,16	cobra, cobrado, cobrar
Comunidade	10	10	0,16	comunidade, comunidades

Juntos	6	10	0,16	junta, juntar, junto, juntos
Adolescente	11	10	0,16	adolescente
Orientações	11	10	0,16	orientação, orientações, orientador, orientadora

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a nuvem de palavras, é possível notar maior frequência para os termos na cor laranja (conselho, escola e criança), seguidos das palavras em preto (professores, conhece, rede, família, casa, trabalho e escuta). As palavras mais citadas no decorrer da entrevista nos indicam os fatores centrais da investigação: a relação da escola com a rede de proteção, porém identificada pelos profissionais da escola, na maioria das vezes, por meio da figura do Conselho Tutelar, termo que mais apareceu nas falas dos participantes da instituição escolar.

O termo “escuta” também se tornou recorrente no decorrer do grupo por conta das perguntas relacionadas à escuta especializada e da percepção dos diferentes atores sobre a visão dos professores e gestores em relação ao tema. Tais aspectos ficarão mais claros na descrição das categorias.

8.1.3 Codificação automática pelo software NVivo

No terceiro passo foi realizada a chamada “codificação por temas” na mesma ferramenta. As palavras selecionadas pelo software foram *gente*, *pra*, *escuta* e *anos*, e não auxiliaram no processo de codificação. Dentre essas palavras, foram selecionadas sentenças que poderiam favorecer a categorização, como: “encaminha *pra gente*”; “*escuta* especializada”, “cultura da *gente*” etc. A pesquisadora realizou algumas observações sobre esses fragmentos, o que foi importante para a posterior categorização.

Após codificação automática, iniciou-se a codificação manual, linha a linha, realizada a partir da transcrição da entrevista.

8.1.4 Codificação “linha a linha” e codificação focalizada a partir da fala dos participantes

Para Charmaz (2009, p. 69), codificar significa dar nome às partes ou segmentos do texto de forma a classificá-los. A maneira como fazemos isso revela a nossa forma de selecionar, separar e classificar os dados para, posteriormente, chegar à elaboração das interpretações analíticas acerca da pesquisa realizada. A codificação define tal estrutura analítica para que as questões teóricas já estudadas sobre o tema agreguem consistência e

credibilidade às interpretações. É por meio da codificação que se relaciona os dados e os aspectos teóricos, debatendo o que eles podem vir a significar. Segundo a autora: “A codificação é o elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72).

A codificação compreende duas fases, estas que orientaram a nossa pesquisa: 1. Codificação “linha a linha” ou fase inicial, caracterizada pela denominação de cada palavra, linha ou segmento de dado, realizada por meio de uma leitura atenta do conteúdo da entrevista. 2. Codificação focalizada que se caracteriza pela detecção e organização desses segmentos em categorias que mais se destacam e que envolvem uma grande quantidade de dados. A integração teórica se inicia na codificação focalizada e continua posteriormente no restante do processo da pesquisa.

A autora nos orienta a realizar a primeira codificação observando as ações que a fala do participante expressa, utilizando, inclusive, expressões na forma nominal em gerúndio e selecionando trechos curtos, o que permite ao pesquisador estar atento aos detalhes da fala e às ideias implícitas, reduzindo a probabilidade de que sejam impostas opiniões preconcebidas aos dados, favorecendo a seriedade da pesquisa. Esse processo determina a expressão “codificação linha a linha” (CHARMAZ, 2009, p. 74-80).

O objetivo desse processo é que estes primeiros códigos sejam criados a partir dos dados brutos e da observação, sem que sejam reduzidos a teorias pré-concebidas. A autora enfatiza esse processo como um meio que pode levar o pesquisador a outras áreas de análise e até mesmo a novas questões de pesquisa.

Outro método utilizado dentro da Teoria Fundamentada para assegurar a qualidade da categorização é o reconhecimento dos códigos iniciais por meio dos métodos comparativos constantes (GLASER; STRAUSS, 1967; CHARMAZ, 2009). Em nossa investigação, a pesquisadora comparou os enunciados dentro da mesma entrevista e posteriormente realizou duas codificações em diferentes momentos (com um intervalo de sete dias entre elas), seguidas de uma comparação entre os códigos gerados a fim de se certificar de que estes eram similares, atingindo uma porcentagem mínima de concordância. Tal comparação foi realizada de forma simples, sem uso de softwares de pesquisa, tendo como resultado que 83% dos códigos foram identificados em ambos os processos.

Após análise deste primeiro resultado e discussão acerca das codificações com demais pesquisadores da área, a fim de cumprir o critério da intersubjetividade, identificou-se que a segunda codificação permitiu uma análise mais minuciosa dos temas encontrados e, por essa

razão, decidimos considerá-la como a codificação “linha a linha” oficial para os próximos passos do trabalho, que se encontra detalhada no quadro a seguir.

Quadro 16 - Códigos encontrados a partir da codificação linha a linha

<p>Abrigo Acompanhamento da rede Aprendizagem Articulação com a rede Assistência Social Atendimento inadequado Busca ativa Busca por conhecimento Cada um lida de um jeito Capacitação - formação CCA Cidade grande Colocar a responsabilidade no outro Concordância com os demais participantes Conhecimento sobre os atores da rede - por parte da escola Conhecimento sobre os conselhos Conhecimento sobre os papéis da rede - por parte da rede Culpabilização do outro Demandas de crianças e adolescentes Demora no atendimento Desconhecimento da situação familiar Desconhecimento do serviço do outro Diálogo com os adolescentes Dificuldade da rede com a escola Dificuldade da rede com o CT Dizer o que o outro deve fazer Empatia Encaminhamentos Enxugar gelo Escola espera que o serviço vá até ela Escola justificando Escola não faz questão Escola não sabe - escuta especializada Escola não sabe lidar Escola nega a escuta comum aos alunos Escola obrigatória Escola tenta organizar sozinha Escolas lotadas Escolas não conversam entre si Escuta especializada Esporte e lazer Experiência pessoal Falta de atendimento da rede Falta de interesse Falta de profissionais Falta de retorno Falta de serviços específicos Fiscalização Fiscalização não é efetiva</p>	<p>Identificação entre os participantes Julgamento Local de trabalho Matrícula dos alunos Ministério Público Mudança de nomenclaturas Não encaminha ao CT Não está sendo assistida pela rede Não sai do papel Obrigatoriedade Organização da rede por parte de alguém - autoridade Orientação aos professores Orientação para a escola Orientação sexual - gênero Os alunos se abrem com os professores Palestra aos professores Pandemia Papel da escola Papel da rede Papel do CT Papel do outro Pedindo desculpas por falar do outro Pessoa específica da SEDUC - formação POC, CONVIVA Política Preconceito Problema social - fome Problemas SEDUC Profissionais comprometidos Punição nas escolas Questão municipal Receio de perseguição Redução da rede ao CT Relação afetiva Relação escola - comunidade Relação escola - CT Resposta ao questionário Reuniões de rede Saúde Saúde mental Sucateamento dos serviços Terceirização Tiro no pé Trabalho com a família Trabalho na ponta Troca entre os participantes Uso de drogas Violência doméstica Vir de cima Voto no CT Voz dos alunos</p>
--	--

Fluxo de atendimento Identificação da violência na escola	
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a segunda codificação “linha a linha”, os códigos gerados foram mesclados ou organizados em categorias e subcategorias. A fase chamada de codificação focalizada por Charmaz (2009, p. 87) nos permite condensar e explicar segmentos maiores de dados. Nesse momento da pesquisa, a fim de construir a teoria fundamentada, tem-se como objetivo realizar uma adequação daqueles primeiros códigos, o que requer a tomada de decisão acerca dos códigos iniciais que favorecem a compreensão analítica esperada para categorização completa. É interessante notar que nessa fase da pesquisa surgem *insights* e ideias que no processo anterior podem ter passado despercebidos e que podem esclarecer os enunciados e relacionar as falas da entrevista com os aspectos teóricos estudados e a bibliografia revisada.

Assim, nessa fase do processo alteramos alguns nomes para melhor compreensão do leitor e para que os excertos selecionados da entrevista estivessem de acordo com a nomenclatura e hierarquia de códigos escolhida. Tais modificações foram realizadas pela pesquisadora e posteriormente revisadas pela orientadora, com discussão e reflexão sobre cada uma das categorias geradas.

As modificações realizadas podem ser visualizadas no Apêndice G, que apresenta os códigos iniciais em ordem alfabética e a forma como serão apresentados nas categorias finais.

Nessa fase de renomeação dos códigos também foi realizada a revisão dos excertos colocados em cada uma das categorias: algumas falas foram acrescentadas em outros códigos e outras foram excluídas, deixando o material mais condensado e claro.

8.1.5 Sistematização das categorias a partir da literatura

Para Charmaz (2009), duas observações são importantes no momento da construção da Teoria Fundamentada. Primeiro, o material analisado não pode ser considerado apenas como um relato dos participantes, mas como o dado em si, o que dá um caráter científico ao trabalho. Segundo a análise não se dá apenas por meio da descrição do material encontrado, mas através da conceitualização do mesmo em esquemas analíticos que favorecem a interpretação do leitor em relação aos dados e à teoria desenvolvida pelo pesquisador a partir deles, relacionando-os à literatura. Esse segundo momento também é chamado de categorização axial, realizada em nosso trabalho para cada um dos temas gerados ou que emergiram no processo de codificação.

Torna-se importante ressaltar que as categorias de nossa análise estão divididas em até quatro níveis, de forma que o primeiro nível é chamado *grande tema (ou fenômeno central)*, seguido de suas categorias, subcategorias e segundo nível de subcategorias.

Isso posto, após a reorganização das categorias e subcategorias dentro dos grandes temas, foi possível construir esquemas gráficos por meio da plataforma Lucidchart⁷³, com o objetivo de sistematizar a teoria construída e realizar a codificação axial.

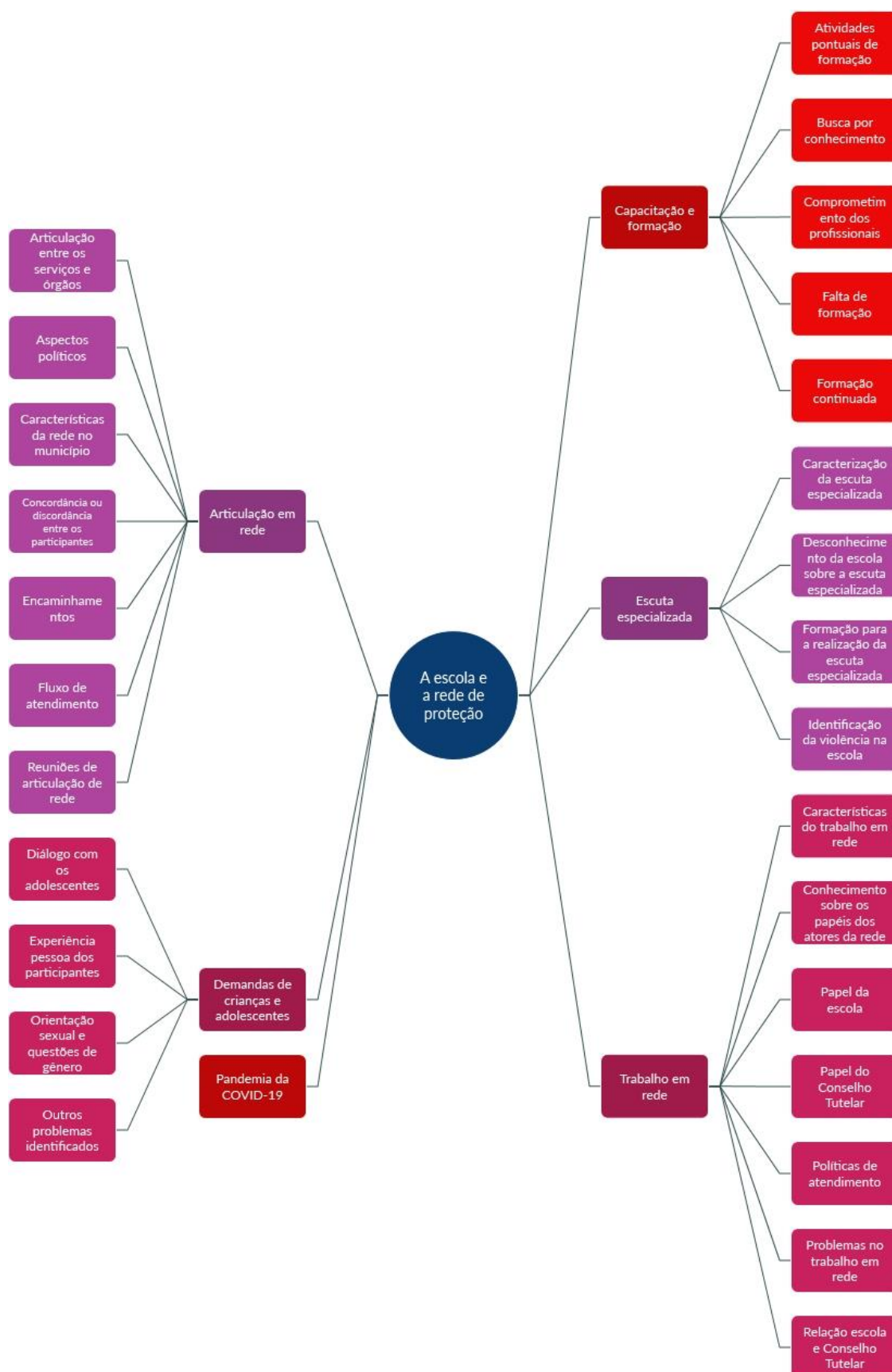
8.1.6 Construção dos desenhos e relatórios por meio do software NVivo

Para finalizar o processo de análise por meio do software NVivo, foram emitidos relatórios e imagens gráficas que sistematizaram os dados e o trabalho realizado em todo esse percurso. Como apêndices desse trabalho encontram-se o *codebook* gerado pelo *software* com os nomes das categorias, sua definição e a quantidade de excertos em cada uma delas (Apêndice H); o resumo da codificação com os excertos selecionados para cada uma das categorias (Apêndice I) e a transcrição completa da entrevista em grupo (Apêndice J). Todas as informações que poderiam identificar os participantes foram excluídas, a fim de garantir o sigilo sobre os mesmos.

As imagens geradas no software serão apresentadas adiante para explicar cada uma das categorias geradas. A figura a seguir representa a árvore com os grandes temas e o primeiro nível de categorias geradas pelo NVivo.

⁷³ Disponível em: <https://www.lucidchart.com/pages/pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Figura 10 – Resumo dos grandes temas e categorias construídas na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Após descrição de todo o processo de análise qualitativa realizada a partir da entrevista em grupo, realizaremos a descrição das categorias encontradas e a categorização axial com a teoria desenvolvida a partir dos dados.

8.2 Apresentação e discussão dos dados qualitativos

Com base na descrição dos passos para análise dos dados qualitativos descrita na parte 1 dessa seção, daremos início à descrição dos grandes temas e categorias construídas a partir da entrevista em grupo realizada com os participantes da escola e dos demais serviços da rede de proteção.

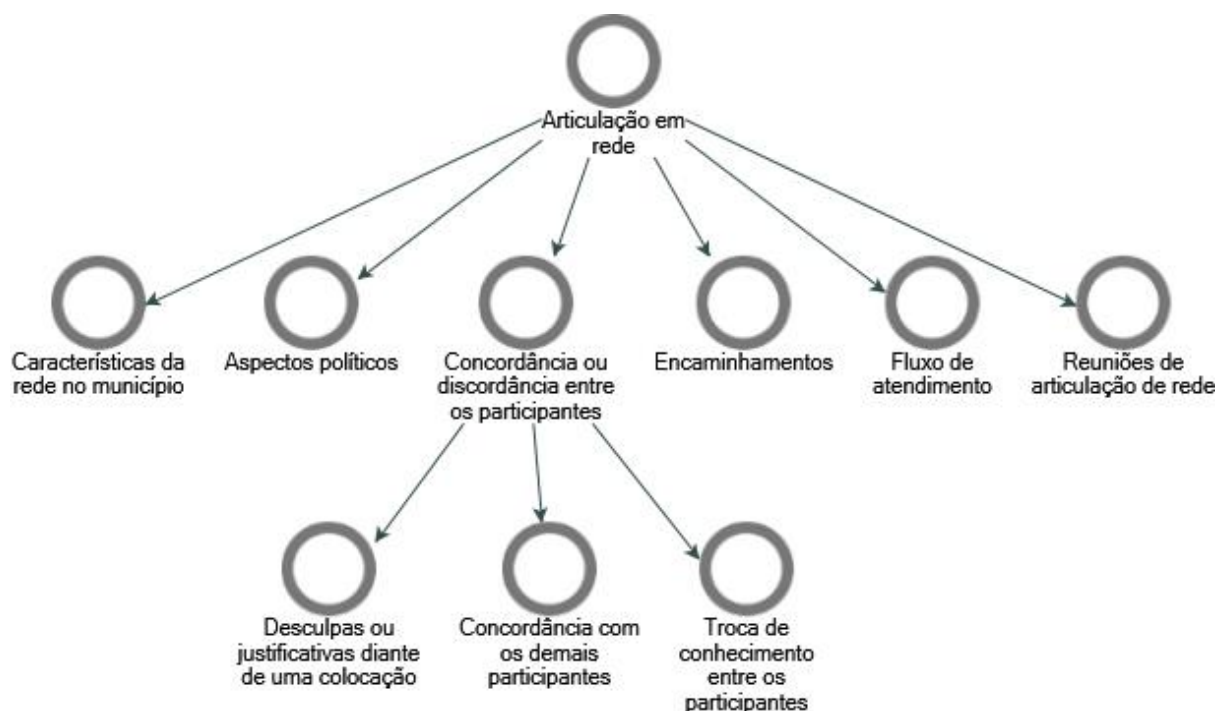
A ordem de apresentação se dará da seguinte forma:

1. Articulação em rede;
2. Capacitações e formações;
3. Demandas das crianças e adolescentes;
4. Escuta especializada;
5. Pandemia de COVID-19;
6. O trabalho em rede.

8.2.1 Articulação em rede

Iniciaremos a apresentação dos resultados pelo primeiro grande tema organizado a partir da análise qualitativa: Articulação em rede. A seguir, a figura que resume a árvore desse grande tema:

Figura 11 – Árvore do tema *Articulação em rede* construído com o software NVivo



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da organização das categorias, com base nas falas dos participantes e na literatura estudada até o presente momento, foram organizadas as definições de cada uma delas, conforme quadro a seguir:

Quadro 17 – Descrição das categorias do tema: *Articulação em rede*

	Tema e categorias	Definições
Grande tema	Articulação em rede	Estratégia de atuação na qual pessoas, serviços ou órgãos se organizam, discutem e propõem ações e reflexões, o que pode acontecer por meio de contatos, reuniões, fóruns e encaminhamentos. A articulação da rede de proteção tem como objetivo romper com o trabalho setorializado e fragmentado, garantindo ações integradas e intervenções com maior resolutividade.
Categorias	Articulação entre os serviços e órgãos	Contatos e relações entre os diferentes atores da rede de proteção visando um atendimento conjunto, discussões de caso, reflexões sobre os papéis de cada um e divisão de responsabilidades.
	Encaminhamentos	Ações que orientam uma situação ou sujeito para que outro serviço ou instituição realize seu acompanhamento ou dê continuidade a uma atividade anterior. A fim de atender ao princípio da articulação da rede, o encaminhamento deve prever a corresponsabilidade entre aquele que encaminha e aquele que recebe a solicitação, até que esta seja resolvida.

Reuniões de articulação de rede	Momentos coletivos de discussão em que há reflexões e articulações sobre casos atendidos, fluxos em elaboração e políticas públicas de atendimento à crianças e adolescentes.
Fluxo de atendimento	Sistematização dos caminhos (normalmente, registrada em forma de desenho) que devem ser realizados pelos atores da rede de proteção para atendimento de uma determinada demanda. Indica o movimento necessário por parte de cada um dos atores e deve ser construído coletivamente.
Características da rede do município	Particularidades de cada município que podem interferir na atuação das diferentes instituições e serviços, como a extensão territorial, quantidade de habitantes, características do bairro e cultura da população atendida.
Concordância ou discordância entre os participantes	Identificação ou discordância entre os participantes acerca de uma ideia ou situação envolvendo o trabalho da rede de proteção e suas ações em seus respectivos serviços e instituições. Subcategorias: <u>Concordância com os demais participantes</u> - Ato de concordar com a fala de algum dos participantes da entrevista. <u>Desculpas ou justificativas diante de uma colocação</u> - Retratação diante de uma fala que envolve o ator de outro serviço ou órgão de forma a manter o clima positivo entre os participantes. <u>Troca de conhecimento entre os participantes</u> - Ênfase positiva dos participantes à aprendizados ou trocas realizadas durante o encontro.
Aspectos políticos	Questões do âmbito político que interferem no desenvolvimento de ações e na articulação da rede de proteção, como indicações de cargos, aspectos políticos partidários, conhecimento sobre planos de governo e prioridades dos governantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a entrevista em grupo observou-se que o tema da articulação em rede foi citado diversas vezes, tanto como uma forma de favorecer o seu funcionamento e o acompanhamento de crianças e adolescentes por meio de buscas entre os serviços, diálogos realizados pessoalmente, visitas às instituições e reuniões que são organizadas visando um trabalho comum, seja para organização de um fluxo de atendimento, como no caso da Escuta Especializada, seja para discutir casos pontuais. Para melhor exemplificar e discutir as categorias propostas, usaremos excertos da entrevista em grupo. Entre parênteses, após a fala dos participantes, constará o cargo ou instituição que eles representam.

As categorias deste grande tema encontram-se descritas a seguir.

Articulação entre os serviços e órgãos

A articulação entre os serviços e órgãos é considerada um dos grandes desafios no trabalho em rede, conforme discutido na seção 3 dessa dissertação; pesquisas anteriores

corroboram o fato de que o trabalho em rede ainda permanece setorializado e individualizado, sem que haja diálogo, discussão e construção entre os diferentes atores (ARAGÃO, 2011; BRONZO; VEIGA, 2007; FARAJ; SIQUEIRA, 2012; GONÇALVES; GUARÁ, 2010; OLIVEIRA; FERNANDES, 2007; PEREIRA; TEIXEIRA, 2013; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2008; SILVA; ALBERTO, 2019).

A fala a seguir mostra a forma com que alguns atores encontram para realizar a articulação em rede.

Eu vejo, assim, a gente tem um contato mais próximo que eu gosto...às vezes eu vou... né... No CAPS, no CREAS, a gente gosta de ir nos órgãos pra explicar a situação (Conselheira Tutelar).

Cabe ressaltar, porém, que essa forma de trabalho destacada pela conselheira é individual. Quando a profissional vai até os demais serviços e passa a situação pessoalmente por meio de uma conversa, os resultados podem ser positivos para favorecer a troca entre os profissionais e o atendimento do adolescente, mas pode ser dificultado pela quantidade de casos atendidos. Nem sempre é possível realizar essa visita ao local de atendimento.

O diálogo e a troca entre os profissionais podem acontecer por meio de um telefonema ou de uma reunião quando envolve mais de um serviço atendendo a mesma criança ou adolescente. Tais ações diferem de um simples relatório ou encaminhamento em forma de papel que, em geral, carece de informações importantes para que o atendimento seja efetivo.

Para complementar essa fala, a participante do Ministério Público ressalta a importância de tais encontros, assim como outros dispositivos de discussão, tal qual os fóruns ou conferências. Um ponto de extrema relevância citado por ela é a possibilidade de que os espaços de troca sejam também espaços de formação, uma vez que os diferentes saberes se complementam:

E uma coisa que se configura, né gente, como um espaço importante, são esses espaços de articulação de rede, né? Assim, seja os fóruns, seja as reuniões de rede, seja as discussões de caso, porque, além de você planejar o encaminhamento comum, né... assim, aonde cada um vai saber qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade naquele caso... é também o espaço de formação, é um espaço onde esses preconceitos podem aparecer e as pessoas que estão... é... mais livres disso podem fazer intervenções e convidar aquela pessoa a uma reflexão (Representante do NAT - Núcleo de Apoio Técnico do Ministério Público de São Paulo⁷⁴).

⁷⁴ A partir de agora será chamado de NAT-MP.

Já os representantes da escola falam do movimento de articulação de um outro ponto de vista, trazendo a DRE como a articuladora, movimento comum e muito observado em reuniões e grupos de discussão sobre aspectos que envolvem a rede de proteção e a política de educação.

Mas assim, eu tenho visto alguns movimentos, pelo menos a gente... nas articulações, né... Através da nossa diretoria, de fazer, de ligar a esses conselhos através muitas vezes de interações com reuniões, né... (POC)

Compreende-se a dificuldade de as escolas participarem de reuniões a nível de município, como os conselhos municipais ou reuniões de discussão de fluxo de atendimento, por conta da demanda do dia a dia da escola e por conta da quantidade de unidades escolares. Entretanto, a articulação da escola com os demais serviços do território poderia gerar grandes benefícios para o acompanhamento dos alunos e para o trabalho da escola em si.

O fato é que a terceirização da articulação para a gestão da educação municipal ou estadual contribui para o distanciamento da Política de Educação do restante da rede, especialmente pelo fato de que as discussões realizadas raramente chegam até a escola com a profundidade necessária, o que será discutido também no tema referente à formação de professores.

Interessantemente, durante a entrevista em grupo, quando os gestores escolares reclamaram das mudanças constantes de endereço dos alunos, o que dificulta a busca ativa, outros membros da rede de proteção questionaram a escola sobre as articulações que poderiam ser realizadas nesse processo:

Dos pais que mudam e não avisam ou das ocupações, enfim... vocês conseguem fazer um trabalho mais articulado com a Assistência Social? (Representante do NAT-MP).

Entretanto, quando questionados sobre o envolvimento da escola com os serviços da Assistência Social, os membros das escolas traziam outros serviços para a discussão, como a saúde, o CAPS e o próprio Conselho Tutelar, como se a relação com a Política de Assistência fosse frágil ou desconhecida por eles. Claramente, a escola entende como *rede* os serviços que mais precisa acionar em seu dia a dia: o Conselho Tutelar e os serviços de saúde mental, até mesmo pela rotina constante de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos serviços de psicologia. Tal desconhecimento no decorrer de toda a entrevista gerou a necessidade de uma explicação por parte de uma das participantes sobre a atuação da Assistência Social e a forma utilizada por essa política para articular a rede:

A Assistência Social, ela trabalha muito com território, né? Então a gente, ao invés em pensar no macro, a gente pensa no micro. Então a gente faz parcerias com igrejas, pastorais, vicentinos, entende... Então a gente vai fazendo uma rede, naquele bairro, de apoio, porque a gente não tem braço mesmo, né? Com a escola, com UBS... então a gente aciona todo mundo naquele bairro pra proteção daquela família, né? Então, aquele que estiver atuando naquele território, a gente aciona (Coordenadora do CRAS).

Tais falas evidenciam o desconhecimento da escola acerca destes serviços e de sua organização.

Encaminhamentos

Os encaminhamentos podem ser considerados uma forma de articular a rede, pois caracterizam o envolvimento e a solicitação de atendimento por parte de outros serviços ou órgãos. Entretanto, eles podem ser realizados de forma burocrática ou reducionista, por meio de um documento sem muitas informações ou simplesmente pela entrega de um pedaço de papel com o telefone de outro serviço para a família que precisa daquele atendimento. Na política do encaminhamento, infelizmente, o maior objetivo é “se livrar do problema”, passando-o a outra pessoa ou serviço.

Muitas vezes, esse encaminhamento é realizado sem nenhuma explicação aos responsáveis pela criança ou adolescente ou sem uma orientação adequada e, na maioria das vezes, esse papel chega ao outro serviço sem nenhum contato prévio ou articulação em relação ao caso. Outra situação muito comum é a negativa em relação aos encaminhamentos recebidos. Em nossa experiência com escolas públicas e serviços da Assistência Social podemos observar que um dos serviços que mais nega o atendimento é o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Como descrito na seção 4, os CAPS atendem transtornos mentais considerados graves, entretanto, em muitos municípios não há uma política de atendimento em saúde mental na atenção básica de saúde, o que faz com que a criança ou adolescente que não se enquadra no dito *transtorno grave* não seja atendida por ninguém. O CAPS, muitas vezes, ao receber a solicitação de encaminhamentos de outras instituições, responde o documento dizendo que o caso não se enquadra na demanda atendida pelo serviço, mas não orienta, discute o caso ou realiza uma contrarreferência no sentido de outras possibilidades de atendimento serem oferecidas para esse paciente. Ou seja, crianças e adolescentes precisando de acompanhamento se tornam uma pilha de papéis que transitam pelos diferentes serviços.

Um exemplo muito comum de situações como essa se refere a crianças ou adolescentes com hipótese diagnóstica de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade).

Por não se tratar de um transtorno considerado grave, não cabe ao CAPS atendê-lo, porém, sem outro serviço de saúde mental, a criança volta para a escola sem atendimento, a família não sabe a quem recorrer e a escola se vê sozinha e sem saber como conduzir a situação.

A fala a seguir possibilita esclarecer as respostas em relação a conhecer os papéis dos diferentes atores e realizar os encaminhamentos devidos, e contribui para essa discussão:

[...] uma coisa é saber o papel, outra coisa é o encaminhamento, né? Assim... é... o que eu tenho recolhido é que assim, muitas vezes as pessoas não sabem muito bem o papel, as pessoas conhecem o serviço, sabe que tem o CAPS, sabe que tem o CRAS e o CREAS, sabe da escola, obviamente, mas as pessoas conhecem muito pouco os papéis de cada um, né... e a questão do encaminhamento, ela acaba ficando uma coisa bastante burocrática, então assim, você encaminha a pessoa, você manda um papel de encaminhamento ou fala com a pessoa: procura o tal serviço, enfim... E no final das contas o que a gente tem discutido é que é importante juntar essas duas coisas. E como é que se junta essas duas coisas? Via articulação, né? (Representante do NAT-MP)

Um aspecto importante a ser considerado é que as famílias, em geral, não têm conhecimento sobre as políticas públicas existentes e muitas vezes se veem diante desse “jogo de empurra” entre os serviços, sendo cobrada a levar seus filhos a inúmeros lugares diferentes e não ser atendida ou ouvida por ninguém.

Já em relação às escolas, fica evidente algumas dificuldades encontradas quando se trata desse tema. Por exemplo, a dificuldade de alguns membros da própria política de educação com companheiros que não realizam os encaminhamentos necessários:

[...] estou na vice-direção, mas quando eu pego um colega de trabalho na vice-direção, que ele não faz seus diversos encaminhamentos, eu não consigo entender porque que ele está na vice-direção, porque eu estou falando nesse momento de qualificação, sim (Vice-diretor de escola).

Esse dado reforça as diferenças que encontramos nos dados quantitativos em relação aos encaminhamentos. Aproximadamente metade dos gestores e professores ainda desconhecem os encaminhamentos necessários para os problemas enfrentados na escola. O Conselho Tutelar traz a sua dificuldade em relação à escola que não realiza os encaminhamentos necessários ou espera o final do bimestre para fazê-lo, o que faz com que as crianças e adolescentes permaneçam mais tempo com seus direitos violados e dificulta as intervenções posteriores. Cabe ressaltar que um dos princípios do ECA é a intervenção precoce, que se refere não apenas à idade, mas à imediata ação após a identificação de uma violação de direitos (BRASIL, 1990, Art. 100, VI):

Então, a gente tem questionado bastante as escolas daqui, porque algumas seguram até depois do que tem que segurar, não resolvendo, né... e nem encaminhando... só manda pra gente quando chega perto de fechar o bimestre, o semestre ou quando a criança já apanhou mais, sabe... quando a situação piora bastante (Conselheira Tutelar)

Por outro lado, a escola terceiriza sua responsabilidade em realizar os encaminhamentos, colocando esse papel no Conselho Tutelar. O papel do Conselho é sim requisitar os serviços necessários e garantir que essa criança ou adolescente seja atendida e tenha seus direitos garantidos, mas ele deve ser acionado quando estes faltam e não por já ter o contato da família ou seu acompanhamento. Tal terceirização fica clara na fala a seguir:

Porque tem alguns pais que a gente não consegue contato e a maioria desses pais que a gente não consegue contato, é porque o conselho acompanha. Então fica mais fácil pra eles fazer os encaminhamentos (Vice-diretora de escola).

Conforme discutido na seção 4 desse trabalho, a escola precisa procurar alternativas e pensar em estratégias para acompanhar essas crianças e adolescentes; o Conselho Tutelar deve ser acionado em última instância, depois de esgotadas as possibilidades de intervenção da escola (BRASIL, 1990, Art. 56, II).

Diante das dificuldades apresentadas durante a discussão, a representante do CRAS cita uma estratégia para que os encaminhamentos não se percam entre um serviço e outro: o encaminhamento monitorado, que representa uma ação de corresponsabilidade e cuidado para com essa família ou criança / adolescente:

[...] existe o encaminhamento monitorado e responsável que, todo mundo, não basta só encaminhar, né? A gente tem que monitorar esse encaminhamento. (Coordenadora do CRAS)

A participante que representa o Ministério Público, posteriormente, complementa sua fala trazendo uma próxima categoria para nossa análise: a importância das reuniões de rede como espaços de articulação e discussão, o que também favorece a forma de realizar os encaminhamentos propostos.

E pra isso, o encaminhamento não pode ser feito via referência e contrarreferência, por exemplo, burocraticamente, né? Assim... tem que ser feito em dispositivos de discussão de caso e discussão da rede (Representante do NAT - MP)

Reuniões de articulação de rede

As reuniões de rede são espaços de articulação e discussão entre serviços de diferentes políticas públicas e órgãos de proteção. As técnicas do NAT costumam realizar encontros com

diferentes serviços a pedido dos promotores de justiça, o que favorece esse processo e gera orientações diversas sobre seu funcionamento.

A minha articulação com a rede de proteção, de maneira geral, se dá a partir desse lugar, né? Enfim, a gente faz reuniões pra poder interrogar um pouco como o trabalho está sendo desenvolvido, provocar algumas reflexões... então é desse lugar. (Representante do NAT-MP).

Fica evidente a dificuldade de alguns órgãos compreenderem a importância de momentos de construção que só são possíveis por meio de discussões, reflexões conjuntas e, inclusive, pelos conflitos. A participação em reuniões desse tipo é difícil e muitas vezes ignorada pelos serviços. Cabe uma ressalva em relação às escolas que, diante de tantas demandas diárias e em decorrência do desconhecimento desses espaços de discussão, raramente participam das reuniões de rede.

Então, às vezes, a gente fica pensando que fazer reuniões, algumas reuniões mais frequentes é perda de tempo, mas não, a gente constrói, depois a gente vai colher isso de uma maneira mais fácil [...] é uma luta diária pra que todos compareçam e vejam a importância de estarmos juntos e discutirmos juntos os casos, né? E aprendermos juntos, porque ninguém é detentor de tudo, né? (Coordenadora de CRAS).

Por vezes, se faz necessário que alguém ordene essas reuniões e, nesse momento, a figura da autoridade de um Promotor de Justiça faz com que haja maior participação, devido a um sentimento, que será discutido adiante, de “obrigatoriedade”, que remete, também, à heteronomia.

Em 2016, a gente tinha um promotor aqui na cidade, Dr... que era o nosso promotor da Vara da Infância, da Família, e ele era ele fazia muita questão que funcionasse a rede de proteção e ele começou a fazer as reuniões, era obrigatória a participação da direção ou uma pessoa pelo menos de cada escola, né... (Conselheira Tutelar)

Para que a rede de fato funcione, a organização de fluxos de atendimento e a construção de caminhos entre os serviços é de extrema importância. Tal construção só é possível por meio dessas reuniões e esse é um aspecto que também aparece como uma categoria.

Fluxo de atendimento

Cabe ressaltar que os fluxos de atendimento podem ser construídos diante de várias demandas ou necessidades, e têm como objetivo sistematizar o trabalho, sendo de conhecimento de todos os envolvidos quais os caminhos possíveis para resolução daquela situação. Nessa categoria, as falas dos participantes foram direcionadas a uma demanda específica: a da escuta

especializada, que será discutida adiante. A participante da Assistência Social tenta resumir como a organização desse fluxo pode acontecer:

E é de responsabilidade: saúde, educação e assistência social, né... Então, em conversa com todas essas pessoas desses setores, bem como Conselho Tutelar, né... montar esse fluxo e discutir sobre isso (Coordenadora de CRAS).

Vale evidenciar que a diferença entre as reuniões de rede e o fluxo de atendimento está no objetivo desses encontros. Quando se discute a elaboração de um fluxo se tem como base um problema específico que demanda a sistematização coletiva de ações que poderão ser generalizadas a outros casos. Um fluxo elaborado de forma solitária, por apenas um serviço ou política setorial, não tem efetividade, visto que não envolve reflexão coletiva e nem pactuação das ações. Ou seja, a organização de fluxos de atendimento pode ser realizada dentro das reuniões de rede, mas as reuniões não são restritas a esse fim.

Características da rede no município

Apesar do nível de gestão das escolas não contemplar os objetivos da análise qualitativa, compreendemos ser necessário citar a fala dos participantes, que pode complementar a análise qualitativa.

Em diversos momentos o fato de São Paulo ser um município de grande extensão territorial e uma das cidades mais populosas do mundo foi evidenciado como uma dificuldade para que os serviços da rede de proteção funcionem e até mesmo como uma justificativa para que algumas ações não sejam realizadas pelas escolas, como a busca ativa em comunidades periféricas. Tais falas ficam evidentes nos excertos a seguir:

Muitos são do Norte, Nordeste, né? E não avisou a escola, então o endereço não bate. E outra coisa, nós temos aqui muitas ocupações e eles colocam um endereço referência, não é o próprio endereço deles. Então é... tem mais esse problema pra localização também desses alunos, né? Ou desses responsáveis... (POC)

Se uma cidade menor tem dificuldade de articular, eu fico imaginando nós aqui da grande São Paulo, né... (POC)

Eu costumo dizer, a gente sai da escola a noite, tem uma comunidade. Quando a gente volta pra escola de manhã, que é o meu caso, já tem uma outra comunidade levantada. (POC)

Por outro lado, os profissionais que atuam em cidades de pequeno porte reportam um problema também identificado nos trabalhos realizados pelo nosso grupo de pesquisa: o fato do município ser pequeno e as pessoas se conhecerem favorece uma atuação baseada na

“politicagem” e no “favor”, descaracterizando políticas públicas organizadas e sistematizadas: o famoso “jeitinho”. Exemplos de situações como essa são contatos direto com vereadores para quem precisa de cesta básica, ligação para assessores de deputados para uma vaga no hospital etc.

Então pra gente, assim, em cidade pequena é complicado, porque tudo que vai fazer acaba esbarrando em politicagem (Conselheiro Tutelar)

Um dos representantes da escola trouxe sua visão acerca da municipalidade e dos atendimentos a nível de município:

Eu até entendo a questão Municipal, né... municipal, fechada, conservadora, mas peraí, o CAPS, ele não pode ter isso [...] (Vice-diretor de escola).

Outro fator de importância é a distância dos serviços em relação à família, o que dificulta o deslocamento para atendimento e o suporte para toda a população, o que se enquadra também em outro item que será citado mais adiante: a falta de profissionais.

[...] conforme foi falado pelo Conselho Tutelar, eles têm uma região muito grande pra atender também, várias escolas, não é só escola, situação de família, a gente sabe que demanda de uma quantidade de pessoal que não tem (POC)

É um território, assim, bem grande. E o nosso CAPS é... um exemplo, da minha escola até o CAPS é trinta minutos (Vice-diretora de escola).

Concordância ou discordância entre os participantes

A categoria referente à concordância entre os participantes envolve o sentimento de identificação com os demais ou o receio de ofendê-los com suas colocações. Essa categoria foi dividida em três subcategorias: concordância com os demais participantes, desculpas ou justificativas diante de uma colocação e troca de conhecimento entre os participantes.

Durante a entrevista foi possível perceber que ao se colocar diante de uma pergunta ou questionamento sobre as respostas apresentadas, certa identificação era gerada entre os participantes que concordavam com as falas dos colegas, especialmente entre aqueles que fazem parte da Política de Educação, como um ato de parceria, o que caracteriza a primeira subcategoria.

Já a segunda subcategoria (desculpas ou justificativas diante de uma colocação) ficou evidente em diversas falas, especialmente quando membros da escola falavam do Conselho Tutelar e vice-versa. Observa-se claramente uma tensão entre esses atores da rede, porém, como

se trata de profissionais de diferentes regiões, a polidez era evidenciada e as falas se tornavam mais leves, como se um buscasse reconhecer a dificuldade do trabalho e realidade do outro, situação que raramente acontece quando os profissionais são da mesma região e estão frente a frente. Os excertos a seguir mostram essa realidade:

[...] então eu falo assim, a escola infelizmente... vocês desculpem o pessoal que faz parte da escola, mas aqui a gente tem um problema bem grande... (Conselheira Tutelar)

Não quero, de novo, né... Parece que... não queremos aqui que o Conselho Tutelar, né... Seja o saco de pancadas e nem deve, né... (POC)

Eu sei que tem a representante do Conselho Tutelar, não é que a gente está aproveitando pra, vamos assim dizer: tudo culpa do Conselho Tutelar! (POC)

Em outro momento, ao dar sugestões ou orientações de como favorecer a articulação da rede, uma profissional pede desculpas dizendo que é *apenas* sua experiência.

Eu só tô trazendo uma experiência pra acrescentar (Coordenadora de CRAS).

Essa fala é bastante significativa, pois mostra a dificuldade que se tem, ainda, para realizar essa troca de conhecimentos entre os diferentes atores da rede, pois uma vez que um profissional dá indicações do que pode ser feito, ele pode ser visto como alguém arrogante ou que acha “que sabe mais do que os outros”, por isso esse cuidado na forma de se colocar. Problema comum em reuniões de rede em vários municípios.

Cabe ressaltar que uma das maiores dificuldades do processo de articulação da rede se dá em decorrência de conflitos e questões que acabam sendo levadas para o lado pessoal pelos profissionais que ali atuam. Durante a pandemia pudemos observar serviços sucateados ou com poucos profissionais tendo que dar conta de uma demanda gigantesca. O cansaço e as frustrações por não conseguir atender a demanda podem levar à busca por culpados, e a responsabilização de outros serviços se torna iminente. Essa conduta ou terceirização do problema dificulta o clima de trabalho, e a não percepção do que de fato ocorre distancia os serviços, impedindo que um trabalho articulado aconteça.

Por outro lado, percebe-se que a necessidade de trocas e construção coletiva do conhecimento é tanta que os próprios participantes se surpreenderam e colocaram aspectos muito positivos sobre a troca ocorrida durante a entrevista, o que representou a terceira subcategoria:

E por isso essa troca de informações entre nós, porque muitas coisas eu não sei da escola e muitas coisas a escola não sabe de nós e dentro disso a gente vai aprendendo e construindo conhecimento, né? (Coordenadora de CRAS).

Aspectos políticos

Nessa categoria, os participantes trouxeram falas que nos permitem refletir sobre a importância de se constituir espaços de participação política na sociedade, a fim de que se saiba onde e como cobrar os governantes. Por outro lado, enfatizam a falta de prioridade à infância nos planos de governo.

Eu acho que tem que começar partir de cima pra baixo, pra começar os próprios prefeitos que entram, dar um pouco mais de valor à criança e ao adolescente. Porque a gente percebe que é só dinheiro envolvido, muitas situações políticas e a prioridade absoluta das crianças e adolescentes está deixando a desejar (Conselheiro Tutelar)

Uma questão citada por eles é a indicação de cargos de confiança que gera amarras nos profissionais e, por questões políticas, impede a atuação ideal diante de problemas ou denúncias que envolvem a rede de proteção, conforme fala a seguir:

Às vezes, na maioria das vezes, a coordenação aqui é cargo de confiança, então tem que fazer tudo que manda, né... E às vezes acaba escapando, né? Pelos entremeios e não é feito na risca do jeito que tem que ser feito, né... (Conselheira Tutelar).

Um ponto importante acerca desse tema é a não comunicação ou a falta de denúncias em relação a equipes com recursos humanos insuficientes em serviços essenciais no atendimento de crianças e adolescentes, o que impede que os acompanhamentos sejam feitos da forma adequada. Muitas vezes o profissional se sente na obrigação de não questionar o sucateamento dos serviços por ter um cargo de confiança ou receber uma gratificação⁷⁵.

Voltando-se a esse tema, uma representante do Conselho Tutelar reforça o caráter autônomo previsto no ECA em relação a esse órgão. Conforme discutido na seção 5, tal autonomia prevê que o Conselho Tutelar não tenha amarras com nenhuma política setorial, devendo fiscalizar e garantir que os direitos previstos em lei sejam efetivados pelo poder público.

O Conselho não tem cargo comissionado, a gente é escolhido pelo povo e não é colocado pela prefeitura, então a gente não tem... não deve favor pra ninguém e não tem que fazer o que eles mandam, né? Então a gente tem essa questão de poder supervisionar e cobrar o que tá errado... (Conselheira Tutelar).

⁷⁵ Pagamento adicional concedido a funcionários públicos que exercem cargos de gestão.

Após análise e descrição das categorias, propõe-se uma relação entre os aspectos identificados no primeiro grande tema, que pode ser mais bem analisada na figura a seguir:

Figura 12 – Categorização axial do tema *Articulação em rede*



Fonte: Elaborado pela autora.

Nossa pesquisa pôde detalhar então, a partir da própria fala dos participantes, alguns caminhos para a realização da articulação da rede de proteção: a articulação ou diálogo entre os próprios serviços e órgãos, os encaminhamentos realizados entre eles com as ressalvas descritas na análise, as reuniões de rede e a elaboração dos fluxos de atendimento. A entrevista também trouxe fatores que podem favorecer esse processo ou prejudicá-lo: as relações de concordância e identificação entre os atores da rede ou até mesmo os conflitos e discordâncias, as características de cada município e os aspectos políticos que podem favorecer a construção de políticas públicas voltadas à infância ou deixá-las em segundo plano em decorrência de outros interesses.

Analisaremos agora o segundo grande tema.

8.2.2 Capacitações e formações

O segundo grande tema foi o de: capacitações e formações. A figura a seguir resume a árvore desse grande código e o quadro descreve cada uma das categorias.

Figura 13 – Árvore do grande tema *capacitações e formações* construído com o software NVivo



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18 – Descrição das categorias do tema: *Capacitações e formações*

	Tema e categorias	Definições
Grande tema	Capacitação e formação	Momentos destinados à qualificação dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes, visando a melhoria da qualidade e eficácia da prática diária.
Categorias	Atividades pontuais de formação (palestras)	Atividades formativas como palestras, colóquios, seminários, em que não há um processo contínuo de formação sobre o tema, apenas um encontro ou orientação.
	Formação continuada	Processo organizado e sistematizado de formação sobre um determinado assunto ou demanda identificada pela rede de proteção, favorecendo reflexões sobre o tema e considerações sobre a prática.
	Busca por conhecimento	Empenho pessoal dos atores da rede em buscar por conhecimento por meio de cursos e formações sobre assuntos que envolvem sua prática diária, com objetivo de melhorar sua atuação.
	Comprometimento dos profissionais	Compromisso e responsabilidade dos atores da rede diante das demandas de trabalho e violação de direitos envolvendo crianças e adolescentes. A falta de comprometimento pode ser identificada naqueles que fazem o seu contrário e atuam de forma negligente ou descompromissada.
	Falta de formação	Escassez ou ausência de formação para atendimento adequado das demandas que envolvem crianças e adolescentes em todas as instituições

		da rede de proteção, inclusive na escola.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

O tema capacitações e formações apareceu um total de 51 vezes no decorrer da entrevista. Os participantes se referiram à temática tanto ao pensar a falta dela e o quanto isso é prejudicial para o trabalho como um todo, quanto enfatizando a necessidade de encontros formativos aos profissionais que atuam na rede. Nesta categorização optamos por não diferenciar os termos “capacitação” e “formação”, pois foram usados pelos participantes como sinônimos.

No decorrer da entrevista, como meios de realizar esses encontros, os participantes citaram dois modelos: as palestras e as formações continuadas. A primeira citada pelos profissionais das escolas e a segunda por todos os participantes. Vamos analisar cada uma delas como categorias desse grande tema.

Atividades pontuais de formação (palestras)

A necessidade de momentos de formação e capacitação para os atores da rede de proteção ficou evidente no diálogo gerado durante a entrevista, porém com diferentes pontos de vistas. Observa-se, por meio de outras pesquisas e trabalhos realizados com as escolas estaduais de São Paulo, que o formato utilizado pela SEDUC para formar seus professores não é efetivo e não gera o aprofundamento necessário aos temas discutidos durante as formações. De acordo com Tognetta (2022), é preciso considerar a dimensão territorial e populacional da rede de educação de São Paulo, que comporta mais de 5 mil escolas, o que torna a logística da formação continuada complexa. Entretanto, nessa pesquisa, visando a avaliação de um processo formativo em formato de multiplicação, no qual os gestores regionais tiveram 16 horas de estudo sobre o tema da Convivência Ética, que foram diminuindo no decorrer do processo até chegar a 2 horas de videoaula ou replicação por parte do vice-diretor em um ATPC aos professores, observou-se que quanto menor o tempo dedicado ao estudo daquele tema, menores as oportunidades de reflexão e aprofundamento. Consequentemente, mais superficial o conhecimento dos professores sobre os temas propostos nesses encontros, o que prejudica sua atuação no dia a dia da escola: fala-se sobre tudo, mas compreende-se muito pouco.

A fala dos participantes das escolas na entrevista em grupo deixa clara a cultura instituída entre eles em relação aos processos formativos da rede e a crença de que uma palestra

sobre o tema é suficiente para dar subsídios aos profissionais para lidar com determinada questão.

O excerto a seguir é de um vice-diretor que trouxe uma problemática complexa para as escolas na atualidade: o uso do nome social por alunos transgêneros e a resistência dos professores. É fato que uma palestra sobre o tema não forma para essa questão, mas a expectativa do diretor é que essa palestra resolva a problemática enfrentada por ele e mude a percepção dos professores sobre o fato:

Então assim... o primeiro passo que foi nesse momento agora no volta às aulas, foi arrumar uma pessoa pra dar palestra aos professores (Vice-diretor de escola).

Da mesma forma, outra diretora retoma a questão das palestras tanto para os profissionais quanto para as famílias, com a crença de que essa é uma forma efetiva de formar as pessoas:

Então, por isso que eu acho que tem que ter sim muitas palestras dentro das escolas. E a gente faz vários convites... (Vice-diretora de escola).

Por outro lado, observa-se na fala dos demais atores da rede um olhar diferenciado para cursos e processos formativos a longo prazo que não visam apenas informar, mas formar e gerar reflexões coletivas sobre os temas discutidos. Tais aspectos serão discutidos na categoria seguinte.

Formação continuada

A fala da participante do CRAS evidencia o reconhecimento da formação como um processo a longo prazo, demonstra sua indignação diante da afirmação de professores e gestores em relação a terem conhecimento sobre a realização da escuta especializada (por se tratar de algo complexo e que exige formação e articulação em rede), e reforça a necessidade do processo formativo para tal atuação:

Aqui no CRAS a gente vai... faz quase um ano que a gente está se capacitando, CRAS e CREAS, pra fazer essa escuta e eu, sinceramente, até hoje tenho minhas dúvidas, né... da revitimização e outras questões que vem nessa escuta [...] Olha, se eles estão falando, então eles tão recebendo qualificação pra isso, né? Porque não é uma mera escuta, né... Eu não sei. Olha, sinceramente, eu não sei. Eu tenho muita dúvida nessa resposta (Coordenadora de CRAS).

Um dos representantes da escola tem uma fala significativa, reforçando a discussão realizada na categoria anterior: quanto mais formação um determinado profissional tem, maior a sua habilidade para lidar com problemas específicos. Porém, sua fala revela uma situação preocupante: nem mesmo esses profissionais, que lidam diretamente com os problemas de convivência, estão tendo momentos formativos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Eu acredito, pra nós enquanto o PMEC, hoje POC, é mais fácil pra gente ter esse olhar diferenciado devido as nossas formações, nós trabalhávamos com capacitações com temas como bullying, automutilação, diversidade... Então nós tínhamos formações constantes. Hoje, na rede, não existe mais (POC).

Aspectos importantes foram trazidos pelos participantes em relação à busca por tais processos formativos. Eles citaram a busca por conhecimento e o desejo que aqueles profissionais que são comprometidos com seu trabalho têm em procurar formações e cursos por conta própria, quando as instituições ou órgãos aos quais estão vinculados não as oferecem. Portanto, a seguir, descreveremos essas outras duas categorias deste grande tema.

Busca por conhecimento

A busca por conhecimento foi considerada uma categoria, uma vez que representa uma necessidade dos profissionais em relação aos processos formativos. Todos os participantes, sem exceção, fizeram referência ao tema durante a entrevista em momentos diferentes, sempre se reportando à importância da formação e de se buscar conhecer os papéis da rede, as possibilidades de intervenção e o rompimento de crenças e preconceitos que possam prejudicar o atendimento de crianças e adolescentes.

As falas descritas a seguir evidenciam que os profissionais das escolas possuem uma plataforma gratuita que pode contribuir com a formação continuada, entretanto, é preciso considerar as ressalvas das categorias anteriores: a qualidade e profundidade dessas formações.

Eu falo pra todo mundo. A EFAPE está aí, quer sim, quer não, a EFAPE tá aí, tá dando curso pra todo mundo, sem custo nenhum. Então vai do individual e é essa menção que eu faço pra qualificação, é buscar, eu tenho que buscar (Vice-diretor de escola)

Tem aí, os cursos sem custo nenhum e a gente tem que correr atrás pra se capacitar (Vice-diretor de escola)

Durante o trabalho realizado pelo GEPEM com a SEDUC, houve um esforço significativo para mostrar que a formação de professores se dá por meio de um processo, no qual há uma construção coletiva, com metodologia pensada para se chegar ao objetivo final, que são mudanças de crenças e instrumentalização dos profissionais da rede de ensino. Entretanto, a visão acerca de palestras pontuais como uma maneira de formar os professores permanece.

Comprometimento dos profissionais

Como uma categoria complementar à anterior, o comprometimento dos profissionais foi citado como necessário para que os profissionais busquem por conhecimento, participem efetivamente de momento de formação e executem suas funções de “forma responsável”. Uma das questões citadas pelos participantes foi a participação na entrevista em grupo e na formação oferecida para a rede de proteção por meio do Projeto “A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”. Cabe ressaltar que 59 pessoas fizeram a inscrição para a formação, mas apenas 15 participaram.

As pessoas que estão aqui são exceções de trabalhadores, né... municipais e estaduais, são pessoas comprometidas, porque foi feito esse convite pra muitas pessoas, né? (Coordenadora de CRAS).

Com exceção dos Conselheiros Tutelares e da representante do Ministério Público, os demais participantes da entrevista em grupo possuem cargos de gestão, o que remete a sua responsabilidade enquanto fomentadores de momentos de formação e reflexões acerca da prática. A concordância da participante do CRAS com o vice-diretor da escola evidencia a seriedade dessa atribuição. Entretanto, não se pode garantir que todos os gestores tenham a mesma percepção sobre o tema.

Eu partilho da fala do Participante 2, da responsabilidade de cada diretor, vice-diretor, coordenador, né... nós estamos a frente disso e temos que buscar essas capacitações, né... E trazer pra nossa equipe (Coordenadora de CRAS).

E por último, como consequência do não comprometimento de alguns profissionais e como geradora de grande parte dos problemas no trabalho em rede e no atendimento inadequado às demandas de crianças e adolescentes, os participantes citam a “falta de formação”, considerada aqui como a última categoria desse grande tema.

Falta de formação

A falta de formação foi um problema identificado pelos profissionais e que perpassa o tema da capacitação e formação como um todo. Ao falar dos papéis dos atores da rede de proteção, da escuta especializada, de problemas de convivência dentro da escola e até mesmo da forma como os profissionais entendem os problemas e acolhem crianças, adolescentes e familiares, há um desdobramento da categoria *falta de formação*.

A representante do Conselho Tutelar revela aspectos importantes sobre a dificuldade da escola em lidar com problemas cotidianos, como o próprio bullying:

Então, em questão de bullying também não sabem lidar, na questão de preconceito a gente aqui em (nome da cidade), eu falo assim, a gente tem bastante problema, né... tem algo, infelizmente, ainda tem uma parte de direção e funcionários... eles não estão capacitados, não receberam essas capacitações pra saber lidar com a situação e às vezes acaba piorando a situação (Conselheira Tutelar).

A mesma participante faz referência à forma como profissionais de um abrigo de sua cidade tratavam as crianças em situação de acolhimento institucional, fato este que demandaria inclusive uma denúncia da instituição, pois além de não condizer com o papel do serviço, gera outras violências para os acolhidos.

Porque assim, a gente já teve funcionários ali que as crianças eram tratadas como cachorro, então, assim... então eu acho que esses lugares também, tem lugar que não tem... e às vezes a pessoa que está ali não recebeu nenhuma capacitação (Conselheira Tutelar).

Como elucidamos anteriormente, tal fala nos permite refletir a importância que estes espaços formativos têm não apenas para se falar da técnica do atendimento ou dos encaminhamentos necessários, mas para se discutir temas do dia a dia do trabalho, refletir sobre eles, pensar coletivamente e assim mudar a forma de abordar os usuários do serviço, oferecendo maior acolhimento e cuidado.

Uma das possibilidades descritas nos documentos da Política de Assistência Social para o acompanhamento das equipes visando esse processo continuado é a chamada *supervisão técnica*, que tem por objetivo reunir profissionais de diferentes funções e níveis de formação sempre que compartilharem de um mesmo campo de responsabilidade e mobilizar as equipes para estudo e reflexão sobre problemas relacionados aos processos de trabalho e à prática profissional. Este é um espaço de escuta e cuidado para com os participantes que podem expor seus medos, angústias e serem acolhidos pelos colegas e pelo supervisor, favorecendo um trabalho mais ético e profissional (BRASIL, 2013, p. 44).

A fala, descrita a seguir, da representante do Ministério Público sobre as situações de violência identificadas na escola remete aos prejuízos que a falta de formação sobre o tema pode gerar na vida das crianças e no funcionamento da instituição escolar. Não é apenas pelo fato de não saber o que fazer com a informação, mas o caos gerado pelo mal-estar da violência, a “dinâmica de segredo” (FERRARI, VECINA, 2002) que se instaura nas relações e a dificuldade em falar de assuntos que remetam à sexualidade e que prejudicam os encaminhamentos necessários e a proteção dos alunos.

O que as pessoas têm ficado bastante aflitas, a gente tem recolhido é, a gente recebe notícias o tempo inteiro da escola, a gente suspeita de casos de violência, mas eu não sei dizer pra vocês se esse é um conhecimento meio intuitivo ou é alguma coisa que as pessoas fizeram uma formação pra isso, não sei, mas que as pessoas... elas ficam bastante embaraçadas quanto ao que fazer nessas situações (Representante do NAT-MP).

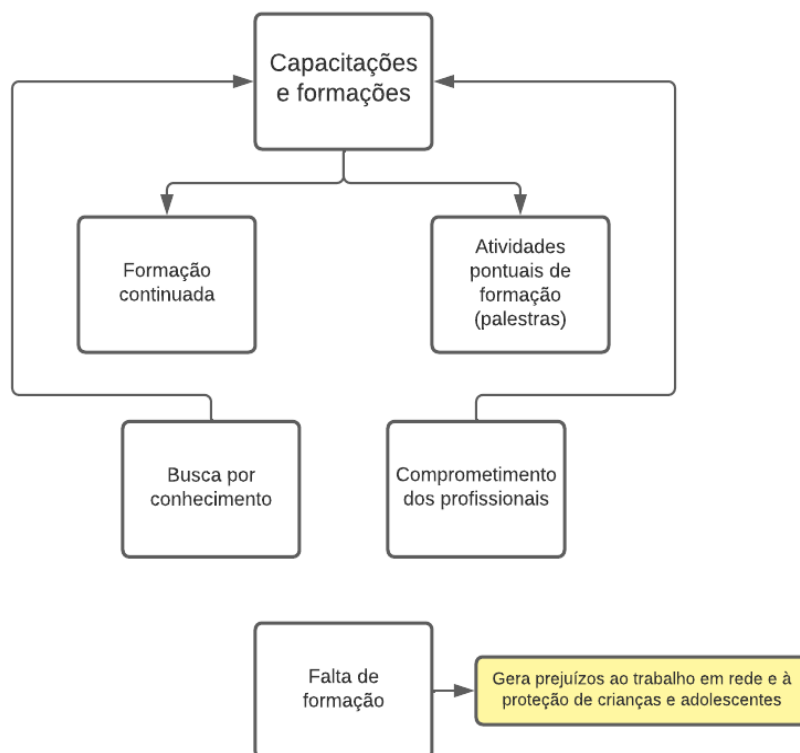
Um dos problemas na falta da formação é a maneira como cada profissional encontra para lidar com os problemas, a partir do senso comum ou de uma opinião pessoal que não está baseada na ciência e em pesquisas sobre o tema, mas nas crenças pessoais de cada um. Essa situação dificulta não apenas a atuação em rede, mas a atuação efetiva frente aos problemas de convivência enfrentados na escola, podendo, inclusive, causar sérios danos na vida de crianças e adolescentes. Os excertos a seguir evidenciam esses fatos:

Assim, a gente percebe que cada escola, cada gestor de escola acaba lidando com isso a seu modo, né... (Representante do NAT-MP).

A gente não pode causar mais danos do que já é causado. Então, a gente precisa de capacitação urgente até para que não haja essa confusão, né... (Coordenadora de CRAS).

Após análise e descrição das categorias, propõe-se uma relação entre os aspectos identificados no segundo grande tema, que pode ser mais bem representado na figura a seguir:

Figura 14 - Categorização axial do grande tema: *capacitações e formações*



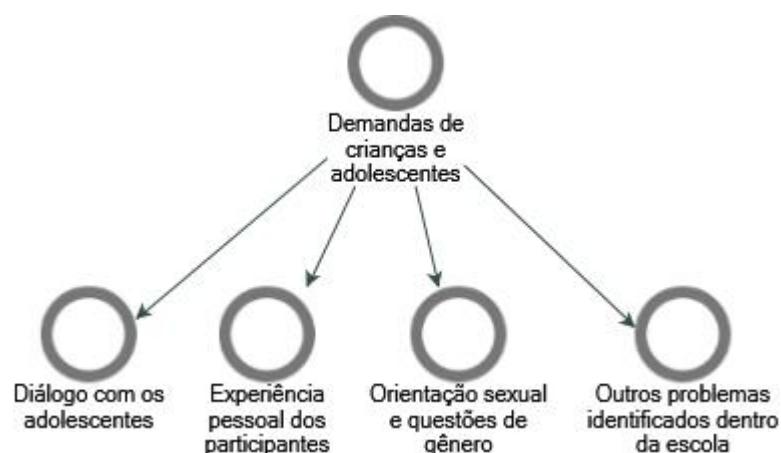
Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, então, que como possibilidades de capacitação e formação, os participantes trazem as palestras e os processos de formação continuada, que são sustentadas pela busca por conhecimento dos próprios profissionais e pelo comprometimento dos mesmos. A falta de formação aparece como um problema para a efetivação do trabalho em rede e para a proteção de crianças e adolescentes.

8.2.3 Demandas de crianças e adolescentes

O terceiro grande tema foi o de demandas de crianças e adolescentes. A seguir, a figura que resume a árvore desse grande código e o quadro com as definições do tema e suas categorias subjacentes.

Figura 15 – Árvore do grande tema *demandas de crianças e adolescentes* construída com o software NVivo



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 - Descrição das categorias do tema: *Demandas de crianças e adolescentes*

	Tema e categorias	Definições
Grande tema	Demandas de crianças e adolescentes	Necessidades apresentadas pelas crianças e adolescentes nos serviços e instituições da rede de proteção e que precisam da atenção dos profissionais.
Categorias	Orientação sexual e questões de gênero	Demandas dos alunos relacionadas às questões de gênero e orientação sexual e que carecem de escuta, atendimento e encaminhamentos por parte dos profissionais.
	Outros problemas identificados na escola	Outras necessidades dos alunos apresentadas pelos profissionais que, de alguma forma, trouxeram aspectos importantes para reflexão sobre a prática e as relações estabelecidas na escola e na rede de proteção.
	Diálogo com os adolescentes	A importância da comunicação e da escuta, ou a falta delas, entre os adultos que compõem a rede de proteção e os adolescentes.
	Experiência pessoal dos participantes	Maneira encontrada pelos profissionais de relatar as demandas de crianças e adolescentes acompanhadas por eles. O relato de tais experiências tanto possibilitou reflexões sobre as vivências e sentimentos despertados nos atores da rede quanto indicou as crenças que estes profissionais têm sobre as necessidades de atuação destes serviços.

Fonte: Elaborado pela autora.

O grande tema *Demandas de crianças e adolescentes* foi assim determinado pois, no decorrer da entrevista, os participantes trouxeram muitos aspectos e experiências vividas por eles com seus alunos ou usuários dos serviços, de forma a exemplificar e até mesmo dividir suas angústias. Assim, foi considerado um tema de grande importância para a pesquisa.

Interessantemente, questões relacionadas à orientação sexual e gênero foram bastante enfatizadas no início da entrevista. Consideramos um tema de grande relevância, visto a dificuldade de todos os serviços de proteção em lidar com essa temática e o tamanho sofrimento que intervenções inadequadas e de discriminação podem gerar nessa população. Por essa razão, essa foi considerada como uma de suas categorias. Outros problemas identificados nas escolas e citados pelos participantes geraram uma segunda categoria, e o diálogo com os adolescentes, uma terceira, sendo essa a forma encontrada pelos atores da rede em lidar, orientar e acompanhar os alunos e usuários dos serviços. Vamos à descrição dessas três categorias iniciais.

Orientação sexual e questões de gênero

Logo no início da entrevista em grupo, ao perguntar se os participantes conheciam os papéis dos diferentes atores da rede, alguns deles trouxeram exemplos de situações que não conseguiram resolver, relacionadas à orientação sexual e gênero. O discurso de um profissional fomentou a fala de outros e o assunto se estendeu diante da necessidade do grupo de falar sobre o tema.

Dentre as situações colocadas por eles percebe-se a dificuldade de atendimento nos serviços da rede por preconceitos ainda estruturais de nossa sociedade e pelo desconhecimento dos profissionais:

Mas infelizmente nós estamos no século vinte e um, né... E o pré-conceito às vezes atrapalha os atendimentos dos encaminhamentos, principalmente com os adolescentes com uma opção sexual⁷⁶ diferente [...] aqui no outro mandato quem atendia os adolescentes com a opção sexual diferente era somente eu (Conselheira Tutelar).

A mesma participante comenta sobre a dificuldade em realizar encaminhamentos dos adolescentes que estão em processo de transição para o CAPS, pois os profissionais chegam a alegar que esse tipo de demanda não cabe ao serviço e não é algo que precise ser acompanhado pela saúde mental, fato percebido como parte do desconhecimento e das crenças pessoais dos mesmos.

Outro aspecto citado por eles foi a dificuldade que os familiares têm em acolher seus filhos e as consequências que isso pode gerar na vida dos adolescentes.

Infelizmente, porque a primeira coisa que a família faz quando o adolescente conta ou a família fica sabendo, é bater, é botar pra fora de casa, que “eu não aceito”, que “não sei que tem”... A gente teve uma situação muito parecida aqui, faz um mês, um mês e pouquinho... que a família... o menino foi e contou pra mãe e a mãe não aceitou,

⁷⁶ O termo utilizado atualmente é “orientação sexual”, porém mantemos a fala da participante na íntegra.

falou que preferia ver ele no caixão, o pai deu uma surra no menino... ahm... fez a... teve o aniversário naquele dia do menino, no dia seguinte eles acharam o filho morto, porque não aceitou, preferiu ver no caixão e viram... (Conselheira Tutelar).

Os profissionais que estavam representando a escola complementaram a discussão se remetendo à dificuldade em tratar desse tema na escola em decorrência de aspectos políticos atuais em nosso país, que reforçam o preconceito e a discriminação, e pela falta de formação de seus professores. Voltamos, então, à importância da formação e de discussões que favorecem o olhar da rede como um todo para o acompanhamento dessa demanda, tanto para os alunos e alunas quanto para suas famílias.

Não tem como fugir de política, estamos num momento pior em relação a preconceito, isso é... hoje é muito visual. Então, assim, eu volto agora pra dentro da minha sala de aula. Qual era o problema? O Theo, Theo querendo ser chamado de Théo L. e aí os meus colegas de trabalho não querendo chamar o Theo, de Theo⁷⁷ (Vice-diretor de escola).

Outros temas relacionados às demandas de crianças e adolescentes surgiram no decorrer da entrevista, porém, como foram falas isoladas, foram organizadas dentro da mesma categoria. Vejamos a seguir.

Outros problemas identificados dentro da escola

Para exemplificar os problemas enfrentados na instituição escolar, envolvendo ou não a rede de proteção, os participantes relataram situações vivenciadas no seu dia a dia da escola, que formaram a mesma categoria. As falas a seguir indicam a categoria ora descrita, mas que não será aprofundada nessa pesquisa.

É que nem eu falo que essa semana a bruxa passou na minha escola, né? A bruxa passou lá e parece que deixou a vassoura, porque ainda não acabou ou fogo, né? Eu tive, essa semana, cinco brigas de marmanjos. Eu estou falando do noturno, entendeu? (Vice-diretora de escola)

Por que que eu digo isso? Eu tive um caso há um tempo atrás de um aluno, é... são dois irmãos gêmeos, né? Com uma com uma síndrome, não lembro qual, mas era voltada a questão de mental [...] (Vice-diretor de escola)

Eu falei, já imagina a cabecinha dessa menina? Eu não tenho casa, eu não tenho família, eu moro num abrigo... (Vice-diretora de escola)

⁷⁷ Aluno transgênero em fase de transição.

Diálogos com os adolescentes

A categoria intitulada diálogos com os adolescentes partiu da necessidade apresentada pelos participantes de estabelecer momentos de escuta com seus alunos e também da dificuldade da escola em realizar ou propor oportunidades como estas.

Ainda em relação às questões voltadas à sexualidade, a participante do Conselho Tutelar traz uma fala importante sobre a necessidade do diálogo:

A questão é de você sentar, conversar e entender... que você vai ver que não é frescura, né? (Conselheira Tutelar)

Outros participantes das escolas acreditam que o diálogo e a voz dos alunos têm grande importância na instituição e citam a experiência do grêmio estudantil como uma ação na escola estadual que favorece a participação dos alunos no ambiente escolar.

Eu tenho o Grêmio Estudantil na escola desde quando eu entrei como professora mediadora, porque como eu era presidente Grêmio quando eu estudava, então eu achava que Grêmio tem sempre que existir, entendeu? Acho que a voz dos alunos é tudo dentro de uma escola (Vice-diretora de escola)

Entretanto, observa-se na fala da participante que ela não tem conhecimento sobre a importância do trabalho com os pares e da participação dos alunos nas decisões da escola. O grêmio se torna importante porque ela fez parte desse grupo quando era aluna. Ou seja, a cultura do achismo é mais presente do que os aspectos teóricos que embasam esse tipo de trabalho na instituição.

Tal fato justifica a dificuldade indicada pelos demais profissionais sobre ouvir e dialogar com os alunos. Esses aspectos não foram construídos com os profissionais, o que prejudica não só o acolhimento, mas a participação dos mesmos no ambiente escolar:

Então assim, a escuta, quando a gente vai falar sobre escuta especializada... a gente não tava nem sabendo fazer ainda a escuta do senso comum, porque existe uma coisa enraizada... o adulto... o menor não tem direito à voz (Vice-diretor de escola).

A quarta categoria deste tema foi analisada como uma forma de destacar as categorias anteriores. É pela experiência que professores, gestores e atores da rede conseguem relatar suas angústias, seus medos e suas dificuldades no trabalho com crianças, adolescentes, famílias e a rede de proteção em si. Alguns relatos trazem experiências pessoais, com filhos e familiares, outros remetem a adolescentes atendidos por eles, mas todas as situações foram experiências que os tocaram e os fizeram refletir sobre a temática trabalhada na entrevista. Dessa forma, vamos à descrição dessa categoria.

Experiência pessoal dos participantes

A primeira pergunta para o grupo foi referente ao conhecimento dos atores da rede sobre os papéis dos diferentes serviços e órgãos, o que fomentou falas voltadas à experiência pessoal de cada um. O excerto a seguir indica a percepção da representante do Ministério Público sobre a familiaridade da escola com tema a partir da sua experiência.

Então, a partir dessa experiência, especificamente ao longo desse ano, o que eu percebi foi que, com relação ao pessoal da educação, tem muito pouco conhecimento sobre a atuação da rede de proteção, especialmente a gente pensando na questão do enfrentamento à violência, né? (Representante do NAT-MP)

Dentro da mesma temática, os vice-diretores apresentaram suas experiências em relação aos encaminhamentos frustrados para a rede de proteção:

Eu tenho um problema com um aluno que ele é do último grau de autismo, eu não tenho perua pra ele... eu já mandei pro CAPS, já mandei pro Conselho Tutelar... (Vice-diretor de escola)

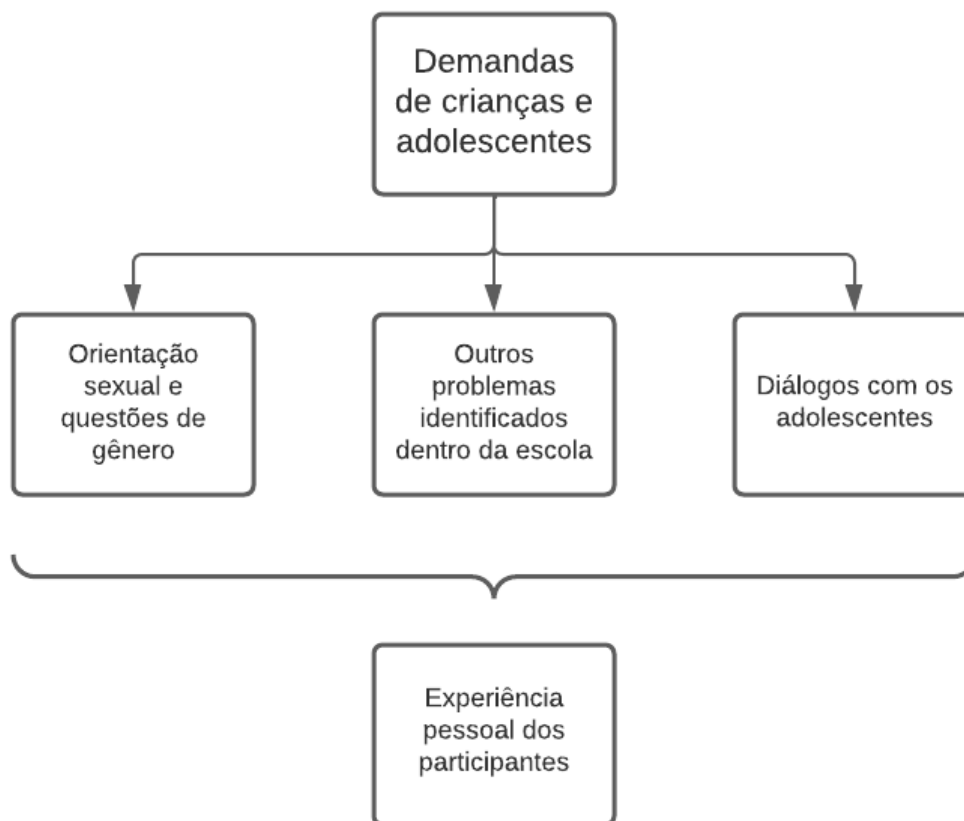
E uma das participantes, que é mãe de um adolescente transgênero, falou da sua experiência pessoal, que favoreceu o atendimento e orientação de outros adolescentes e famílias que estavam passando pela mesma situação, visando a sua proteção:

E você tem que lutar ali, aberta pra ajudar teu filho e tentar entender, sabe? Pra não deixar fazer nada errado, pra não tomar hormônio que é coisa de garagem, sabe? Fazer as coisas direitinho (Conselheira Tutelar)

A fala da conselheira nos remete a outro fato importante no funcionamento da rede de proteção: a contribuição que nossas experiências pessoais podem trazer para a atuação e para o reconhecimento de situações que podem ter, na sua origem, a violência, ou gerar algum tipo de sofrimento a crianças e adolescentes. Da mesma forma, experiências negativas em relação à escuta e valorização dos sentimentos dos pequenos podem prejudicar o atendimento, o que reforça a necessidade de formação continuada e de reflexão com os profissionais, visando atuações baseadas, pelo menos em sua maioria, na ciência e não no senso comum.

A figura que representa a análise axial do tema ora descrito evidencia a influência das experiências pessoais à identificação das demandas que mais geram angústia nos participantes e a forma como estes irão atuar no seu dia a dia. A experiência de cada um é a base para o trabalho que será desenvolvido. Ocorre que, se por um lado isso dá sentido ao trabalho, por outro mostra que os profissionais agem sem obter quase nenhuma fundamentação teórica que sustente suas práticas.

Figura 16 – Categorização Axial do grande tema: *demandas de crianças e adolescentes*



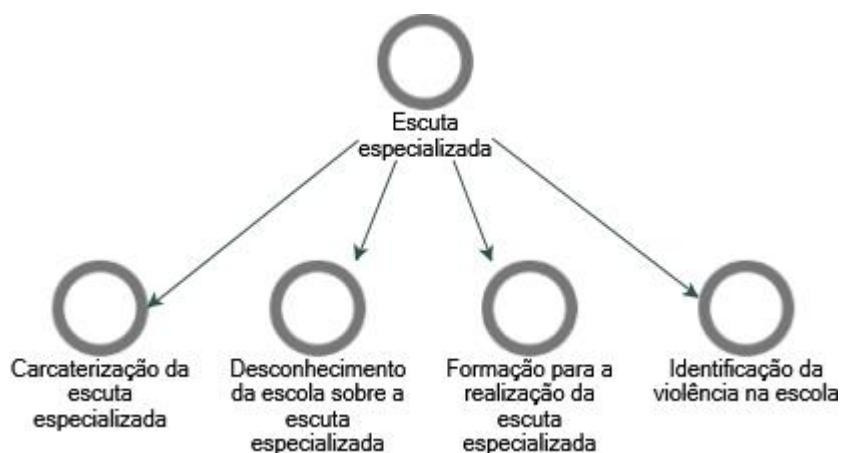
Fonte: Elaborado pela autora.

8.2.4 Escuta especializada

O quarto grande tema foi o da *escuta especializada*, procedimento utilizado na identificação de situações de violência contra crianças e adolescentes e tema que vem gerando grandes discussões nos serviços que compõem a rede de proteção. Os dados quantitativos apresentados sobre o tema já evidenciaram diferenças significativas na percepção dos diferentes atores sobre a identificação da violência na escola e a realização da escuta qualificada por professores e gestores. Os dados a seguir corroborarão essa análise.

A seguir, a figura que resume a árvore desse grande tema e a descrição de suas categorias subjacentes.

Figura 17 – Árvore do grande tema *escuta especializada* construída com o software NVivo



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 20 – Descrição das categorias do tema: *Escuta especializada*

	Tema e categorias	Definições
Grande tema	Escuta especializada	Procedimento de entrevista ⁷⁸ utilizado por atores da rede de proteção para realizar a escuta de situações de violência contra crianças e adolescentes, com o objetivo de proteger a vítima e evitar a revitimização.
Categorias	Identificação da violência na escola	Reconhecimento de situações que coloquem crianças e adolescentes em risco ou que podem indicar que estejam sofrendo ou testemunhando situações de violência física, sexual ou psicológica por parte de outrem.
	Desconhecimento da escola sobre a escuta especializada	Falta de conhecimento dos profissionais que atuam nas instituições escolares sobre os procedimentos da escuta especializada, da legislação vigente e da sua importância diante de uma situação de violência identificada na escola.
	Caracterização da escuta especializada	Descrição de como pode se dar a realização da escuta especializada, a organização dos fluxos e os problemas enfrentados pelos serviços em relação ao tema.
	Formação para a realização da escuta especializada	Prática urgente e essencial para que as instituições que atendem crianças e adolescentes, inclusive a escola, possam realizar o procedimento indicado na lei de forma adequada para proteger crianças e adolescentes, evitando a violência institucional e sua revitimização.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁸ Termo utilizado na Lei 13.431 de 2017, que refere à escuta especializada como um procedimento de entrevista, porém é preciso ter cuidado para não reduzir a escuta à rigidez de uma entrevista estruturada, mas compreendê-la como um diálogo com crianças e adolescentes que pode e deve ser realizado de forma lúdica e acolhedora.

Ao se falar de escuta especializada observou-se desconhecimento acerca do tema por parte da escola. No decorrer da entrevista ficou clara a confusão realizada pelos profissionais em relação ao termo “escuta”. A fala da Professora Orientadora de Convivência (POC) elucida tal problemática:

E é engraçado quando a gente fala dessa questão, dessa escuta especializada, e eu acredito que existe uma distorção sim. Nós tivemos várias formações enquanto PMECs em relação ao ouvir, a diferença do ouvir, do escutar, de uma escuta ativa e, hoje, uma escuta especializada, mas eu vou falar com propriedade nas escolas que eu atuei enquanto PMEC. Existe uma cobrança inclusive aos professores nessa questão do olhar, né... diferenciado pra esse aluno, pra que ele preste atenção... então criou-se uma falsa concepção de que ele realiza essa escuta, talvez nesse questionário, por fazer parte da escola, ele quis se colocar como um agente que faz essa observação, essa escuta especializada, como se ele fosse responsabilizado se ele não percebesse em algum momento, ele não fosse culpado, por isso, ele ficasse de fora, né? (POC).

Além da confusão entre os conceitos, essa fala corrobora outro dado já identificado por nós no tema das capacitações e formações: a deficiência que formações pontuais, sem aprofundamento dos temas, por meio de videoaulas e ATPCs de 50 minutos, podem gerar no processo formativo de professores e gestores. O fato das técnicas de escuta construtiva, entre elas a escuta ativa, não serem aprofundadas com professores e gestores faz com que qualquer ação que remeta a uma escuta empática seja entendida da mesma forma. Entretanto, aqui, a “escuta especializada” não se trata de uma técnica de escuta, mas de um procedimento de entrevista realizado em situações de violência contra crianças e adolescentes por qualquer profissional que atue nos serviços que compõem a rede de proteção, a fim de proteger a vítima e evitar sua revitimização, ou seja, que ela seja constrangida com perguntas inadequadas e que gere a necessidade de inúmeras repetições sobre o fato ocorrido.

Assim, após análise das falas e das trocas realizadas pelos participantes em relação ao grande tema, observou-se 4 categorias subjacentes. Iniciaremos nossa explanação por aquela que gera a necessidade de se desenvolver uma escuta chamada pela legislação de “especializada”: as situações de violência identificadas na escola.

Identificação da violência na escola

A instituição escolar representa um espaço que promove relações de confiança para crianças e adolescentes, seja entre os pares ou com figuras de autoridade, como professores, gestores e outros profissionais que ali atuam. Tal fato torna propícia a revelação de situação de violência vivenciada por eles, buscando proteção.

A conselheira tutelar tem uma fala significativa sobre a importância da observação dos professores aos alunos e à possibilidade de um acompanhamento do desenvolvimento dessas crianças e adolescentes pela proximidade, possibilitada pelo fato da escola ser um espaço não só de formação acadêmica, mas de convivência de crianças e adolescentes por praticamente toda a sua vida.

Se a professora tá ali e não percebe, assim, ou a criança começou a ficar agressiva, ou a criança está quieta, ou a criança está ali sabe, ou faz xixi e começa a fazer xixi na roupa, alguma coisa assim [...] E a gente faz essas orientações na creche, em todas as séries, prestar atenção no comportamento da criança, principalmente quando já é uma criança que começou desde o jardim e a escola está familiarizada com elas, né (Conselheira Tutelar)

A mesma participante traz uma contribuição importante sobre a necessidade dos profissionais que compõem a instituição escolar ficarem atentos a qualquer sinal que possa indicar situações de violência, o que não se dá apenas com marcas evidentes pelo corpo, mas também pelas faltas consecutivas à escola. A profissional ainda complementa, reforçando a importância de se informar o Conselho Tutelar sobre as faltas assim que elas começam a acontecer e não apenas no final do semestre, pois pode ser que, nesses momentos, se identifique a violência por meio de visitas ou outros acompanhamentos.

As várias fases uma marca, né...como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança, às vezes a criança fica uma semana, duas semanas sem ir pra escola, e aí às vezes não tem o interesse ou a escola liga: “ah não, ela tá com dor de garganta ou aí aconteceu qualquer coisa, ou eu estou viajando”, mas essa falta dessa busca ativa ou de encaminhar pra gente nesse tempo hábil, porque a gente pode ir na casa (Conselheira Tutelar).

Infelizmente, como a fala evidencia, a dificuldade da escola em olhar para essa questão prejudica a concepção que os demais espaços da rede de proteção têm sobre a instituição enquanto espaço de proteção, passando a ideia de que a escola não tem interesse no assunto. Em nossa experiência de formações em escolas municipais, estaduais e particulares, observa-se o medo dos professores e gestores quando se trata da identificação ou suspeita de violência e das denúncias que o assunto envolve. Entretanto, o sentimento de medo por vezes paralisa o profissional e gera a negligência cometida pela instituição, que deveria proteger a criança e o adolescente, provocando a chamada violência institucional, definida na Lei 13.431/2017 e citada na seção 4 deste trabalho.

Desconhecimento da escola sobre a escuta especializada

Concomitante à não identificação das situações de violência pela instituição escolar está o desconhecimento sobre a escuta especializada, sua legislação e a organização dos fluxos nos respectivos municípios. Conforme descrito na seção 4, a legislação que prevê o procedimento da escuta especializada por todos os atores da rede de proteção é recente, porém muitos municípios têm fomentado discussões de rede para elaborar os fluxos necessários e promover formações para os diferentes atores do Sistema de Garantia de Direitos, a fim de garantir uma escuta de qualidade para crianças e adolescente em situação de violência. Por se tratar de uma discussão recente, ainda há muitas dúvidas, e o fato das respostas de professores e gestores terem evidenciado que conheciam tal procedimento e tinham condições de fazê-lo nas escolas gerou desconfianças nos demais atores da rede.

Então que a gente vai construindo isso... então, assim, me causa estranheza, professores... e eu volto a dizer, tem muita gente da capital, eu não atuo na capital, mas do interior, as pessoas dizem que elas sabem como fazer a escuta dentro das escolas [...] (Representante do NAT-MP)

Neste item, torna-se de grande importância a fala de um vice-diretor acerca da escuta especializada. Quando a pesquisadora pergunta por que os professores e gestores responderam saber fazer a escuta se não o sabem, a resposta foi a seguinte:

Entrevistadora:

Então vou te devolver uma pergunta, Participante 2: por que será, então, que os professores responderam que eles concordam? Que eles sabem como fazer a escuta?

Participante 2:

Porque eu estou respondendo um questionário que vai “dar um tiro no meu pé”. Eu continuo com a minha hipocrisia de criança que nesse momento eu não quero mais falar, também, como criança, então vou me rebelar, mas eu não vou... como eu posso dizer, mostrar que eu fiz a minha peripécia (Vice-diretor de escola).

Os demais participantes concordaram com a fala do colega e a complementam dizendo do receio que os professores têm em preencher questionários de pesquisa e serem responsabilizados por suas respostas. Torna-se necessário se atentar para a quantidade de profissionais que disseram saber fazer a escuta e a gravidade de falas como essas, que evidenciam a falta de formação adequada e ideia equivocada sobre métodos, técnicas e procedimentos, que realizados de forma imprópria geram danos à vida de crianças e adolescentes.

Caracterização da escuta especializada

A terceira categoria tem por objetivo descrever o procedimento da escuta especializada pela fala dos próprios participantes, que ao perceberem o desconhecimento de algumas pessoas da rede e discordarem das respostas dadas pelos professores e gestores nas escolas sentiram a necessidade de falar sobre o tema.

As representantes da Assistência Social e do Ministério Público explicam:

Então, é uma coisa muito nova, tem que ser formado uma comissão, né... E é de responsabilidade: saúde, educação e assistência social, né... Então, em conversa com todas essas pessoas desses setores, bem como Conselho Tutelar, né... montar esse fluxo e discutir sobre isso, porque é uma coisa muito séria (Coordenadora do CRAS)

A escuta especializada, ela é um dispositivo ou um instrumento específico como a M. sinalizou agora... é... a gente tem visto que, assim, os municípios aonde a gente tem atuado... ninguém sabe muito bem ao certo o que que é escuta, confunde a escuta com o Depoimento Especial, tem toda uma questão de um enfrentamento com o sistema de justiça, né? (...) Assim, tem insistido pra alguns municípios implantar um fluxo de atendimento justamente pra decidir aonde vai ser feito essa escuta... (Representante do NAT-MP)

Em decorrência dessa confusão entre as definições acerca da escuta especializada e o desconhecimento não só por parte da escola, mas ainda por parte de outros atores da rede, tem se discutido a necessidade de formações sobre a identificação das violências contra crianças e adolescentes e momentos formativos sobre como realizar a escuta especializada e os encaminhamentos necessários, o que evidencia a importância da nossa próxima categoria.

Formação para a escuta especializada

A necessidade de formações sobre o tema fica clara na fala dos participantes da entrevista em grupo:

Então, existe ainda essa insegurança e essa escuta especializada... de fato, ela tem que ter... mais capacitação pra que todos se sintam capazes, né... de falar sobre isso (POC).

A formação para a escuta especializada tem acontecido nos municípios por meio de discussões sobre o fluxo de atendimento a situações de violência e pela busca dos próprios profissionais sobre o tema. Em alguns lugares, promotores de justiça organizaram ou cobraram dos CMDCAs a organização de momentos de formação e articulação da rede para cumprimento da legislação e melhorias no atendimento das vítimas.

Entretanto, poucos municípios brasileiros possuem o fluxo implantado conforme previsto na legislação de 2017, que pressupõe o diagnóstico das situações de violência e a construção coletiva do fluxo de atendimento pelo SGDCA. Alguns exemplos de município no interior de São Paulo são Americana⁷⁹ e Hortolândia⁸⁰. Outros municípios possuem o fluxo desenhado, porém relatam não ter sido construído coletivamente e que muitos profissionais atuantes na rede de proteção desconhecem os procedimentos, por não terem sido pactuados com todos os serviços. Ou seja, o papel da escola nesse processo pode ser descrito no fluxo, mas ninguém da educação participou desse processo ou foi informado sobre.

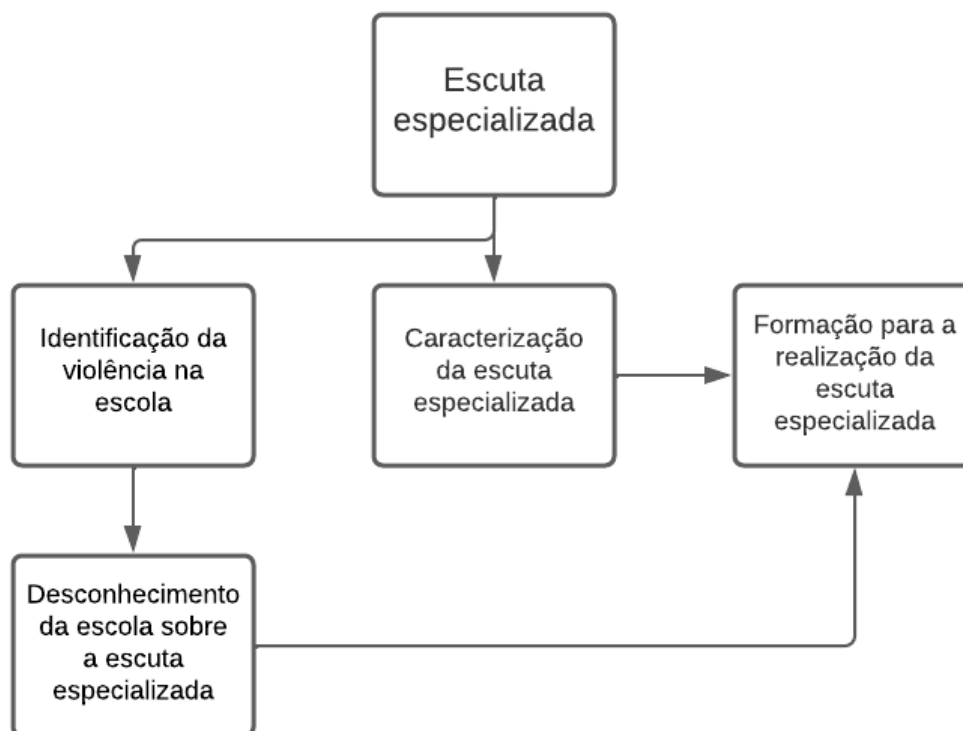
Uma problemática em relação à instituição escolar e sua participação neste processo é que aqueles que costumam participar da construção são membros da gestão ou das DREs e não atuam diretamente com os alunos, o que dificulta que a seriedade necessária em relação ao tema seja colocada nos momentos de formação nas escolas, dando respaldo aos professores para que saibam o que fazer nessas situações.

Após análise e descrição das categorias, propõe-se uma relação entre os aspectos identificados no quarto grande tema, que pode ser mais bem descrito na figura a seguir:

⁷⁹ Disponível em https://www.americana.sp.gov.br/download/cmdca/diversos/cmdca_protocolo_atendimento.pdf

⁸⁰ Documentos disponíveis na notícia do site: <http://www2.hortolandia.sp.gov.br/secretariadeinclusao-e-desenvolvimento-social/item/18757-hortolandia-da-mais-um-passo-importante-no-combate-a-violencia-infantojuvenil>

Figura 18 – Categorização Axial do grande tema: *escuta especializada*



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise axial favorece a visualização da teoria dos participantes em torno desse grande tema. A escuta especializada no espaço escolar é o grande tema que só acontece em decorrência de situações de violência identificadas dentro da instituição (nosso lócus de trabalho), porém, em decorrência do desconhecimento dos seus profissionais sobre o assunto e sobre as características das próprias situações de abuso, ela raramente acontece como deveria. Resultante desse desconhecimento, durante a própria entrevista em grupo os demais atores da rede foram descrevendo e caracterizando o que seria uma escuta especializada e trocando informações, sendo de concordância de todos a importância das formações e capacitações para a realização desse procedimento de forma adequada, sem prejudicar ainda mais crianças e adolescentes.

8.2.5 Pandemia

O quinto grande tema foi referente ao período vivido em 2020 e 2021, momento em que foi realizada a referida pesquisa e de grande mobilização em decorrência da pandemia da

COVID-19. O tema não possui categorias adjacentes, perpassa por todos os outros e interfere nas relações estabelecidas entre as categorias descritas anteriormente.

Assim, observa-se que a figura que resume a árvore desse código é simples e tem apenas o grande tema como representação gráfica:

Figura 19 - Tema: *Pandemia da COVID-19* construída com o software NVivo



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, o quadro com a definição do tema:

Quadro 21 - Descrição do grande tema: *Pandemia da COVID-19*

	Tema e categorias	Definições
Grande tema	Pandemia da COVID-19	Problemas intensificados em decorrência da pandemia da COVID-19 e que têm violado o direito de crianças e adolescentes ou prejudicado a efetivação de ações protetivas em relação a esse público.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante esses dois anos, muitos foram os danos vivenciados por crianças e adolescentes em decorrência do isolamento social, fechamento das escolas e de outros serviços de proteção, e sofrimento gerado pelo medo, pelas incertezas e pela piora nas condições sociais e econômicas de suas famílias (TOGNETTA; LAHR, 2021). Por essa razão, esse tema foi considerado importante em nossa pesquisa, devido às consequências e lacunas que estão sendo geradas para os próximos anos.

A deterioração do trabalho em rede e da articulação entre os serviços de proteção também ficou evidente nesse período. Os serviços relatam um aumento generalizado nas demandas que preveem atuação protetiva, por exemplo, no atendimento a famílias em situação de pobreza e fome pela Política de Assistência Social (QUINZANI, 2020; FRANÇA, GUTERRES, 2020), no aumento de demandas de crianças e adolescentes com direitos violados (fora da escola, em situação de violência, sem acompanhamento médico) por parte do Conselho

Tutelar, no aumento das demandas de atendimentos na saúde mental por conta do sofrimento decorrente do isolamento social, luto e medo vividos nesse período (BARROS *et al.*, 2020).

Entretanto, os próprios excertos da entrevista corroboram os dados já identificados em pesquisas anteriores: não há profissionais suficientes para lidar com a demanda e o desconhecimento daqueles que estão atuando dificulta um atendimento adequado e efetivo (OLIVEIRA; FERNANDES, 2007; ALBERTO *et al.*, 2012; FARAJ; SIQUEIRA; ARPINI, 2016).

Só que a gente tá com poucos profissionais na rede de apoio, porque muitos se aposentaram, outros pediram afastamento por conta da pandemia (Conselheira Tutelar).

Na questão de crianças com problema de aprendizagem, a gente tá com uma questão muito séria aqui em (nome da cidade)... é... a gente tá com uma grande porcentagem de crianças que não sabe ler nem escrever no quinto ano e, infelizmente, nem a escola tá sabendo como lidar com isso... eu acho assim... já era um problema, com a pandemia piorou bastante (Conselheira Tutelar).

No caso das escolas, as mudanças das famílias para outros estados e cidades sem aviso prévio ou até mesmo sem local definido prejudica o acompanhamento das crianças e adolescentes na escola, inclusive o controle da evasão escolar.

Até era essa ressalva que eu ia fazer que nós temos o problema que nós somos da mesma região, o problema... e a pandemia agravou isso de muitos pais terem voltado, por exemplo, as suas cidades, né? (POC)

Muitos são do Norte, Nordeste, né? E não avisou a escola, então o endereço não bate (POC).

Em relação ao tema “pandemia da COVID-19” não foi realizada a codificação axial, uma vez que não há categorias associadas a ele, apenas o tema em si.

8.2.6 O trabalho em rede

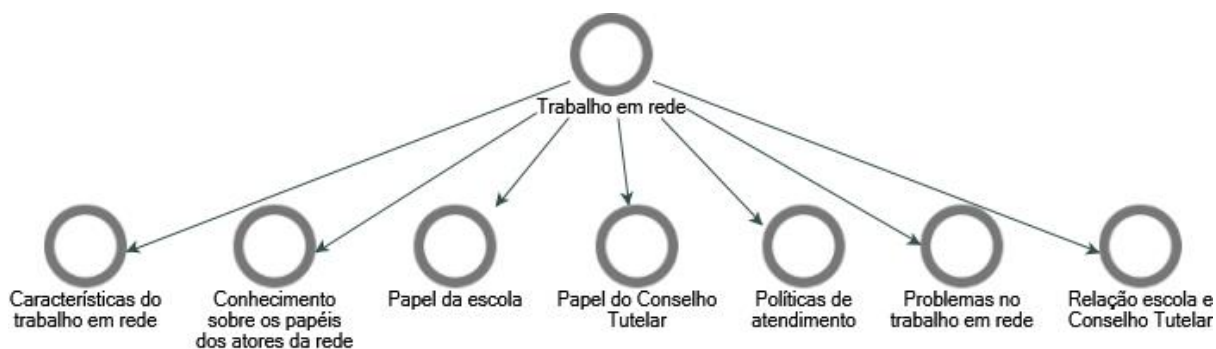
O sexto grande tema foi referente ao trabalho em rede. Este é o tema que contém um maior número de categorias, porém com grande conteúdo para análise e organização da teoria fundamentada proposta nesta pesquisa, concentrando parte dos objetivos e as relações instituídas entre a escola e os demais atores da rede de proteção. Nesse item, optamos por realizar uma análise mais geral e não de cada uma das categorias e subcategorias.

Como o trabalho em rede é o foco do nosso trabalho, esse grande tema traz elementos relacionados a todos os outros temas discutidos até aqui e, de certa forma, organiza todo o conhecimento gerado. Por essa razão, esse tema ficou por último em nossa análise qualitativa.

A seguir as figuras que resumem a árvore desse grande código.

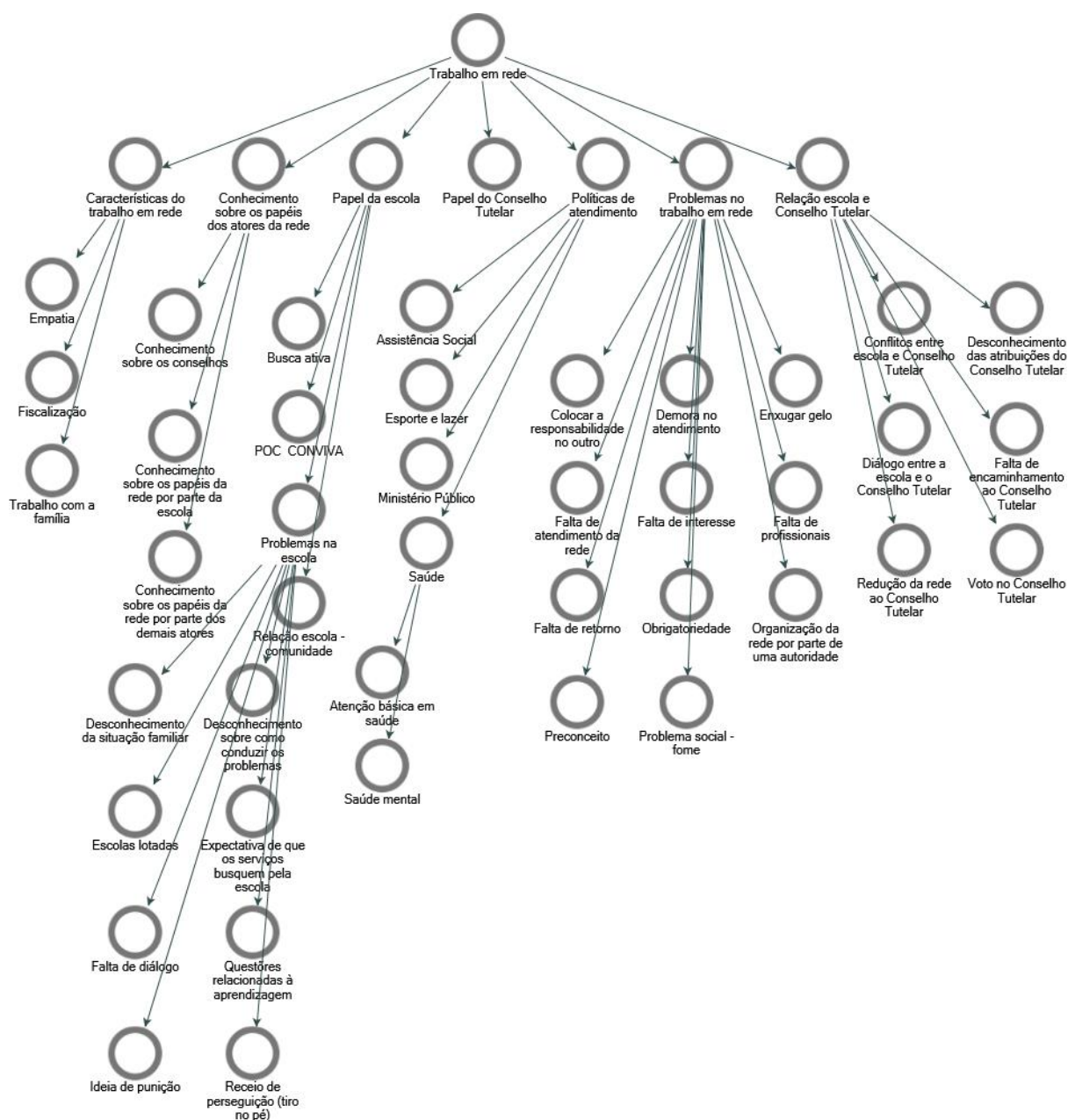
Na primeira imagem, veremos apenas o grande tema e suas categorias. Já na segunda, podemos observar o tema completo, com 4 níveis de categorias: o grande tema, as categorias, as subcategorias e o quarto nível, ou seja, a segunda subcategoria.

Figura 20 – Árvore do grande tema: *O trabalho em rede* e suas categorias, construída com o software NVivo



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 21 - Árvore do grande tema: O trabalho em rede, suas categorias e subcategorias, construída com o software NVivo



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, o quadro com as definições do tema e suas categorias subjacentes, que favorece a compreensão de cada um desses itens.

Quadro 22 – Descrição do grande tema: *O trabalho em rede* e suas categorias e subcategorias

	Tema e categorias	Definições
Grande tema	O trabalho em rede	Características, problemas e relações estabelecidas no trabalho em rede que podem prejudicar ou favorecer a articulação das ações e a proteção de crianças e adolescentes.
Categorias	Conhecimento sobre os papéis dos atores da rede	<p>Compreensão sobre os papéis dos serviços e órgãos que compõem a rede de proteção, sua atuação e formas de acessá-los.</p> <p>Subcategorias:</p> <p><u>Conhecimento sobre os conselhos</u> - Conhecimento e percepção sobre os conselhos setoriais e de direitos que envolvem a área da criança e do adolescente.</p> <p><u>Conhecimento sobre os papéis da rede por parte da escola</u> - Conhecimento e percepção dos membros da instituição escolar sobre os diferentes serviços e órgãos da rede de proteção.</p> <p><u>Conhecimento sobre os papéis da rede por parte dos demais atores</u> - Conhecimento e percepção dos atores que não são da instituição escolar sobre os diferentes serviços e órgãos da rede de proteção.</p>
	Características do trabalho em rede	<p>Aspectos importantes para a efetivação do trabalho em rede, garantindo seu maior princípio: a proteção de crianças e adolescentes.</p> <p>Subcategorias:</p> <p><u>Empatia</u> - Capacidade cognitiva e afetiva de reconhecer a perspectiva do outro e se sensibilizar por seu estado emocional.</p> <p><u>Trabalho com as famílias</u> - Atendimentos ou acompanhamentos necessários com a família das crianças e adolescentes atendidas na rede para o fortalecimento das relações familiares e suporte às demandas apresentadas por eles.</p> <p><u>Fiscalização</u> - Ação necessária para o monitoramento do trabalho desenvolvido pelas instituições que atendem crianças e adolescentes e para o bom funcionamento da rede de proteção.</p>
	Problemas do trabalho em rede	<p>Dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam na rede de proteção para garantir sua efetividade e articulação.</p> <p>Subcategorias:</p> <p><u>Organização da rede por parte de uma autoridade</u> - Necessidade de que algum profissional ou autoridade que compõe a rede de proteção, como o Ministério Público, realize encontros visando sua organização e exija a participação dos diferentes atores.</p> <p><u>Obrigatoriedade</u> - Necessidade encontrada por profissionais de que a descrição da sua ação esteja em lei ou seja cobrada por uma autoridade.</p> <p><u>Colocar a responsabilidade no outro</u> - Ato de responsabilizar ou culpabilizar outras pessoas por suas ações, desconsiderando a própria</p>

		<p>responsabilidade no atendimento ou encaminhamento (desengajamento moral).</p> <p><u>Falta de atendimento</u> - Inexistência ou insuficiência de serviços, profissionais e atendimentos para as demandas de crianças e adolescentes.</p> <p><u>Demora no atendimento</u> - Morosidade no atendimento das demandas de crianças e adolescentes na rede de proteção, o que gera descrença e falta de efetividade por parte dos serviços e órgãos.</p> <p><u>Falta de profissionais</u> - Escassez de profissionais para realização adequada e prioritária dos atendimentos envolvendo crianças e adolescentes.</p> <p><u>Falta de interesse</u> - Ausência ou carência de dedicação e interesse em buscar conhecimento ou informações para resolver ou encaminhar as situações que envolvem crianças, adolescentes e suas famílias.</p> <p><u>Falta de retorno</u> - Dificuldade em receber informações sobre os encaminhamentos e atendimentos realizados após o envio uma determinada situação aos serviços de proteção. Também pode ser chamado de “falta de contrarreferência”.</p> <p><u>“Enxugar gelo”</u> - Trabalho realizado na urgência por demandas já conhecidas há um tempo, mas que por dificuldades na organização e articulação dos serviços da rede atrasa as intervenções necessárias, gerando pouca ou nenhuma efetividade.</p> <p><u>Problema social - fome</u> - Problema enfrentado por milhões de brasileiros e intensificado no período pandêmico, o que gerou ações de diferentes atores da rede de proteção.</p> <p><u>Preconceito</u> - Sentimento hostil que gera intolerância e discriminação por algo desconhecido ou ignorado por alguém, que acaba por prejudicar o atendimento a crianças, adolescentes e familiares que se sentem desrespeitados pelos profissionais.</p>
Políticas de atendimento		<p>Políticas setoriais ou órgãos responsáveis pelos atendimentos e acompanhamentos de crianças, adolescentes e suas famílias dentro da rede de proteção.</p> <p><u>Subcategorias:</u></p> <p><u>Assistência Social</u> - Política pública voltada à garantia dos direitos humanos fundamentais, organizada por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e que oferece serviços e programas que visam o fortalecimento de pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade.</p> <p><u>Esporte e lazer</u> - Políticas públicas consideradas estratégicas e preventivas para garantir a saúde e o bem-estar da população.</p> <p><u>Ministério Público</u> - Órgão público responsável por defender e representar os interesses da sociedade.</p> <p><u>Saúde</u> - Conjunto de políticas públicas que atendem às necessidades de saúde da população em geral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Atenção básica em saúde</u> - Conjunto de ações de prevenção e promoção à saúde da população que atendem às demandas de menor complexidade nos territórios. - <u>Saúde mental</u> - Conjunto de políticas públicas organizadas para dar assistência e atender pessoas com necessidades de tratamento

		no âmbito da saúde mental.
Papel da escola	<p>Funções e compromissos assumidos pela instituição escolar para formação e acompanhamento de seus alunos.</p> <p><u>Subcategorias:</u></p> <p><u>Busca ativa</u> - Estratégia utilizada por profissionais para se aproximar de crianças, adolescentes e familiares que necessitem de atendimento ou acompanhamento específico. No caso da instituição escolar, a busca ativa é direcionada aos alunos faltosos.</p> <p><u>POC - CONVIVA</u> - Programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que propõe o acompanhamento dos problemas de convivência nas escolas e a presença do Professor Orientador de Convivência (POC), que, entre suas funções, deve realizar o contato com a rede de proteção.</p> <p><u>Relação escola comunidade</u> - Relações que já são ou que devem ser instituídas entre a escola e a comunidade na qual ela está inserida para fortalecer o trabalho com os alunos e suas famílias.</p> <p><u>Problemas na escola</u> - Dificuldades encontradas na instituição escolar que prejudicam tanto o trabalho da escola quanto o trabalho em rede e a articulação com os demais serviços que atendem crianças e adolescentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Desconhecimento da situação familiar</u> - Falta de conhecimento dos profissionais que compõem a equipe escolar sobre a vida dos alunos e dos problemas enfrentados por suas famílias. - <u>Desconhecimento sobre como conduzir os problemas</u> - Dificuldades enfrentadas pelas escolas para lidar com problemas relacionados ao dia a dia dos alunos, como os problemas de convivência, as situações de violência doméstica etc, o que gera ações isoladas e sem efetividade. - <u>Escolas lotadas</u> - Grande número de alunos e poucos profissionais para atender todas as demandas da escola. - <u>Expectativa de que os serviços busquem pela escola</u> - Desconhecimento por parte das escolas das ações possíveis em relação à rede de proteção, o que gera uma espera e cobrança de que os demais serviços procurem pela instituição escolar, se eximindo de sua responsabilidade de também buscar pela rede. - <u>Falta de diálogo</u> - Falta de comunicação entre as próprias unidades escolares e falta de escuta aos alunos, o que reforça o sentimento de que as escolas estão sozinhas em suas ações. - <u>Ideia de punição</u> - Concepção equivocada de alguns profissionais da área da educação de que o autoritarismo e a punição aos alunos irá gerar relações de respeito e disciplina nas escolas. - <u>Questões relacionadas à aprendizagem</u> - Dificuldade ou desconhecimento das escolas na atuação aos problemas de aprendizagem intensificados pela pandemia. - <u>Medo de perseguição (tiro no pé)</u> - Sentimento de professores e gestores decorrente da pressão sofrida pela Secretaria Estadual de Educação, o que impede o diálogo aberto e transparente com os demais serviços e a busca por soluções diante dos problemas enfrentados por professores e gestores. 	
Papel do Conselho Tutelar	Atribuições do Conselho Tutelar na Política de Atendimento à Crianças e Adolescentes e na defesa dos direitos fundamentais.	
Relação escola e Conselho Tutelar	Aspectos da relação entre profissionais da instituição escolar e conselheiros tutelares que podem interferir na construção de ações colaborativas e	

		<p>efetivas para proteção de crianças e adolescentes.</p> <p><u>Subcategorias:</u></p> <p><u>Conflitos entre a escola e o Conselho Tutelar</u> - Situações de desconforto geradas pelo desconhecimento da atuação dos respectivos atores da rede de proteção e que impedem uma comunicação assertiva entre eles.</p> <p><u>Desconhecimento das atribuições do Conselho Tutelar</u> - Falta de compreensão da escola sobre as funções e demandas de trabalho do Conselho Tutelar, o que gera insatisfação em relação às decisões tomadas e afastamento do referido órgão.</p> <p><u>Redução da rede ao Conselho Tutelar</u> - Concepção equivocada e restrita dos profissionais da instituição escolar de que a rede de proteção implica apenas a atuação do Conselho Tutelar, o que gera encaminhamentos desnecessários e o não atendimento às demandas de crianças e adolescentes.</p> <p><u>Falta de encaminhamento ao Conselho Tutelar</u> - Ação solitária da escola em relação aos casos, gerada, também, pelo não encaminhamento ao Conselho Tutelar por desacreditar de suas ações.</p> <p><u>Diálogo entre a escola e o Conselho Tutelar</u> - Necessária comunicação entre o órgão de defesa de direitos de crianças e adolescentes e a instituição que tem como dever formar a totalidade desse público.</p> <p><u>Voto no Conselho Tutelar</u> - Característica do processo seletivo dos conselheiros tutelares.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Descreveremos, então, apenas as categorias que envolvem o grande tema, com aspectos que remetem às relações instituídas na rede de proteção.

Conhecimento sobre os papéis dos atores da rede

A primeira categoria é referente ao conhecimento dos participantes sobre os papéis dos atores da rede. Para responder essa pergunta foram apresentados os gráficos com as respostas de professores, gestores e demais profissionais sobre o fato de conhecer ou não quem compõe essa rede de proteção.

Essa categoria foi dividida em três subcategorias: conhecimento sobre os conselhos; conhecimento sobre os papéis da rede por parte da escola; conhecimento sobre os papéis da rede por parte dos demais atores. Porém, optamos por realizar uma análise geral da categoria e não entrar nos pormenores de cada subcategoria.

As falas dos participantes indicam o desconhecimento daqueles que atuam direta e diariamente com crianças e adolescentes: os professores. Observa-se que os próprios POCs e

vice-diretores indicam que se alguém na escola tem conhecimento sobre esses papéis, são eles, que participaram de mais formações acerca do tema, e não os docentes. O que contradiz os dados apresentados na análise quantitativa.

Olhando aqui o gráfico, eu entendo o seguinte, que quem não conhece, por exemplo, geralmente, os gestores ou no caso professores envolvidos com a rede protetiva conhece mais, mas no geral, realmente, os professores não conhecem essa questão, por exemplo, que nem foi comentado, da dessa rede de proteção, Conselho Tutelar, entre outros, né? (POC).

A representante do Conselho tutelar remete à falta de interesse dos profissionais da área para colocar em prática o conhecimento acerca do tema:

Então, assim, a questão, eu acho que a questão de... dos papéis... eles até sabem, mas não fazem muita questão de colocar em prática. (Conselheira Tutelar).

E, interessante, no decorrer da entrevista, na maioria das vezes em que os participantes falavam de situações que envolviam a escola e a rede de proteção, os participantes da instituição escolar remetiam ao Conselho Tutelar, ignorando, por aparente desconhecimento, os demais serviços, o que fica claro na primeira fala descrita nessa categoria, quando, para exemplificar a rede, o POC utiliza apenas o Conselho Tutelar como exemplo, e na fala a seguir, em que a representante da Assistência Social chama a atenção para essa questão no próprio grupo:

As pessoas não conhecem os papéis dos atores da rede, infelizmente, porque em hora nenhuma na fala foi citado CRAS e CREAS, que fazem parte desse fluxo e são dois equipamentos importantíssimos dentro da assistência social e que não podem ser esquecidos nunca, né... Uma luta aí... (Coordenadora de CRAS).

O desconhecimento também interfere na efetividade do trabalho em rede, conforme descrito pela mesma participante em dois momentos diferentes, ao falar da necessidade de intervenções mais rápidas e da fiscalização que a própria sociedade ou profissionais poderiam realizar:

Poderia ter dado resultado ou não, não sabemos, mas a intervenção poderia ser ter sido feito antes, pelos atores não conhecerem o trabalho do outro [...]

Só que a gente não conhece, né... E quando a gente não conhece a gente não cobra. E quando a gente não cobra, fica a “Deus dará” e fazem o que querem, como querem do dinheiro público, do dinheiro que é nosso (Coordenadora de CRAS).

O mesmo ocorre na relação dos serviços e instituições com os conselhos de direitos ou conselhos setoriais. A fala dos participantes deixa claro o desconhecimento do papel e da importância desses espaços na democracia brasileira:

Mesmo a escola que está a menos de 2 km de distância, a gente não consegue conversar, né? Imagine com os conselhos... (POC – ao falar da dificuldade de comunicação entre as próprias instituições da política de educação).

Então, eu acredito que 90% da população do Brasil, não, vou por 99%, não conhece o papel dos conselhos ainda (Coordenadora de CRAS).

Eu não acredito que eles conheçam o funcionamento, nem as decisões. É muito complexo o conselho, né? Você tem que estudar muito pra entender e ainda tá naquela coisa antiga de distribuição de dinheiro e não de cuidar de políticas públicas, né? (Coordenadora de CRAS).

Como a Política de Assistência Social tem um trabalho direto com os direitos humanos e com a garantia de direitos fundamentais para a população, percebe-se que seus profissionais têm maior conhecimento dos diferentes papéis dos atores da rede. O que pode ser exemplificado pela fala da representante do Ministério Público:

Assim, eu acho que o pessoal da Assistência Social tem mais conhecimento de como funciona a rede. O pessoal da saúde também às vezes conhece pouco... enfim essa é a impressão que a gente fica (Representante do NAT-MP).

A categoria a seguir apresenta algumas características do trabalho em rede descritas no decorrer da entrevista em grupo.

Características do trabalho em rede

Durante a entrevista, os participantes descreveram algumas situações e alguns aspectos importantes para o trabalho em rede, que foram considerados como subcategorias dessa categoria: empatia, trabalho com as famílias e fiscalização.

Torna-se importante ressaltar que os itens que aparecem nessa análise são baseados apenas na fala dos profissionais durante o encontro, portanto não transmitem a totalidade desse tema. Entretanto, são aspectos que nos ajudam a responder à pergunta de pesquisa.

A primeira característica é a empatia, que foi compreendida por eles como a capacidade de olhar a situação a ser atendida pela escola ou pela rede de proteção além dos seus fatos, além da capacidade técnica do profissional, mas com sensibilidade: um olhar voltado ao ser humano

que se encontra diante do profissional. Apesar da importância dos momentos de formação e capacitação, algumas falas nos fazem refletir que se capacitar é importante, mas não é suficiente para que esse atendimento seja efetivo e cuidadoso.

Eu acho que além da parte técnica, a gente tem que ter um pouquinho de se colocar no lugar do outro... (Conselheira Tutelar).

A segunda característica é o trabalho com as famílias, aqui descrito de forma mais geral, uma vez que o trabalho de orientação aos pais e responsáveis cabe a todas as políticas de atendimento. Durante a entrevista, várias foram as vezes em que apareceu a importância do olhar para as necessidades e dificuldades desses pais, desde a mudança de território em decorrência da pandemia (retorno para o nordeste do país, por exemplo), até orientações sobre questões relacionadas ao gênero e à violência doméstica contra mulheres.

A terceira característica foi a fiscalização, como *corresponsabilidade* nas ações e na proteção de crianças e adolescentes. Para cada setor há um outro responsável por fiscalizar e garantir a sua execução, e é preciso que os atores da rede saibam disso e possam acioná-los quando necessário. Importante recordar, conforme descrito na seção 5, que o CMDCA tem o papel de controle da Política de Atendimento a Crianças e Adolescentes, e o Conselho Tutelar precisa fiscalizar as instituições que atendem esse público.

Então eu acho... a importância da gente estar partilhando tudo isso, né? Porque conhecimento ninguém vai tirar da gente e eu acho que todo mundo adquiriu um pouco e vai poder cobrar a gestão, vai poder cobrar a Assistência Social, vai poder cobrar ao CREAS papel dele, vai poder cobrar ao CRAS o papel dele... isso eu acho muito importante, a gente ser cobrado dos nossos papéis (Coordenadora do CRAS).

A categoria subsequente é referente aos problemas encontrados no trabalho em rede e em seu funcionamento.

Problemas do trabalho em rede

No decorrer da entrevista, em diversos momentos, foram citados problemas enfrentados no trabalho em rede, na sua articulação e na efetividade do mesmo. Optamos por não os descrever um a um, mas citá-los de maneira geral. Tais problemas foram organizados como subcategorias: organização da rede por parte de uma autoridade; obrigatoriedade; colocar a

responsabilidade no outro; falta de atendimento; demora no atendimento; falta de profissionais; falta de interesse; falta de retorno; “enxugar gelo”; problema social – fome e preconceito.

Ao analisar as três primeiras subcategorias, percebemos que a atuação da rede ainda acontece de maneira heterônoma, pois espera-se de alguém que representa uma autoridade, como um promotor de justiça, que organize reuniões para articulação da rede e que essa autoridade obrigue a participação de seus membros, pois quando não há obrigatoriedade, as pessoas não participam, pois não percebem sua responsabilidade naquela ação. Outro aspecto que indica empobrecimento das questões morais é o fato de culpabilizar o outro pelo não funcionamento ou atendimento a alguma demanda, o que ocorre entre os próprios serviços e, principalmente, no âmbito escolar, em relação às famílias das crianças e adolescentes. Tal culpabilização traz uma sensação de que a responsabilidade não é do profissional e que ele nada precisa fazer naquela situação, por negligência do outro. Esse é, inclusive, um exemplo de uma das categorias de desengajamento moral propostas por Bandura: a culpabilização da vítima (BANDURA, 1990).

As falas a seguir refletem esse primeiro aspecto identificado:

Em 2016, a gente tinha um promotor aqui na cidade, Dr. F., que era o nosso promotor da Vara da Infância, da Família, e ele era ele fazia muita questão que funcionasse a rede de proteção e ele começou a fazer as reuniões, era obrigatória a participação da direção ou uma pessoa pelo menos de cada escola, né... (Conselheira Tutelar).

Nós estamos falando de uma rede e eu acredito que todos, tanto nós, quanto o Conselho, quanto o CREAS, o CRAS, estamos nos sentindo em alguns momentos perdidos, por quê? Porque existe ainda esse “de quem é a culpa”, “de quem é a responsabilidade”, dessa falta de capacitação por parte de todos (POC).

Sobre a importância e necessidade da busca ativa que deve ser realizada pela escola, a representante do Conselho Tutelar deixa claro um aspecto voltado à heteronomia dos profissionais:

Então assim, nesse novo mandato, foi colocado pra que eles façam o papel deles, mas muitas escolas dizem que não tá no, na, como se diz... é... não tem um documento que exija, que fale que eles são obrigados a ir na casa da criança, na casa do adolescente, fazer a busca ativa, sabe? (Conselheira Tutelar).

As demais subcategorias remetem a problemas que geram a inefetividade do trabalho em rede: a falta de atendimento; demora no atendimento; falta de profissionais; falta de interesse e falta de retorno, que ocorrem por inúmeros motivos, mas têm como consequência o trabalho com base na urgência e não em políticas planejadas e organizadas. A participante da Assistência Social resume essa problemática com a expressão “enxugar gelo”, resultado dessa forma de trabalho.

As falas a seguir exemplificam os problemas do trabalho em rede:

Ahm, infelizmente, os atendimentos... a gente tá tendo um sucateamento de todos os equipamentos de prioridade das prioridades, infelizmente, está acontecendo isso, né? (Coordenadora do CRAS).

Falta pessoal, conforme foi falado pelo Conselho Tutelar, eles têm uma região muito grande pra atender também, várias escolas, não é só escola, situação de família, a gente sabe que demanda de uma quantidade de pessoal que não tem (POC).

Pra atender todo esse território teria que ter mais unidades e mais pessoas, né? (POC).

Fora que é um drama mexicano você ter membro, né? Por nomeação, a título de tortura, só que você nomeia, daí não aparece nas reuniões... é só pra aquela conversa pra inglês ver... atuante mesmo são dois, três conselheiros, né... e mesmo assim não sabe da importância que eles têm, o papel que eles tem dentro do conselho (Coordenadora do CRAS).

Mas às vezes o que eu sinto é assim, por exemplo, eu vou lá no Conselho Tutelar [...] chego lá, levo lá o papel, né, e às vezes o que falta pra nós... e eu sinto isso... é o retorno (POC).

Os dois últimos problemas trazidos por eles remetem a questões que prejudicam e dificultam o trabalho da rede: a fome e o preconceito. A fome como um problema social que vem aumentando nos últimos anos, inclusive em decorrência da pandemia da COVID-19, mas que sempre teve um espaço significativo na vida de brasileiros e brasileiras. E o preconceito, que interfere diretamente na qualidade do atendimento à população, gerando novas violências e discriminações.

Mas infelizmente nós estamos no século vinte e um, né... E o pré-conceito às vezes atrapalha os atendimentos dos encaminhamentos, principalmente com os adolescentes com uma opção sexual⁸¹ diferente (Conselheira Tutelar).

Na categoria seguinte, os participantes trouxeram algumas políticas de atendimento e órgãos importantes para o funcionamento da rede, assim como sua atribuição na articulação dos trabalhos.

Políticas de atendimento

Nessa categoria, algumas atribuições e papéis foram sendo descritos pelos participantes no decorrer da entrevista. Os aspectos colocados por eles foram considerados importantes por nós por representar a definição destes papéis em suas palavras, do dia a dia, da prática.

⁸¹ O termo utilizado atualmente é “orientação sexual”, porém mantemos a fala da participante na íntegra.

Conforme descrito anteriormente, alguns participantes tentaram mostrar aos demais a importância da Assistência Social e as possibilidades de articulação com a escola, como exemplifica a fala a seguir, em que a profissional do NAT pergunta aos POCs como tem sido essa relação:

Eu estou ouvindo um pouco vocês, aí eu fiquei me perguntando aqui, gente, por exemplo, essa situação aí que vocês estão contando, né? Dos pais que mudam e não avisam ou das ocupações, enfim... vocês conseguem fazer um trabalho mais articulado com a Assistência Social? Porque o pessoal também tem muito acesso, tá muito próximo, né? Assim, das pessoas no território, enfim e talvez fosse também uma estratégia boa (Representante do NAT-MP).

Infelizmente, a resposta deles foi direcionada à saúde e demonstra o desconhecimento sobre a assistência social. A mesma profissional também fez outras colocações no encontro, trazendo descrições importantes sobre o CREAS e sobre o papel do próprio Ministério Público:

E trazendo pra vocês que o CREAS é o lócus fundamental de enfrentamento a violência, tem essa atribuição (Representante do NAT-MP).

A gente está numa luta via alguns promotores pelo caráter de fomento de política pública que o Ministério Público tem como atribuição, né? (Representante do NAT-MP).

Em relação à saúde mental, política tão requisitada e assunto muito discutido dentro das escolas na atualidade, os próprios POCs relatam as dificuldades para realização dos encaminhamentos e para que as famílias cheguem até o serviço, o que faz com que eles evitem encaminhar ou procurem outras alternativas para atendimento dos alunos.

Agora o nosso CAPS aqui, ele é bem longe, porque (nome do bairro), ele é bem grande, tá? É um território, assim, bem grande. E o nosso CAPS é... um exemplo, da minha escola até o CAPS é trinta minutos. Você entendeu? Então, é assim, quando a gente faz encaminhamento pro CAPS é já de última instância, senão a gente faz... no caso lá da escola, a gente faz relatórios e manda pro CAPS, entendeu? Mas assim, infelizmente, o CAPS... não sei se eles estão com uma demanda muito grande por causa a pandemia, porque a gente sabe que tem muitas crianças aí necessitando de psicólogo nesse momento e de outros, até outros especialistas, mas está bem complicado dele estar atendendo a gente (Vice-diretora de escola).

O não atendimento da política de saúde mental representa um problema para as escolas, porém, percebe-se uma busca inadequada por esses serviços, especialmente o CAPS, que conforme descrito na seção 4 deve atender apenas os casos de saúde mental graves e persistentes. Muitas situações encaminhadas para estes serviços não demandam esse tipo de atendimento e também podem caracterizar a medicalização e a psicopatologização da infância, ou seja, o uso de remédios como uma busca por soluções imediatas aos problemas, e os diagnósticos para crianças

e adolescentes com comportamentos considerados fora dos padrões normativos, que ocorrem cada vez mais cedo. Pesquisas relacionadas ao tema discutem os prejuízos dessa patologização aos alunos e alunas e enfatizam o aumento dessas situações no retorno de crianças e adolescentes à escola após o período pandêmico (FERNANDES; ARAGÃO, 2011; FRODA, 2022; NACINOVIC; RODRIGUES, 2021; SILVESTER; BOTTOLI, 2021;).

Papel da escola

Dentre as falas apresentadas na pesquisa, muitas remetem ao papel da escola na rede de proteção e no atendimento de crianças e adolescentes para garantia de direitos. Essa categoria foi dividida em 4 subcategorias: *busca ativa*, um tema que teve muito impacto nas escolas durante o período pandêmico; *POC-CONVIVA*, que remete ao papel do Professor Orientador de Convivência e o Programa CONVIVA, instituídos na rede estadual de educação de São Paulo em 2019; *relação escola comunidade* e *os problemas na escola*. A última subcategoria, problemas na escola, foi, ainda, dividida em outro nível, com aspectos importantes sobre as dificuldades encontradas na instituição: desconhecimento da situação familiar; desconhecimento sobre como conduzir os problemas; escolas lotadas; expectativa de que os serviços busquem pela escola; falta de diálogo; ideia de punição; questões relacionadas à aprendizagem e medo de perseguição.

Conforme descrito anteriormente, a busca ativa tem sido uma tarefa complexa para as escolas no contexto da pandemia. Muitos alunos não entregaram as atividades ou não tiveram acesso a elas, segundo dados da Pnad-Covid descritos na seção 3 dessa dissertação. Segundo o ECA, a escola tem como papel informar as faltas ao Conselho Tutelar, pois caracterizam violação ao direito à educação, porém, antes disso, deve esgotar suas possibilidades de ação (BRASIL, 1990, Art. 56, II). Então, temos um conflito entre os dois atores: um que alega que a escola não esgota, envia informações equivocadas dos alunos e deixa para realizar essa notificação no final do bimestre, momento em que nada mais pode ser feito para recuperar o tempo perdido fora da escola; e outro que se justifica dizendo enviar as informações, mas ser surpreendido por mudanças constantes de endereço dos alunos e argumenta esgotar suas possibilidades de ação por meio de tentativas de contatos telefônicos com os familiares. Essa problemática fica evidente nas falas a seguir:

Então, ou coloca pra gente que fez a busca ativa em telefone, na casa aí, tá... aí a gente vai no endereço, a criança já mudou fazem meses... você liga, o telefone é de Campinas, é de Araraquara, menos da família, né? (Conselheira Tutelar).

Muitos são do Norte, Nordeste, né? E não avisou a escola, então o endereço não bate. E outra coisa, nós temos aqui muitas ocupações e eles colocam um endereço referência, não é o próprio endereço deles. Então é... tem mais esse problema pra localização também desses alunos, né? Ou desses responsáveis... (POC).

Tanto que no final do terceiro bimestre, a mediadora que trabalha comigo lá, ela levou 180 alunos que, na busca ativa, não conseguimos contato, porque lá nós fazemos Busca Ativa, não é mais no final de bimestre, é toda semana, né? Dos alunos que não estão indo por causa da pandemia. Que nós tivemos alunos que sumiu da escola, né? Infelizmente... (Vice-diretora de escola).

Sobre o CONVIVA, Programa instituído pela SEDUC-SP por meio da Resolução SEDUC 48, de 01/10/2019, e alterado pela Resolução SEDUC 49, de 03/10/2019 (SÃO PAULO, 2019), observa-se que os profissionais ainda não compreenderam as mudanças do Pmec (Professor Mediador Escolar e Comunitário) para o POC (Professor Orientador de Convivência), de forma que, pela falta de formação sobre as questões de convivência para toda a rede, se tornou apenas uma mudança de nomenclatura, sem a justificativa científica e necessária que o POC precisaria ter para atuar diante dos problemas de convivência na escola. Tanto que, no decorrer da entrevista em grupo, alguns participantes se autodenominaram Pmecs, outros confundiram o nome da função, mas em nenhum momento foi feita essa distinção.

Além disso, a presença dos psicólogos e a sua requisição pelos profissionais da educação ficou evidente. Os participantes relatam que essa participação para atuar junto aos problemas de convivência tem sido importante, porém ainda há uma confusão em relação aos papéis do psicólogo escolar e do psicólogo que atua com atendimentos em saúde mental (TOGNETTA, 2022). Os excertos a seguir indicam essas questões:

Eu vou tá falando mediador, mas é por hábito, daqui a pouco eu mudo, tá, Participante 1? Daqui a pouco vira POC, tá? (Vice-diretor de escola).

Desde quando eu entrei como professora mediadora, que na época era a professora mediadora, agora é PAC...POC, POC (Vice-diretora).

E agora, ainda, a gente tem as psicólogas do Conviva, que está ajudando assim muito a gente, entenderam? Tanto assim, que nem... “ah! Estamos com problema de aluno que está se cortando”. A gente entra em contato com a psicóloga, a gente consegue que o aluno tenha uma conversa com a psicóloga. “Ai, não é aquela coisa que ele vai passar toda semana?”. Não, mas ele vai ter uma conversa, ele vai se abrir, ele vai ter uma orientação... o aluno vai ter uma orientação com ela (Vice-diretora de escola).

Já em relação aos problemas na escola, chamaremos a atenção para alguns itens em especial que remetem diretamente ao nosso trabalho. O primeiro deles é desconhecimento dos profissionais da escola sobre a situação familiar de seus alunos, o que impede ou atrapalha a execução de seu papel protetivo. Cabe ressaltar a grande quantidade de alunos nas escolas e a

falta de profissionais, entretanto, alguns dados apresentados na entrevista em grupo nos remetem a situações em que não há nem mesmo o conhecimento acerca de quem é o responsável pela criança ou adolescente.

E ontem uma aluna passou mal e eu procurando o telefone na ficha da aluna. [...] Daí eu descobro que essa menina, ela não tem família, ela mora no abrigo e a gente não sabia disso (Vice-diretora de escola).

Em outra situação, a Conselheira Tutelar nos traz uma reflexão sobre a culpabilização dos alunos com comportamentos difíceis e o desconhecimento sobre sua história de vida ou problemas familiares, o que reforça preconceitos e dificulta a aproximação e acompanhamento dos mesmos.

Tem algo, infelizmente, ainda tem uma parte de direção e funcionários... eles não estão capacitados, não receberam essas capacitações pra saber lidar com a situação e às vezes acaba piorando a situação, ou seja na questão de bullying, ou seja na parte sexual, ou porque a criança é agressiva, então acha assim, aí essa criança é um capeta, eu não sei o que....Tá, mas aí não sabe que lá atrás tem todo um histórico da família, não sabe se a mãe e o pai são dependentes químicos, não sabem se o pai bate na mãe, se a mãe fica na família porque precisa, porque não tem apoio da família ou porque se sente oprimida (Conselheira Tutelar).

Outra problemática que impacta diretamente na nossa pesquisa e na resposta ao questionário enviado aos professores e gestores é o medo de perseguição, também definido por eles como “um tiro no pé”. Essa expressão apareceu ao questionarmos por que os professores responderiam positivamente a uma pergunta sem que aquilo fosse real, ou seja, porque responderiam que sabem reconhecer situações de violência e sabem fazer a escuta especializada se, na verdade, não sabem. E a resposta dos participantes da educação foi na direção da culpabilização do profissional quando responde negativamente a questões que, teoricamente, já foram apresentados em formações anteriores:

Eu também sou PMEC, junto com o Participante 2 e a Participante 3... é... e assim eu concordo quando ele falou nessa questão do professor e ser um tiro no pé (POC)

Talvez nesse questionário, por fazer parte da escola, ele quis se colocar como um agente que faz essa observação, essa escuta especializada, como se ele fosse responsabilizado se ele não percebesse em algum momento, ele não fosse culpado, por isso, ele ficasse de fora, né? Nós ainda continuamos, em pleno século XXI, procurando culpados, né... De quem que é a culpa ou o responsável, sendo que isso de fato é uma responsabilidade de todos (POC)

Outras situações problemáticas podem ser encontradas e descritas no trabalho da escola, porém, a fim de evitar que o trabalho ficasse muito extenso, buscamos resumir naquelas que mais respondiam nosso problema de pesquisa.

A próxima categoria a ser apresentada é referente ao papel do Conselho Tutelar na rede.

Papel do Conselho Tutelar

No decorrer da entrevista, os participantes voltaram a atenção ao Conselho Tutelar, não apenas pela presença de dois conselheiros no grupo, mas pela referência constante da escola a esse órgão. Deste modo, foram surgindo falas sobre o papel dos conselheiros, inclusive no sentido de orientação aos demais participantes e reflexões coletivas sobre suas atribuições.

O excerto a seguir se refere a uma crítica pela confusão de papéis que leva os conselheiros a adiar os encaminhamentos e requisições necessárias por tentar resolver problemas que não lhes cabem:

Pelo que eu entendo: Qual que é a função do conselho? A função do conselho é receber a demanda, deliberar e encaminhar e acompanhar esses encaminhamentos, né? Se não forem feitos... notificações tanto pro Estado que não está atendendo aquela criança, que está violando aquele, quanto pros pais, né... Então... só que o que eu vejo no Conselho, o Conselho recebe essa demanda, coloca embaixo do braço e tenta resolver tudo, como se eles fossem técnicos (Coordenadora do CRAS).

Já a fala seguinte reforça a categoria anterior acerca da fiscalização e o papel do Conselho Tutelar em vistoriar as instituições que atendem crianças e adolescentes:

E aqui, a gente costuma ir fazer visitas surpresa, né... que a gente tem essa atribuição, assim como o CMDCA, né... E o promotor... E... tem essa atribuição, também, de tá indo, né, fazer essa visita surpresa sem avisar, sem nada (Conselheira tutelar)

Ainda, voltando nossa atenção a este referido órgão, trataremos na próxima categoria das relações instituídas entre ele e a escola e das dificuldades encontradas para proteção de crianças e adolescentes no que tange a essa relação.

Relação escola e Conselho Tutelar

A categoria que define a relação entre Conselho Tutelar e escola foi dividida em 6 subcategorias: conflitos entre escola e Conselho Tutelar; desconhecimento das atribuições do Conselho Tutelar; redução da rede ao Conselho Tutelar; falta de encaminhamento ao Conselho Tutelar; diálogo entre a escola e o Conselho Tutelar e o voto no Conselho Tutelar. Todas essas subcategorias se relacionam entre elas, o que ficará mais claro após a descrição a seguir.

Os conflitos entre Conselho Tutelar e escola vem sendo descritos no decorrer dessa pesquisa e ficam claros especialmente quando se fala na busca ativa dos alunos faltosos no período pandêmico, porém outros problemas aparecem nessa relação, principalmente diante da terceirização de todos os encaminhamentos ao referido órgão.

Ao identificar uma demanda de saúde, a pesquisadora pergunta para quem foi o encaminhamento realizado pela escola, tendo a seguinte resposta:

Pro Conselho Tutelar, porque, assim, a gente pede uma abrangência pra todos, até porque se precisar do assistente social pra que faça uma visita na casa pra tentar compreender o contexto familiar, pra não ficar uma coisa solta, entendeu? (Vice-diretor de escola).

Tal situação também fica evidente na fala a seguir:

A gente leva muitos encaminhamentos pro conselho... Muito, muito, muito. Tanto que essa semana, a gente já levou encaminhamento pro conselho e os pais que foram convocados no conselho já está indo na escola levar a cartinha pra gente poder conversar. Porque tem alguns pais que a gente não consegue contato e a maioria desses pais que a gente não consegue contato, é porque o conselho acompanha. Então fica mais fácil pra eles fazer os encaminhamentos (Vice-diretora de escola).

Por um lado, o Conselho Tutelar pode ter um olhar abrangente sobre a situação e realizar requisições para outras políticas de atendimento, considerando os direitos violados daquela criança ou adolescente, entretanto, encaminhar todas as demandas identificadas na escola a este órgão, com esse objetivo, se torna uma conduta equivocada, pois este deveria receber denúncias e demandas de direitos violados visando sua garantia e não demandas em geral. Tal situação deixa claro o desconhecimento da escola sobre as atribuições do Conselho, o que gera encaminhamentos e procuras impróprios para o órgão e a conseqüente falta de respostas do mesmo.

A gente aqui tem tentado mudar essa situação, porque qualquer coisa que acontecesse, eles ligavam pro conselho, né... chamando tal (Conselheira Tutelar ao se referir à escola)

Essa conduta é reforçada por falas dos participantes da escola que reduzem a rede de proteção apenas ao órgão do Conselho Tutelar, o que faz com que gestores não encaminhem ou envolvam outras políticas públicas nas demandas identificadas, mas apenas esse órgão. Esse fato fica claro no decorrer da entrevista em grupo, quando, ao perguntar sobre conselhos de direitos ou outros serviços, alguns participantes redirecionavam a fala ao Conselho Tutelar, gerando esse reducionismo.

Para responder a última pergunta da entrevista em grupo, cruzamos as respostas das questões “O Conselho Tutelar atende as demandas da escola” (ver páginas 259-262). com os encaminhamentos realizados a esse órgão, a fim de compreender se o fato de achar que não são atendidos diminuiria os encaminhamentos ao Conselho Tutelar. Na entrevista em grupo, tínhamos como objetivo perguntar se os participantes concordavam com essas informações. Porém, no início da entrevista, ao falar da dificuldade com o Conselho Tutelar, uma vice-diretora apresentou a seguinte situação:

Então, assim, eu estou falando, eu, Participante 3, que tenho dez anos de experiência como professora mediadora e estou há quatro anos como vice-diretora. Então, quando a gente precisa agora, hoje em dia, de alguma coisa do Conselho, a gente não vai mais atrás, porque a gente sabe que a gente não vai ser atendido. Então nós mesmos vamos atrás e vamos tentar ver o que está acontecendo, tá? (Vice-diretora de escola)

A fala foi confirmada por outro participante:

Ah eu prefiro... acho que foi a Participante 3, né... [...] fala: “às vezes a gente já pula, já nem procura o conselho tutelar, né?” (POC)

Ao final da entrevista, quando a pergunta citada acima veio à tona e a pesquisadora relembrou essa fala e perguntou se eles deixam de realizar os encaminhamentos necessários, a mesma participante respondeu:

Não, não deixamos não, viu? Tanto que no final do terceiro bimestre, a mediadora que trabalha comigo lá, ela levou 180 alunos que, na busca ativa, não conseguimos contato [...] (Vice-diretora de escola)

E com o objetivo de complementar sua resposta, porém, de forma incoerente, acabou reforçando a ideia de que a escola às vezes se exime de sua responsabilidade por entender que é mais fácil para o Conselho Tutelar realizar os encaminhamentos que lhe cabe:

E assim, só um momentinho... e a gente leva muitos encaminhamentos pro conselho... Muito, muito, muito. Tanto que essa semana, a gente já levou encaminhamento pro conselho e os pais que foram convocados no conselho já está indo na escola levar a cartinha pra gente poder conversar. Porque tem alguns pais que a gente não consegue contato e a maioria desses pais que a gente não consegue contato, é porque o conselho acompanha. Então fica mais fácil pra eles fazer os encaminhamentos (Vice-diretora de escola)

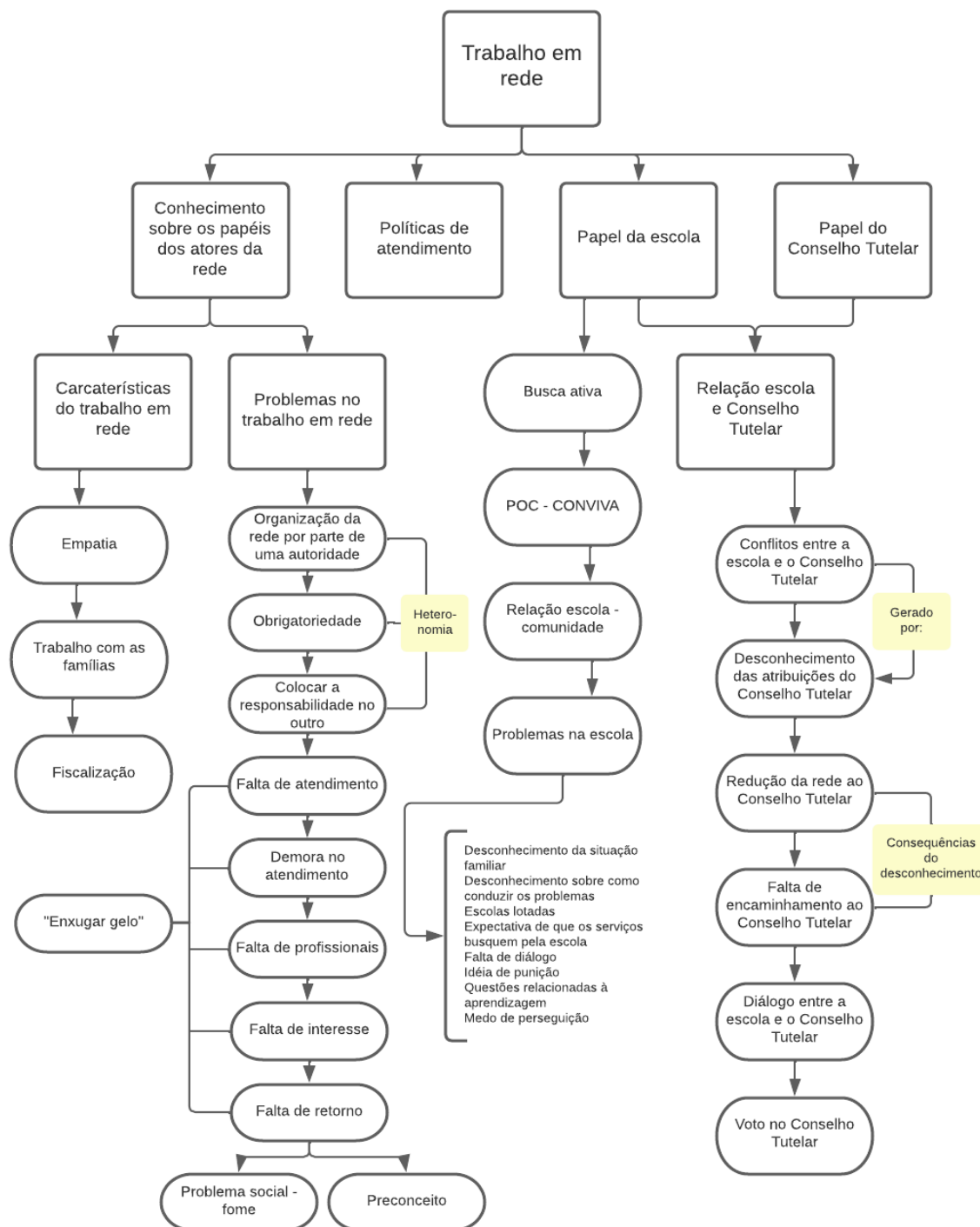
Cabe ressaltar que, nessa pesquisa, não temos como intenção defender atuações equivocadas ou a não do Conselho Tutelar diante de encaminhamentos e requisições, mas refletir sobre a relação instituída entre o órgão e a escola. No decorrer de nosso trabalho com redes de proteção de diversos municípios presenciamos situações em que o Conselho Tutelar também não realizou os encaminhamentos necessários, mesmo sendo de sua atribuição, e deixou tanto a escola quanto outros serviços desamparados, mas, pior que isso, negligenciou o direito de crianças e adolescentes. Porém, é preciso sublinhar que muito dessa descrença da escola em relação ao trabalho do órgão se dá pelo desconhecimento das atribuições do Conselho Tutelar e por achar que o mesmo tem o papel de resolver problemas que cabe à própria escola como, por exemplo, os conflitos entre os alunos. O desconhecimento gera frustração nos profissionais da instituição escolar, que esperam ações que não virão por parte do Conselho Tutelar, o que, automaticamente, gera a descrença no referido órgão, resultando em um ciclo vicioso de reclamações e conflitos entre escola e Conselho.

Outro aspecto importante que precisa ser mencionado é a relação política e de trocas estabelecida entre as pessoas, especialmente quando determinados cargos envolvem o voto, o que prejudica a efetividade de políticas públicas e do atendimento ao público em geral, que pode ser reduzido a essas relações de troca:

O Conselho Tutelar, aqui do (nome do bairro), que é onde eu atuo ele é... Como eu tenho amizade já com as conselheiras que já é mais de quatorze anos ir lá perturbar e eu falo que eu só vou arrumar voto pra elas se elas forem... é... como fala? Derem apoio pra gente (Vice-diretora de escola).

Após a análise dessa última categoria, pode se observar que os dados baseados nas falas dos participantes geraram uma importante teoria sobre o trabalho em rede, que é descrita na figura a seguir, em que há uma relação destas categorias e subcategorias. Tem-se como problema principal dessa pesquisa o conhecimento dos papéis dos diferentes atores da rede de proteção e as relações estabelecidas entre eles, principalmente, com a escola. Dentro desse item, temos duas subcategorias que se relacionam: as características desse trabalho em rede e os problemas gerados na prática. Dentro do trabalho em rede temos a atuação de cada política setorial e os papéis de dois atores muito citados em nossa pesquisa: a escola e o Conselho Tutelar, que apresentam relações conflituosas em decorrência do desconhecimento das atribuições, o que pode gerar, inclusive, situações de revitimização e violência institucional pelo não encaminhamento da escola aos problemas que realmente devem ser atendidos por ele.

Figura 22 – Codificação axial do grande tema: *o trabalho em rede*



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizamos, então, a análise qualitativa dos dados dessa investigação, e discutiremos, na próxima seção, as conclusões dos dados quali e quantitativos com base nos objetivos propostos.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante da descrição dos dados quantitativos e qualitativos, a seção atual tem por objetivo discutir os resultados encontrados, relacionando-os a partir da revisão da literatura.

Essa seção será organizada a partir dos objetivos propostos na pesquisa. Nessa primeira parte resumiremos os dados encontrados no estudo 1, que compõem a pesquisa quantitativa.

Com base nos dados coletados no primeiro estudo, podemos concluir que a percepção dos profissionais que atuam na escola e dos demais atores da rede de proteção diferem especialmente em relação às questões que envolvem o comportamento dos alunos e as sanções aplicadas pela escola. Tal diferença pode se dar em decorrência de diversos aspectos. O primeiro deles diz respeito à percepção do total de alunos atendidos na escola em comparação com aqueles que são atendidos pela rede de proteção. Ou seja, a escola acompanha um número alto de alunos, uma vez que todas as crianças e adolescentes precisam passar pela instituição escolar. Enquanto isso, a rede de proteção atende um número reduzido de estudantes, apenas aqueles que, de fato, precisam dos serviços. Ocorre que as famílias que precisam dos serviços de proteção são aquelas que vivem em maior situação de vulnerabilidade e, conseqüentemente, são as que apresentam mais situações de violência, negligência e violação de direitos. Assim, para a percepção dos profissionais da escola, as sanções mais extremas, como suspensões e transferências, podem ser para uma minoria atendida, entretanto, para a rede, isso ocorre com uma parcela grande dos seus respectivos usuários, justificando a diferença apresentada nos primeiros dados.

O segundo aspecto a ser levantado é o fato de que alguns encaminhamentos não deveriam ou poderiam acontecer com tanta frequência, como a própria transferência compulsória, e os profissionais da escola sabem disso. Por essa razão, em questionários como o nosso, as respostas são direcionadas ao que deveria ser feito, mas não ao que de fato acontece. Apesar dos dados qualitativos não serem direcionados às perguntas que atendem o estudo 1, podemos considerar as falas dos gestores na entrevista em grupo: eles evidenciam que existe um medo de serem culpabilizados pelas respostas aos questionários, o que faz com que se responda aquilo que se quer ouvir.

O terceiro aspecto a ser considerado são as diferenças que apareceram nas percepções de professores e gestores a respeito dos encaminhamentos aos problemas de convivência, que nos leva a refletir sobre os conflitos vividos nessa hierarquia de relações dentro da instituição escolar. Em geral, os docentes acreditam que é preciso medidas mais punitivas, enquanto os gestores realizam as mediações e conversas com os adolescentes. A pesquisa do clima

relacional nas escolas do estado de São Paulo, publicada no relatório de pesquisa apresentado à Fundação Carlos Chagas e Fundação Itaú Social⁸² (TOGNETTA, 2022), apresenta também a percepção dos alunos sobre a forma como os conflitos são resolvidos nas escolas. Os dados indicam que 46,91% dos discentes percebem de forma mais negativa a maneira como os conflitos são resolvidos, contra 21,04% dos professores e 6,6% dos membros da equipe gestora. Tal situação corrobora os dados de nossa pesquisa. Outros dados apresentados no mesmo relatório mostram que os alunos percebem como encaminhamentos comuns dados pelas escolas: a retirada de objetos, mudança de lugares na sala de aula, a falta de diálogo (não se sentem ouvidos pelos adultos) e o encaminhamento para a sala da coordenação. Os alunos também relatam não sentir que os profissionais da escola têm boa vontade para resolver os problemas, de forma que a percepção negativa dos estudantes é de 52%, enquanto dos gestores é de 17% e dos docentes é 20%.

Segundo a autora, as diferenças entre as visões de alunos, professores e gestores podem gerar uma piora no clima relacional e, conseqüentemente, aumentar as situações de indisciplina e violência na instituição (TOGNETTA, 2022). Além do que, há uma crença de que se precisa de respostas concretas diante de um problema, como o registro no livro preto (VERGNA, 2016), o encaminhamento ao Conselho Tutelar (FERNANDES; ARAGÃO, 2011; SCHEINVAR, 2012) ou à polícia (SOARES, 2014; FERREIRA, 2015). Ou seja, muitos profissionais da educação ainda acreditam que é por meio da sanção expiatória, que gera sofrimento naquele que cometeu o erro, que as coisas se resolvem, evidenciando o quanto a necessidade de punição está enraizada na cultura escolar, de forma que os próprios professores e gestores não conseguem perceber outras formas de atuar. Essa conduta indica um equacionamento moral reduzido e favorece a manutenção da heteronomia (TOGNETTA *et al.*, 2010).

O quarto aspecto a ser destacado é a terceirização dos problemas, como o encaminhamento para a família dos estudantes ou para outros órgãos, como o próprio Conselho Tutelar. A pesquisa citada anteriormente também revela dados similares e indica a necessidade da formação de professores, uma vez que suas ações são baseadas no desconhecimento de outras formas de atuação frente aos conflitos e problemas de convivência identificados na escola (TOGNETTA, 2022).

Outras pesquisas apontam essa terceirização em decorrência da crença de que as situações de indisciplina e de violência que ocorrem na escola refletem um problema social que

⁸² TOGNETTA, L.R.P. (org). A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais. **Relatório Final apresentado à Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas no edital de pesquisas:** Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. 2022.

ocorre por conta da desestrutura da família e é de responsabilidade desta ou da sociedade, ou seja, um fator externo à escola (RODRIGUES, 2013; SOUZA, 2013; MARTINS, MACHADO; FURLANETTO, 2016), reforçando a ideia de que quanto mais próxima a família está da escola, menores são os problemas com os alunos, e indicando a realização de ações individuais com os estudantes e não coletivas, o que prejudica o olhar para a convivência e a interação entre os pares (PARIZZOTO, 2015). Outra investigação que envolve a percepção dos estudantes indica uma naturalização de agressões físicas e verbais e descrença sobre a maneira com que a instituição escolar realiza os encaminhamentos a respeito (MEIRELES, 2015).

Em síntese, os resultados encontrados nessa investigação, atendendo ao primeiro objetivo que tínhamos, revelam que as diferentes percepções podem se dar em decorrência da quantidade de alunos atendidos por cada um dos atores da rede de proteção e que se envolvem em conflitos; pela dificuldade em se obter respostas fidedignas em questionários que procuram apontar ações inadequadas dos profissionais que atuam na escola, pelo medo de retaliações; pela visão punitiva ainda enraizada na cultura escolar e pelo hábito da escola de terceirizar as causas dos problemas de convivência e os responsáveis pelas intervenções e mediações.

Em relação ao objetivo 2 do estudo 1, as respostas aos questionários corroboram dados anteriores e discussões recentes sobre o uso da internet, o aumento das ciberagressões e a dificuldade que as escolas ainda têm para trabalhar com os problemas que acontecem fora dos muros da escola (TOGNETTA, 2020; FARHAT; BOZZA, 2020). Muitos profissionais ainda acreditam que esses problemas não precisam ser cuidados pela instituição escolar, uma vez que não envolvem a questão acadêmica e ocorrem, muitas vezes, fora da escola. Ocorre que, com a pandemia e o uso do celular e dos computadores para atividades em geral, o acesso de crianças e adolescentes a essas plataformas aumentou consideravelmente, ficando impossível ignorar essas relações e seu impacto na convivência entre os alunos (TOGNETTA, 2022; TOGNETTA; LHAR, 2021).

No tocante ao objetivo 3 do estudo 1, quanto aos encaminhamentos necessários para problemas de convivência e de violência ocorridos na escola, pudemos observar o desconhecimento das ações para os três diferentes grupos de participantes, com maior ênfase para os profissionais que atuam na escola em algumas situações e para a rede de proteção em outras. Nos resultados para esse objetivo, observamos diferenças significativas entre as amostras da rede de proteção (estado e município). Tal diferença pode se dar em decorrência dos serviços aos quais os participantes pertencem. Observa-se que grande parte da amostra dos municípios atua na Política de Assistência Social, que acaba exercendo um papel importante de articulação entre as demais políticas e lidando com situações de violação de direitos

diretamente. Assim, esse público aparenta ter maior conhecimento sobre as ações que mobilizam outros serviços, gerando essa diferença nos resultados encontrados.

Outro fator importante para esse grupo de questões é a percepção dos profissionais do estado em relação ao encaminhamento dos problemas para a segurança pública, que acontece em maior quantidade do que no município. Conforme discutido na seção 4, isso pode se dar em decorrência da relação instituída entre escola e polícia, e que vem sendo fortalecida pela SEDUC no estado de São Paulo e por questões políticas em nosso país, por meio da implantação das escolas militares e da crença que obediência às regras é sinal de uma boa educação e boas escolas. Especialmente no estado de São Paulo, essas ações ficaram mais evidentes e intensas após a tragédia ocorrida em Suzano no ano de 2019⁸³ (VINHA *et al*, 2021; TOGNETTA, FODRA; BONI, 2020).

Sobre as diferenças entre estado e município, observa-se um número menor de encaminhamentos ao Conselho Tutelar pelo município quando o assunto não é de atribuição desse órgão, o que indica um conhecimento maior acerca da função exercida pelo órgão de defesa de direitos e que confirma nossa hipótese de que a proximidade da gestão da política de educação com os demais órgãos que atuam a nível municipal pode favorecer a relação com a rede e resoluções mais adequadas aos problemas. Entretanto, uma ressalva precisa ser feita referente às idades dos alunos atendidos, pois o maior público das escolas municipais é de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e os problemas que envolvem os anos finais costumam ser mais graves e mais intensos no que diz respeito a situações de automutilação, cumprimento de medidas socioeducativas, uso de drogas, e outras condutas violentas.

Uma limitação dessa pesquisa pode ser considerada a falta de tempo para a realização de uma entrevista em grupo voltada aos encaminhamentos dados pela escola ao se deparar com os problemas de convivência que compuseram os objetivos 1 e 2 do estudo 1. Acredita-se que a realização do grupo poderia dar mais consistência aos dados levantados e à dificuldade que a escola ainda apresenta em lidar com questões que envolvem os conflitos e comportamentos dos alunos, terceirizando o problema à família e aplicando sanções expiatórias.

Ao voltarmos nossa atenção para o estudo 2 e cruzar os dados das duas análises e das coletas por meio do questionário e da entrevista em grupo, podemos evidenciar outros resultados importantes para nossa pesquisa. Ao mostrar os dados quantitativos para os

⁸³ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 20212

participantes do grupo e perguntar o que eles pensavam sobre as respostas, surgiram reflexões de grande importância para nossos resultados.

No que concerne ao objetivo 1, observamos resultados importantes especialmente em relação ao reconhecimento das situações de violência e da escuta especializada dentro da escola. Os dados qualitativos nos mostraram que as respostas ao questionário pouco evidenciaram a realidade sobre esse conhecimento por parte dos profissionais da instituição educativa. Esse item, em especial, também trouxe discussões relevantes sobre a importância de momentos de formação que sejam sistemáticos e que possam aprofundar as discussões sobre os temas trabalhados nas escolas. Formações rápidas e sem aprofundamento teórico podem ser perigosas para a atuação de professores e gestores, pois confundem terminologias e conceitos e não preparam os profissionais para uma atuação responsável. Nossos resultados corroboram dados coletados em pesquisa recente realizada por Fochesato *et al.* (2019), em que se identificou a falta de conhecimento dos docentes sobre o tema, assim como a perspectiva da revelação espontânea da violência, o que favorece possível revitimização e impede uma escuta de qualidade (FOCHESATO *et al.*, 2019).

Observa-se que muitas ações sobre o tema da violência contra crianças e adolescentes ocorrem no mês de maio, em decorrência do Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual (18 de maio), em que costumam acontecer palestras e ações voltadas à “Campanha Faça Bonito” do Governo Federal. Entretanto, conforme os dados qualitativos evidenciam, por mais que discutir o tema nessa data seja importante, apenas essa ação não é suficiente para trabalhar a prevenção e intervenção a situações de violência doméstica, podendo intensificar a revitimização e a conseqüente violência institucional cometida pela escola. Quando falamos da prevenção ao abuso sexual nas atividades escolares, precisamos de uma equipe preparada para lidar com as demandas que virão em seguida, por meio das falas, relatos e pedidos de ajuda dos próprios alunos. Ao enfatizar a importância da denúncia durante a campanha, mas não contar com professor e gestores preparados para realizar os encaminhamentos, deixamos, novamente, crianças e adolescentes à mercê da violência vivida.

Além disso, o termo escuta especializada ainda é recente, em decorrência da data da própria lei (2017) e da implementação de fluxos de atendimento a situações de violência nos municípios, que ainda se encontra em andamento. Por isso, consideramos importante, enquanto implicação dessa pesquisa, que novos trabalhos sejam realizados, envolvendo a discussão sobre a escuta especializada e o reconhecimento de situações de violência na escola. A realização de campanhas ou ações isoladas como essa também acontecem na escola envolvendo outros temas, como o *bullying*, por exemplo, e tem as mesmas conseqüências: uma discussão isolada, sem

ações sistematizadas e organizadas, que não mudam a cultura de violência da escola e mascaram problemas graves que ocorrem dentro da instituição (TOGNETTA; VINHA, 2008; DIAZ-AGUADO, 2015; AVILÉS MARTÍNEZ, 2016; TOGNETTA, 2020).

Outro dado que apresentou diferenças importantes entre as respostas quantitativas e qualitativas foi referente às formações sobre os temas relacionados à rede de proteção. Observa-se que nas respostas às questões 55 e 56, professores e gestores dizem que há formações e orientações sobre o tema por parte da secretaria estadual, entretanto, na entrevista em grupo, os Professores Orientadores de Convivência (POCs) evidenciam que tais formações eram apenas para os professores que trabalhavam com as questões de mediação e que, inclusive essas, deixaram de acontecer nos últimos anos. A rede de educação do estado de São Paulo é considerada uma das maiores do mundo, o que requer organização e planejamento sobre a formação dos profissionais e os encaminhamentos necessários às demandas diárias de trabalho. Entretanto, tem ficado evidente a falta de sistematização e coerência no processo formativo de professores e gestores, e tais dados podem ser confirmados por outras pesquisas também realizadas na rede e discutidas no relatório de pesquisa organizado por Tognetta (2022).

Outro dado que destaca a dificuldade do trabalho nas escolas estaduais são as falas referentes à função do POC, que ainda não foi internalizada ou assumida por seus representantes e pelas escolas, de forma que sua execução ainda se baseia nas ações que o Pmec realizava anos atrás. Infelizmente, tais resultados revelam que a função do POC vem perdendo força nas escolas e que as atribuições dadas pela SEDUC a essa função têm sido repassadas aos vice-diretores, de forma que o trabalho com a convivência seja algo interdisciplinar, porém sem planejamento, o que faz com que o trabalho continue ficando à mercê das urgências e dos problemas de convivência, dificultando a sua promoção.

Pesquisas atuais e políticas públicas implantadas em outros países, como a Espanha e o Chile, evidenciam que o trabalho relacionado ao tema precisa ser planejado, sistematizado e monitorado, com Programas de Convivência bem estruturados, de forma que a aprendizagem não se resuma a nível curricular, mas também seja voltada às relações, à construção da reciprocidade e à promoção de espaços e oportunidades de uma convivência ética (JARES, 2008; CHILE, 2019). Porém, apesar de tentativas recentes de implementação de políticas públicas relacionadas à convivência no Brasil, essa ainda não é uma prioridade para nossos governantes (VIVALDI, 2020; SANTOS, 2021), que temem por dados que revelam as fragilidades da escola ao lidar com problemas de ordem perturbadora e violenta e promovem ações emergenciais que atendem apenas pontualmente problemas tão sérios como o ocorrido na escola Raul Brasil em Suzano (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020; TOGNETTA, 2022).

Em referência à relação entre Conselho Tutelar e escola, apesar deste não ser o principal objetivo da pesquisa, observou-se dados que trazem reflexões importantes sobre o encaminhamento dos problemas de convivência pela instituição escolar e sobre a relação da mesma com a rede de proteção. Ao analisar os dados quantitativos e qualitativos, notamos que o encaminhamento mais comum realizado pela escola está relacionado ao órgão de defesa de direitos. Tal dado confirma pesquisas anteriores que consideram a percepção da escola em relação ao Conselho Tutelar como um órgão punitivo (FERNANDES; ARAGÃO, 2011; SCHEINVAR, 2012) e como aquele que deve realizar os encaminhamentos aos demais serviços.

O primeiro aspecto relacionado à percepção de punição em relação ao Conselho Tutelar é confirmado pelos dados quantitativos e qualitativos, que revelam uma grande quantidade de encaminhamentos para problemas como conflitos e brigas entre estudantes, situação em que a escola espera que um profissional externo à instituição resolva tais conflitos, punindo os envolvidos. Por outro lado, nota-se pouca procura e encaminhamentos para o referido órgão quando se trata de violações que são de sua competência, por exemplo, situações de negligência aos cuidados da criança e do adolescente, falta de atendimento em saúde mental e ao se identificar a própria violência autoinfligida⁸⁴. O mesmo se dá em relação a problemas que envolvem a segurança pública, por exemplo, o uso ou tráfico de drogas dentro da escola. Em decorrência da visão punitiva que a instituição mantém acerca do Conselho Tutelar, a frequência de encaminhamentos de situações como essas para o referido órgão é maior do que para a segurança pública, que deveria ser a responsável por cuidar de situações que envolvem ato infracional e descumprimento da lei. Tais dados podem ser relacionados à fala dos profissionais na entrevista em grupo, que confirma a visão da escola e reduz toda a rede de proteção a um único órgão: o Conselho Tutelar.

Já o segundo ponto nos remete a uma questão encontrada também em outras pesquisas com serviços e instituições que compõem a rede de proteção: o ato de passar o problema adiante sem se sentir corresponsável por ele, ou seja, a política do encaminhamento. Conforme discutido nas seções anteriores, quando se trata da relação entre Conselho Tutelar e escola, esses encaminhamentos equivocados provocam uma sobrecarga no trabalho do Conselho e conflitos constantes com a instituição. Os conselheiros alegam serem incompreendidos pelos profissionais da escola, e estes, por sua vez, se veem frustrados com a não atuação do órgão e repetem, insistentemente, que o mesmo não funciona. Ao passar o problema ao Conselho

⁸⁴ Orientação da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, instituída pela Lei 13.819/2019 (BRASIL, 2019b).

Tutelar, a escola percebe sua ação como finalizada e se esquivava daquela que é a função primordial da instituição de ensino: a formação do aluno, que vai além das questões cognitivas, das apostilas e do aprendizado acadêmico, mas que diz respeito à formação afetiva, às relações, ao aprender a se relacionar com aquele que pensa diferente, à formação para a convivência e para a vida em sociedade.

Cabe ressaltar que as respostas negativas por parte dos professores aos encaminhamentos para este e outros problemas dentro da instituição escolar podem indicar mais do que o desconhecimento, mas refletir a crença de que cuidar de questões que extrapolam o aprendizado não é função da escola.

Entretanto, a política do encaminhamento não acontece apenas entre a escola e o Conselho Tutelar, mas com toda a rede de serviços que atende crianças e adolescentes, burocratizando as violações de direitos e atravancando ações de proteção.

Este aspecto também nos faz refletir sobre uma consideração importante e que resume a análise do segundo estudo: a dificuldade que os diferentes atores da rede de proteção têm de se colocar no lugar do outro, reconhecer as demandas e dificuldades dos demais serviços e realizar encaminhamentos efetivos tem origem no seu desconhecimento acerca dos papéis de cada um. Se a função do outro é totalmente desconhecida por mim, faltará diálogo, encaminhamentos, articulação e trabalho conjunto, ou seja, trabalho em rede, mas sobrarão julgamentos, culpabilização e terceirização das ações.

Em resumo, nossa pesquisa corroborou investigações anteriores que remetem à dificuldade de articulação entre os serviços, à falta de qualificação e momentos de formação para os atores da rede como um todo, à falta de organização das políticas públicas (ARAGÃO, 2011; FURINI, 2011; BRONZO; VEIGA, 2007; FARAJ; SIQUEIRA, 2012; GONÇALVES; GUARÁ, 2010; OLIVEIRA; FERNANDES, 2007; PEREIRA; TEIXEIRA, 2013; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2008) e à ideia de rede enquanto um serviço ou órgão específico (quase uma entidade espiritual) que deve atender às demandas, mas não como uma ação decorrente da relação entre todos os outros serviços e instituições (SILVA; ALBERTO, 2019) e garantida por lei para crianças e adolescentes que têm o direito ao cuidado e à proteção (BRASIL, 1990a).

Assim, a partir de nossa investigação, certamente, muito há de ser feito para fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos a Crianças e Adolescentes. Da mesma forma, os resultados dessa pesquisa acendem um alerta sobre os desencontros entre os atores da rede, que desconhecem o poder dessa articulação e geram, assim, um problema cíclico que atinge não só a escola, mas todos aqueles que dela dependem. Tornou-se evidente que a presença da escola é essencial, não apenas por ser um espaço garantido por direito a todas as crianças e adolescentes,

mas por simbolizar, muitas vezes, a única possibilidade de experimentar relações de cuidado e proteção.

Somado a tudo isso, resta dizer que é condição assegurada por lei que crianças e adolescentes tenham escolas em que possam aprender a conviver e que tenham, por direito, formação para os direitos humanos, para a tolerância e para a construção de relações mais éticas.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fra uma vez... uma garota chamada Maria.

Maria, uma adolescente estudante do Ensino Fundamental II, apresenta um comportamento considerado difícil, que desafia professores e gestores da escola: vai para a escola sem uniforme, usa o celular durante a aula, faz arruaça e dá gargalhadas enquanto o professor tenta explicar a matéria.

Nas relações com os pares, Maria se coloca de forma agressiva e intimida os colegas [...]. A menina cumpre medida socioeducativa em razão de episódios de agressão a outros adolescentes na rua e por ter vendido drogas na escola em que estudava anteriormente. Maria é “diferente”.

Quantas Marias passam pelas nossas mãos de educadores e quantas Marias têm a oportunidade de vivenciar relações mais éticas dentro da instituição escolar enquanto um espaço de proteção? Quantas outras se sentem excluídas ou perseguidas por comportamentos ou estigmas que chegam com elas à escola? Quantos “diferentes” passam por nós: por estarem cumprindo medidas socioeducativas (os famosos alunos “LA” e PSC⁸⁵); por morarem em instituições de acolhimento (mais conhecidos como abrigos); por carregarem a marca de serem “alunos laudados” ou por, simplesmente, não se encaixarem no padrão de comportamento esperado por professores e gestores...

A nossa Maria, cuja história acompanhou esse trabalho, não é apenas baseada na história de uma garota brasileira cujo direito é garantido pelas nossas legislações. É baseada na história de tantas crianças e adolescentes, brasileiros e brasileiras acompanhadas nos serviços da rede de proteção. Muitas têm a sorte de contarem com instituições que compõem a rede e que foram capazes de perceber suas potencialidades e oferecer espaços de convivência e formação saudáveis. Essas terão oportunidades para construir valores morais, ressignificar sua história de vida e os sofrimentos vividos e planejar um futuro diferente. Entretanto, sabemos que muitas crianças e adolescentes não têm a mesma oportunidade e permanecem nos registros de atendimentos que não aconteceram, nos números de evasão escolar, e podem chegar nas estatísticas de mortes violentas. Qual é a percepção dos atores pertencentes à rede de proteção

⁸⁵ Termos que se referem a alunos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas por terem cometido ato infracional: Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).

sobre os encaminhamentos dos problemas de convivência de crianças e adolescentes nas escolas? Foi a pergunta para a qual procuramos respostas.

Figura 23 – Nossas Marias



Fonte: IFH (2013) - adaptação nossa.

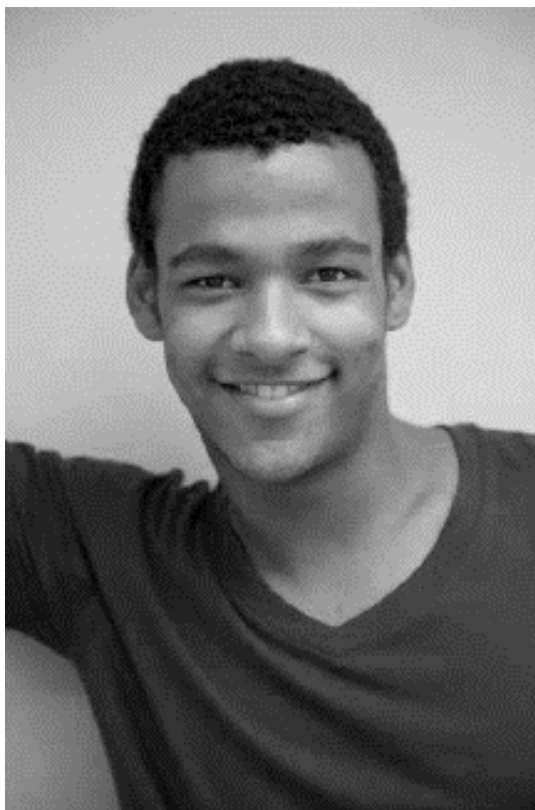
Sou “Maria”... Tamara, 18 anos, está ressignificando sua história familiar por meio da maternidade.

[...] Somado aos desencontros sucessivos, alguns professores discutiam a possibilidade de pedir a transferência compulsória da adolescente para outra escola. Foi quando uma professora auxiliar que costuma estar no pátio com os alunos nos intervalos se dispôs a tentar se vincular a Maria e, por meio de uma relação mais próxima, pensar em estratégias para ajudá-la.

Os dados de nossa pesquisa indicaram que os procedimentos predominantemente usados na escola para encaminhar problemas de convivência envolvem sanções expiatórias. A expectativa por alunos obedientes e que não tragam questionamentos à conduta de professores e gestores permanece, mesmo que de forma velada, nas crenças dos profissionais das instituições escolares.

No decorrer de um mês, a professora se aproximou de Maria e tentou estabelecer uma relação de confiança. Aos poucos, a adolescente passou a confiar na educadora e relatar aspectos de sua vida familiar [...]. A educadora, entretanto, ao ouvir a história da adolescente, se dá conta da fragilidade da menina e observa seus olhos lacrimejarem enquanto fala do sentimento de solidão dentro de sua própria casa.

Figura 24 – Nossas Marias



Fonte: IFH (2013) - adaptação nossa.

Sou “Maria”... Douglas, 16 anos, foi alfabetizado no CEEJA, quando uma educadora social do abrigo percebeu que ele não sabia ler e nem escrever.

A nossa Maria foi vista por uma professora da escola, foi percebida em suas fragilidades que geravam nela comportamentos agressivos e foi reconhecida como alguém que merece dignidade e que precisa de atenção. No decorrer do nosso trabalho citamos muitas legislações que são importantes para organização de todo organismo vivo que é a rede de proteção, no entanto, não são suficientes para seu funcionamento e para o cumprimento de seu principal objetivo. É preciso profissionais comprometidos com essas crianças e adolescentes e sensíveis

a suas demandas e necessidades. Muito mais do que ser legalistas, é preciso que sejamos humanos!

E para a construção de valores morais que nos tornam mais humanos, é preciso que a escola assuma seu lugar enquanto espaço de formação, com programas de convivência elaborados coletivamente, formação efetiva de professores e uma mudança de cultura voltada ao cuidado, ao desenvolvimento da autonomia, à construção de relações justas, tolerantes e éticas e, voltada também à proteção.

Os achados dessa investigação tornam possível vislumbrar uma série de implicações e encaminhamentos necessários, principalmente, para aqueles que ainda duvidam da força que têm o trabalho de formação em rede. Tais implicações, são, na verdade, um resumo da história de Maria, contada passo a passo.

Após algumas reuniões na escola e discussões acerca da situação da adolescente, o diretor da instituição educativa parece não mais saber o que fazer com Maria. Ele descreve, com preocupação, todas as ações tomadas pela escola até então para resolver a situação da garota: chamou a família há poucos dias, mas não teve nenhuma resposta de seus familiares. Encaminhou, então, o caso ao Conselho Tutelar. A resposta do Conselho foi, no mínimo, curiosa: o conselheiro respondeu que não seria seu trabalho cuidar de “alunos indisciplinados”.

Conforme discutido em nossa pesquisa e confirmado pelos dados apresentados, o desconhecimento dos papéis dos diferentes atores da rede de proteção e a percepção de que o Conselho Tutelar tem um papel punitivo e não protetivo na vida dessas crianças e adolescentes, faz com que a escola encaminhe os problemas de convivência e de indisciplina vivenciados dentro da instituição para o órgão de defesa de direitos, deixando de cumprir o seu papel enquanto formadora e terceirizando suas ações.

Assim, o diretor procurou pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) e teve como resposta uma cartilha sobre o tema bullying. Ou seja, o diretor está se sentindo totalmente sozinho e sem orientação adequada para lidar com o problema.

Da mesma forma, as equipes das secretarias e diretorias de ensino investem em palestras pontuais sem processos formativos planejados e sistemáticos, buscando, por meio de documentos simplistas e cartilhas, formar profissionais para lidar com problemas complexos.

As consequências dessas ações geram medidas inadequadas, por puro desconhecimento por parte dos gestores e professores, de forma que a não resolução dos problemas reforça os sentimentos de solidão e descaso nos profissionais que lidam diretamente com os alunos no dia a dia da instituição escolar.

Ao conversar com o gestor, a educadora entende que Maria e sua família precisam de ajuda e que a adolescente precisa se sentir valorizada pelas coisas boas que pode fazer. O diretor relata que, em uma reunião, certa vez, ouviu falar de um serviço na comunidade que atende as famílias mais “pobres” do território.

A educadora, então, procura saber sobre esse serviço, descobre se tratar do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e decide entrar em contato [...]. Durante a conversa, a profissional do CRAS sugere uma conversa com os demais serviços, em parceria com a escola, para pensar conjuntamente em ações para proteger e favorecer o desenvolvimento de Maria.

Figura 25 – Nossas Marias



Fonte: IFH (2013) - adaptação nossa.

Sou “Maria”... Camila Luz, 20 anos, reescreveu sua história permeada por negligência por meio da poesia.

Vimos também o quanto conhecer os serviços e instituições que atuam no território da escola é essencial para se firmar parcerias para atender as demandas dos alunos e de suas famílias. A escola não pode e nem deve dar conta de todos esses problemas sozinha. São problemas de ordem social e requerem ações de várias políticas públicas atuando em conjunto. Entretanto, esse trabalho conjunto prevê ações articuladas, que precisam ser discutidas coletivamente e organizadas por esse grupo que, ao trabalhar junto, compõe a rede de proteção.

Os serviços agendam, então, uma reunião intersetorial, na qual os profissionais debatem as informações que têm sobre o caso e identificam potencialidades em Maria e na relação que ela estabelece com a avó materna. Apesar das dificuldades, a avó tem um bom relacionamento com a neta, e esta procura ajudá-la como pode, nos cuidados com a saúde e no dia a dia da casa. A professora relata suas observações em relação à menina e conta que Maria tem habilidades com música, gosta de compor rap e sempre envolve os colegas com seu som. A psicóloga do CRAS observa, então, a existência de uma instituição no próprio bairro que trabalha com música e, concomitantemente, realiza atividades de convivência para crianças e adolescentes⁸⁶.

Nossos resultados permitiram concluir que a percepção de cada ator da rede de proteção acerca das potencialidades de seus atendidos difere também de acordo com a sua atribuição, o serviço no qual trabalha e a especificidade de sua formação. Dessa forma, se os diferentes olhares se complementarem, haverá uma visão completa do sujeito que será atendido pela rede, observando suas necessidades biopsicossociais, os membros dessa família e as possibilidades de fortalecimento com cada um deles.

Maria, como todas as nossas crianças e adolescentes, está inserida em um núcleo familiar e, seja ele organizado ou fragilizado, sempre apresentará necessidades específicas. O diálogo com serviços de outras políticas públicas é de grande aprendizado para todos quando, ao dividir seus saberes, os profissionais podem construir novas perspectivas de atuação, romper com preconceitos e compreender outros pontos de vista ao se tratar da garantia de direitos.

⁸⁶ Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Familiares e Comunitários (SCFV), da política de assistência social. Falaremos desses serviços na seção 4 desta dissertação.

Assim, os profissionais começam a elaborar um pequeno plano de ação para auxiliar o desenvolvimento da adolescente: os serviços de assistência social trabalharão o fortalecimento da relação de Maria com sua figura de cuidado, a avó materna; a escola proporá ações em que a adolescente se sinta valorizada pelas músicas que compõe e pela interação que pode vir a ter com os colegas; o Serviço de Convivência envolverá a adolescente nas aulas de música e sugerirá ações com os irmãos, a fim de trabalhar a relação entre eles [...].

O fechamento das escolas e das instituições que atendem crianças e adolescentes em decorrência da pandemia faz com que os netos não tenham onde ficar enquanto a avó trabalha. Ela opta em levá-los junto, a fim de evitar que estejam em risco no território tomado pelo tráfico de drogas, e é, então, denunciada por colocar as crianças em condições de trabalho infantil.

Nossa pesquisa também pôde constatar o agravo gerado pela pandemia, especialmente aos problemas sociais como a fome e a falta de emprego, assim como complicadores para o trabalho em rede, tal qual a dificuldade no acesso aos serviços e o desmonte de políticas públicas já consolidadas. Crianças e adolescentes foram afastados das instituições de proteção, principalmente da escola, em decorrência do isolamento social que gerou não apenas lacunas no desenvolvimento pedagógico, mas também problemas de ordem emocional e maiores riscos voltados à violência doméstica e à exposição à ciberagressão. Problemas estes que estão, neste momento de retorno às atividades presenciais, trazendo preocupações às instituições escolares que ainda não sabem a quem recorrer para proteger suas crianças e adolescentes.

Vítor, irmão de Maria, apresenta comportamentos agressivos na escola e em casa e foi encaminhado pela instituição para o Caps i. A avó, Joana, o levou ao acolhimento no serviço, porém, segundo o psicólogo que o avaliou, ele só é “um pouco agitado” e não é um caso para ser acompanhado no Caps i, que atende apenas casos mais graves de saúde mental. Eles relataram que ele precisaria de acompanhamento psicológico e “talvez um remedinho”, mas que não havia profissionais de saúde mental na atenção básica do município e que, por conta disso, não poderiam atendê-lo.

Vimos também o quanto os problemas relacionados à saúde mental e ao sofrimento têm se intensificado. Os dados apresentados na entrevista em grupo indicam dificuldades das escolas e dos demais serviços no atendimento dessas crianças e adolescentes, tanto pela falta de profissionais, quanto pela falta de formação daqueles que ali atuam. A patologização da

educação tem sido um grande problema nesse sentido, o que ficou ainda mais evidente pela inserção de psicólogos na escola, porém sem uma distinção adequada de suas funções, que separam ações voltadas à convivência de ações voltadas ao atendimento clínico.

Outro aspecto identificado que demanda formação e uma mudança de cultura na escola é referente à identificação das situações de violência contra crianças e adolescentes e os procedimentos necessários para garantir sua proteção, entre eles, a denúncia e a escuta especializada.

Identificou-se pouca ou nenhuma formação a respeito e uma confusão de nomenclaturas pelos profissionais da educação em decorrência de formações pontuais que trataram de outros temas relacionados à escuta ativa e comunicação não violenta na escola. Nos dados qualitativos, os participantes ainda identificaram a dificuldade de realizar uma escuta “comum” na escola e até mesmo de estarem abertos à participação dos alunos no espaço escolar, condição para a democracia que tanto desejamos.

Maria, então, começa a fazer parte do Serviço de Convivência, onde são discutidos assuntos relacionados aos direitos de crianças e adolescentes, o reconhecimento dos sentimentos e as relações, sejam elas na família ou entre pares. Nesse intervalo de tempo em que a garota era atendida, o serviço também organizou uma Pré-Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente, conforme as orientações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda).

Sabemos que espaços de participação e de discussão são de extrema importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Contudo, ainda se destacam nas instituições que educam, ações voltadas ao controle de comportamentos que não legitimam, de fato, a participação dos alunos nas decisões da escola e na elaboração de regras. As conferências municipais, estaduais e federais às quais Maria foi convidada a participar favoreceram que ela se sentisse alguém de valor, pertencente a um espaço democrático em que suas necessidades são ouvidas e atendidas, buscando o melhor para si e para os outros.

Maria, por meio de um elemento social do exercício de sua cidadania, ao ser atendida em instituições que promovem momentos de integração, pode também exercer seu direito político e civil na discussão de metas públicas que venham a atender crianças e adolescentes. Tais ações e propostas favorecem o reconhecimento e a valorização da garota perante seus colegas, algo importante tanto para si própria quanto para os demais, o que contribui para a

construção da moralidade, do valor da justiça, do olhar de Maria para suas vulnerabilidades e para as ações que ela pode vir a ter na luta por direitos, sejam eles seus ou dos outros.

Chamou-nos a atenção, nos dados de nossa investigação, o desconhecimento dos profissionais da escola e dos demais atores sobre o papel dos conselhos de direitos e conselhos setoriais existentes na democracia brasileira. Tal fato impede que espaços importantes de participação política sejam ocupados por pessoas envolvidas com a luta por direitos humanos, fazendo com que esses espaços não sejam de fato aproveitados e se tornem apenas reuniões para repasse de verbas destinadas aos fundos municipais, conforme a fala de uma de nossas participantes na entrevista em grupo. Os conselhos têm por objetivo controlar e fomentar a execução de políticas públicas e podem ser provocados pela população para sua realização. Essa questão estava presente na história de Maria:

O Conselho Tutelar resolve então fazer um levantamento do número de crianças e adolescentes que demandam atendimento em saúde mental, mas que não são considerados graves o suficiente para serem atendidos no Caps i. Organiza um relatório com esses dados e o encaminha ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), que, em assembleia, decide cobrar a Secretaria de Saúde acerca da contratação de psicólogos para as Unidades Básicas de Saúde, algo que fica mais barato, do ponto de vista da gestão do dinheiro público, do que pagar uma psicóloga particular para cada criança que entrar com pedido judicial. Tais dados, assim como outros atendimentos não realizados por falta de serviços e profissionais, compõem o diagnóstico da situação da criança e do adolescente daquele município e favorecem a Política de Atendimento, garantindo os direitos fundamentais discutidos até aqui. Esse processo de diagnóstico deve ser organizado pelo CMDCA.

Eis a importância do conhecimento dos papéis dos diferentes atores da rede: a construção de diagnósticos é papel dos conselhos na promoção e controle de políticas públicas e prevê a organização de propostas e planos para que as necessidades da população representada sejam atendidas. O desconhecimento desses papéis, evidenciado em vários momentos por aqueles que trabalham nas escolas, em nossa pesquisa, demonstra uma fragilidade para a construção das políticas de atendimento.

Maria é atendida pela política de educação, os serviços de saúde do território são próximos à sua avó, Maria e os irmãos passam pelas medidas socioeducativas, seu irmão mais

novo precisa de acompanhamento na saúde mental e sua avó começará a ser acompanhada pelo Paefi no Creas. Maria passou a frequentar o SCFV e tem se interessado pelas atividades realizadas no local, o que tem favorecido a construção de valores morais e de um olhar cuidadoso em relação ao outro, e despertado o sentimento de pertencimento e valor de si mesma.

Todas essas ações, em conjunto, compõem um trabalho efetivo em relação à proteção de crianças, adolescentes e suas famílias.

Figura 26 – Nossas Marias



Fonte: IFH (2013) - adaptação nossa.

**Sou “Maria”... Jéssica, 18 anos, movida pela esperança em ver sua família que vive em situação de vulnerabilidade se organizar.*

Por fim, o que justificou essa investigação foi a necessidade de assegurar que o trabalho em rede precisa ser representado por ações conjuntas desenvolvidas por diferentes serviços, porém de forma articulada e voltada às necessidades das crianças e adolescentes atendidos. O olhar é para o público atendido e não para a necessidade da própria instituição. O

acompanhamento de Maria foi voltado ao fortalecimento de ações protetivas por parte de sua família e para o desenvolvimento de suas potencialidades para sua formação humana. Não teve como objetivo final reduzir os problemas de comportamento da adolescente na escola ou excluí-la do ambiente escolar. Conseqüentemente, uma adolescente que se sente valorizada dentro da escola desenvolverá um sentimento de pertença que favorecerá as relações instituídas ali. O caminho a seguir deve ser sempre o de construção de um ambiente que beneficie esse desenvolvimento, e não o da manutenção das relações de controle e punição para que tais problemas não aconteçam.

Resta-nos, enfim, a esperança de que os dados e as discussões apresentadas aqui possam fortalecer o trabalho de tantos profissionais que atuam na linha de frente da proteção de crianças e adolescentes.

Por certo, nossa pesquisa teve limitações como, por exemplo, não termos participação de atores de todos os setores da rede de proteção na coleta de dados, tanto quantitativa quanto qualitativa. Para próximas investigações relacionadas ao tema, entende-se ser de grande importância garantir essa participação e diversidade de profissionais. Além disso, os dados apresentados também nos indicam a necessidade de novas pesquisas, que retomem os encaminhamentos dados pela escola aos problemas de convivência e a relação com os demais serviços, favorecendo um processo de discussão e construção de caminhos e fluxos para essas situações, de forma a auxiliar a escola nesse processo. Outra área que demanda aprofundamento é voltada à escuta especializada e à identificação de situações de violência pela escola: como tem sido realizada? Como melhorá-la? Em muitas situações, o medo de realizar a denúncia e os encaminhamentos necessários para proteção da criança e do adolescente e a visão conservadora em relação ao tema da sexualidade podem prejudicar a proteção dos alunos e essas são razões para outras investigações sobre o tema.

Para as Marias dessa história, as que começaram com o “era uma vez...”, como em um conto de fadas, certamente, não haverá na realidade (assim como para ninguém), um final encantado como “e viveram felizes para sempre”, mas, sim, até que mais e mais pessoas reconheçam o poder que tem essa geração para transformar nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. (org.). **Escola e violência**. Brasília, DF: Unesco, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717>. Acesso em: 11 mar. 2021.

ABRAMOVAY, M. (coord). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso-Brasil; OEI; MEC, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

ABRAMOVAY, M. Programa de prevenção à violência nas escolas. **Violências nas escolas. Flacso Brasil**, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALBERTO, M. F. P. *et al.* Os agentes sociais da rede de proteção e atendimento no enfrentamento da exploração sexual comercial. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 130-138, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jul. 2020.

ALMEIDA, J. M. C. Política de saúde mental no Brasil: o que está em jogo nas mudanças em curso. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 11, 2019. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2019.v35n11/e00129519/pt/#>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALVES, V. A escola e o adolescente sob medida socioeducativa em meio aberto. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, n. 3, 2010, p. 23-35. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/241>. Acesso em: 27 jun. 2021.

AMEZCUA, M. La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. **Enfermería Clínica**, v. 13, p. 112–117, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257500353_La_entrevista_en_grupo_Caracteristicas_tipos_y_utilidades_en_investigacion_cualitativa. Acesso em: 16 nov. 2021.

AMIN, A. R. Doutrina da proteção integral. In: MACIEL, K. R. F. L. A. (coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. p. 52-58.

ANDRADE, D. M.; CASTRO, C. L. C.; PEREIRA, J. R. Cidadania ou “estadania” na gestão pública brasileira? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 177-190, jan./fev. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/vmzxsrtJHfkCqqBpLckB8MC/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ARAGÃO, A. S. **Rede de proteção social e promoção de direitos: Contribuições do conselho tutelar para a integralidade e a intersetorialidade**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, S. G. (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/szv5t/pdf/assis-9788575413302.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

APEOESP. **Aumentam os casos de violência nas escolas**. 16 mar. 2020. <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. *et al.* **Bullying**: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú, 2006.

AVILÉS MARTÍNEZ, J.M. **Proyecto Antibullying**: prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa. Madrid: Cepe, 2016.

AYRES, J. R. C. M. *et al.* O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. *In*: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009. p. 122-146.

AYRES, J. R. C. M. *et al.* Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. *In*: CAMPOS, G.W.S. *et al.* **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 375-417.

BANDURA, A. **Selective activation and disengagement of moral control**. *Journal of Social Issues*, 46, 27-46. 1990. Disponível em <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1990JSI.pdf>. Acesso em 12 fev 2022.

BAPTISTA, J. A. *et al.* Projeto terapêutico singular na saúde mental: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 2, v. 73, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/BCtyHwC4h9TFqfNKVtfTKLw/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 6. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BARROS, A. S. **Pais e violência contra filhos: dimensões psicossociais e educativas sobre grupos a partir de experiência no Creas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3674985#. Acesso em: 26 set. 2020.

BARROS, M. B. A. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-96222020000400311&script=sci_arttext. Acesso em: 30 abr. 2021.

BARROS, S. C.; RIBEIRO, P. R. C.; VARELA, C. M. Em debate o *sexting* na formação de professores/as. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 11.; *WOMEN'S WORLDS CONGRESS*, 13., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, SC, 2017.

Disponível em:

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1531481298_ARQUIVO_Emdbateosextingnaformacaodeprofessores.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

BASTOS, L. M. **Violência, clima e expectativas escolares**: evidências das escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630753. Acesso em: 10 out. 2020.

BASU, K.; VAN, P. H. The economics of child labor. **The American Economic Review**, v. 88, n. 3, p. 412-427, 1998.

BATISTA, V. **Os significados atribuídos ao abuso sexual infantojuvenil e a tomada de decisão dos(as) profissionais**: desafios para o sistema de garantia de direitos. 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5968791#. Acesso em: 26 set. 2020.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERNARTT, R. M. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 9.; *ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA*, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, PR: PUC-PR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2601_1685.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

BIGOLI, P. S.; BEZERRO, E. B. E. Facções criminosas: o caso do PCC – Primeiro Comando da Capital. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. 3, p. 71-84, 2015. Disponível em:

<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1209>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BORGES, S. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado e atualizado**. 2018.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURGUIGNON, J. A. **Concepção de rede intersetorial**. Set. 2001.

BOUSQUAT, A. *et al.* Atenção primária à saúde e coordenação do cuidado nas regiões de saúde: perspectiva de gestores e usuários. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 4, p. 1141-

1154, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/XWGqmwQ6H4CGcfZFytqkwtS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BOZZA, T. C. L.; VINHA, T. P. Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do *cyberbullying* e outras agressões virtuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1919-1939, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10369/6772>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRANDÃO, J. R. M.; ROSENBERG, C. **Adolescentes infratores em São Paulo: retrato da exclusão social?**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. 1990c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. **Portaria n. 224, de 29 de janeiro de 1992**. Diretrizes e normas para os estabelecimentos assistenciais em saúde mental. 1992. Disponível em: <https://saude.mppr.mp.br/pagina-319.html>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema Único de Saúde (SUS): princípios e conquistas**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2000. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_principios.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 336, de 19 de fevereiro de 2002**. 2002. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004b. Disponível em: http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/SM_Sus.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – Pnas/2004**. Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006a. p. 76-85. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução Conanda n. 113, de 19 de abril de 2006**. 2006b. Disponível em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase**. Brasília, DF: Conanda, 2006c. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Assistência de média e alta complexidade no SUS**. Brasília, DF: Conass, 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/colec_progestores_livro9.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.481, de 12 de junho de 2008**. Regulamenta a proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas:** Centro de Referência de Assistência Social – Cras. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – Suas.** 2009c. Disponível em: http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/Protocolo%20de%20Gestaa3o_internet.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução conjunta Cnas e Conanda n. 1, de 18 de junho de 2009.** Aprova o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. 2009d. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009.** Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. 2009e. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Habitação. **Avanços e desafios:** Política Nacional de Habitação. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.capacidades.gov.br/media/doc/biblioteca/SNH010.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos.** Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/fcd77625ea9a.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Programa de proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte:** PPCAAM. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: https://justica.sp.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/ppcaam_livro_2010.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução Conanda n. 137, de 21 de janeiro de 2010.** 2010d. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/resolucao_conanda_137_2010_fundos.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Assistência de média e alta complexidade no SUS.** 4. ed. Brasília, DF: Conass, 2011a. v. 4.

BRASIL. **Decreto n. 7.508, de 28 de junho de 2011.** Regulamenta a Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde – SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7508.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.488, de 21 de outubro de 2011.** 2011c. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas:** Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Creas. Brasília, DF, 2011d. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/documentos/04-caderno-creas-final-dez..pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Orientações técnicas sobre o Paif.** v. 1. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/101.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Orientações técnicas sobre o Paif.** v. 2. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Perguntas frequentes:** Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Brasília, DF, 2017d. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas.** Brasília, DF, 2017e. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/assistencia_social/caderno_PSB_idoso_pcd_1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Corregedoria Nacional de Justiça. **Provimento n. 32, de 24/06/2013.** Dispõe sobre as audiências concentradas nas Varas da Infância e Juventude. 2013a. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=1789>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS.** 1. ed. Brasília: MDS, 2013b, 57p. Disponível em https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/Politica-nacional-de-Educacao-permanente.pdf. Acesso em 02 fev 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional da Educação (PNE). 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. **Lei 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. 2014c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. 2015a. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/mapa-do-trabalho-infantil/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Articulação Interfederativa. **Principais marcos normativos da gestão interfederativa do SUS**. 3. ed. Brasília. DF: Ministério da Saúde, 2015b. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/principais_marcos_normativos_gestao_interfederativa_3ed.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Caderno de orientações técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 32, de 14 de dezembro de 2017**. Estabelece as Diretrizes para o Fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial (Raps). 2017b. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cit/2017/res0032_22_12_2017.html. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Nota técnica 02/2017 DRSP/SNAS/MDS**. 2017c. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2018/Nota%20%C3%A9cnica%2002-2017.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF, 2017d.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Perguntas e respostas: Serviço especializado em Abordagem Social – Suas e população em situação de rua**. v. 4. Brasília, DF, 2013b. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Perguntas_Servico_AbordagemSocial.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.579, de 22 de novembro de 2018**. 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm#art126. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.603, de 10 de dezembro de 2018**. Regulamenta a Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9603.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Departamento Penitenciário Nacional. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização** – Dezembro de 2016. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-dez-2016-rev-12072019-0802.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento**. Brasília, DF, 2018e. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/OrientacoestecnicasparaelaboraodoPIA.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Letalidade infantojuvenil**: dados da violência e políticas públicas existentes. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018f. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/letalidade-infantojuvenil-dados-da-violencia-e-politicas-publicas-existent.pdf/view> – acessado em 26/04/2020. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Disk Direitos Humanos. **Relatório 2019**. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/aceso-a-informacao/dados-abertos/disque100/relatorios>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 13.819, de 26 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. 2019b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113819.htm. Acesso 20 nov 2021.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. 2019c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.982, de 2 de abril de 2020.** Benefício emergencial. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113982.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRINO, R. F.; SOUZA, M. A. O. Concepções sobre violência intrafamiliar na área educacional. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1251-1273, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nBfxYPrpFcKLpGVMrbSLLCn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRONZO, C.; VEIGA, L. Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 92, p. 5-21, nov. 2007.

BUENO, F. A.; SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/540/523> Acesso em: 8 mar. 2021.

CALIXTO, A. M. **Vamos jogar um jogo?** Abordagem de problemas éticos e morais no cuidado em saúde mental a usuários de substâncias psicoativas. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1323116. Acesso em: 29 set. 2020.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação sob o olhar dos professores.** São Paulo: Fundação SM; Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2008. Disponível em: <http://www.fundacaosmbrasil.org/biblioteca/a-qualidade-da-educacao-sob-o-olhar-dos-professores/#:~:text=Esse%20ano%2C%20a%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20SM,tempo%20part%C3%ADcipe%20e%20observador%20privilegiado>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CANTE, V. B. **Sou professora e fui agredida:** a formação do professor para enfrentar a violência da escola. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1946281. Acesso em: 10 out. 2020.

CARVALHO, J. C. **Rotatividade dos professores na educação básica brasileira:** caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes. 2019. Tese (Doutorado) – UFPR, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62156>. Acesso em: 6 mar. 2021.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, M.P. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 837-866, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/9RXMN89BXpqLPTL7Tcqy7cK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jan 2022.

CARVALHO, M.P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu [online]**. 2004, n. 22, pp. 247-290. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CASTOLDI, L.; LOPES, R. C. S.; PRATI, L. E. O genograma como instrumento de pesquisa do impacto de eventos estressores na transição família-escola. **Psicol Reflex Crit.**, v. 19, n. 2, p. 292-300, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/X8Qq9CvxRfbPW5j9KzrnbN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. 272 p.

CHILE. Ministério da Educación. **Política Nacional de Convivencia Escolar**. La convivencia la hacemos todos. División de Educación General. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2019. Disponível em: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/politica-nacional-2/> Acesso em: 29 set. 2020.

CICARDINI, G. *et al.* Prosocialidad en preescolares: estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 3, p. 97-117, 2021. Disponível em: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_3_006. Acesso em: 26 jun. 2021.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>. Acesso em: 26 jun. 2021.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 3. ed. São Paulo: Editora EMF Martins Fontes, 2016.

CONDE, K. R. **Valores na contemporaneidade**: a escola como valor. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648239. Acesso em: 10 out. 2020.

CORDEIRO, C. F. Hipertrofia judiciária e os desafios da articulação da rede. *In*: OLIVEIRA, A. C.; FERNANDES, N. C. B. B. (org.). **Violência contra crianças e adolescentes**: redes de proteção e responsabilização. Rio de Janeiro: Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, 2007. v. 1, p. 23-30.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

COSTA, L. M. Sistema de Garantia de Direitos e o trabalho em rede – Entendendo o papel do Ministério Público. *In*: OLIVEIRA, A. C.; FERNANDES, N. C. B. B. (org.). **Violência contra crianças e adolescentes**: redes de proteção e responsabilização. Rio de Janeiro: Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, 2007. v. 1, p. 121-150.

COSTA-ROSA, A. **Atenção psicossocial além da Reforma Psiquiátrica**: contribuições à uma clínica crítica dos processos de subjetivação na Saúde Coletiva. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. Coleta de dados na pesquisa de métodos mistos. p. 156-161. *In*: CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

CRUZ, J. W.; SCHERER, G. A. O tráfico de drogas como trabalho infantil: contradições em movimento. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA, 4., 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUC-RS. Evento realizado em 23, 24 e 25 de outubro de 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipinf/assets/edicoes/2019/artigo/51.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CRUZ, L. R.; GUARESHI, N. A constituição da assistência social como política pública: interrogações à psicologia. *In*: CRUZ, L. R.; GUARESHI, N. (org.). **Políticas públicas e assistência social**: diálogos com as práticas psicológicas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13-40.

CRUZ, L. A. N.; MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. **Meus alunos estão bebendo! E agora?:** guia teórico-prático para educadores sobre intervenção breve para reduzir o consumo de álcool entre estudantes. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016. 130 p.

CUADRA-MARTINEZ, D. *et al.* COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. **Rev. Méd.**, Santiago (Chile), v. 148, n. 8, p. 1139-1154, ago. 2020. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872020000801139&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2020.

CUNHA, P.; MONTEIRO, A. P. **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Pactor, 2018.

DALLARI, D. A.; KNORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1986.

DEBARBIEUX, E. **La violence en milieu scolaire**: l'état des lieux. Paris: ESF, 1996.

DEL REY, R. *et al.* Sexting Among Adolescents: The Emotional Impact and Influence of the Need for Popularity. **Front. Psychol.**, v. 10, ago. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1997. v. 4.

DIAS, A. M. **Violência escolar**: questões e desafios para a gestão. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6026059. Acesso em: 10 out. 2020.

DÍAZ-AGUADO, M.J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, SP: Adonis, 2015.

DIOGO, D. O. **Práticas de comunicação de gestores escolares e mediação de conflitos: contribuições para políticas de fortalecimento da cultura de paz nas escolas.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2356143. Acesso em: 10 out. 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ESTEVES, P. S. M. A judicialização da escola: o papel dos conselhos tutelares na mediação dos conflitos. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 20, n. 2, p. 343-367, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650654>. Acesso em: 3 out. 2021.

EYNG, A. M. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 245-266, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37429706012.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

FADUS, C. F. *et al.* Racial disparities in elementary school disciplinary actions: findings from the ABCD Study. **New Research**, v. 60, n. 8, p. 998-1009, 2021. Disponível em: [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(20\)32213-9/fulltext#%20](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(20)32213-9/fulltext#%20). Acesso em: 12 jan. 2022.

FALEIROS, V. P. Infância e o processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FALEIROS, V. P. **O que é política social.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C. O atendimento e a rede de proteção da criança e dos adolescentes vítima de violência sexual na perspectiva dos profissionais do Creas. **Barbarói**, n. 37, p. 67-87, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2097>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Notificação da violência: percepções de operadores do direito e conselheiros tutelares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, p. 907-920, 2016a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/8HddZJv3hRVYDjVwMhFPz7K/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. Rede de proteção: o olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 727-741, 2016b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v24n2/v24n2a18.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

FARHAT, F. I. B.; BOZZA, T. C. L. Ciberagressão e ciberempatia: a vida virtual entre os alunos. *In*: TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes.** 1. ed. Americana, SP: ADONIS, 2020, p. 61-84.

FERNANDES, C. M. **Crianças e adolescentes ameaçados de morte: análise dos casos atendidos pelo PPCAAM**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – Ceam/UnB, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/26918/1/2020_CarolinaMariaFernandes_tcc.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

FERNANDES, P. V.; ARAGÃO, E. M. A. Peculiaridades entre conselho tutelar e crianças encaminhadas pela escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, p. 219-232, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/V9hgf8rYX45hkMBKxn3c3nP/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FERNÁNDEZ, I. **Prevención de la violencia y resolución de conflictos**. Madrid: Narcea, 1999.

FERNÁNDEZ, J. F. Sexting, sextorsão e grooming. *In*: ABREU, C. N.; EISENSTEIN, S.; ESTEFENON, B. (org.). **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 72-93.

FERRARI, D.C.A.; VECINA, T.C.C. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002.

FERREIRA, L. G.; VINHA, T. P. **O desenvolvimento moral na escola: os procedimentos da educação moral**. Relatório de Pesquisa Fapesp, 2012.

FERREIRA, P. C. G. **Do boletim escolar ao boletim de ocorrência: o que está acontecendo com as escolas?** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1189>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FERREIRA, R. F. **Transexualidade, rede de apoio e suas multiplicidades: do acolhimento ao protagonismo**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4182022#. Acesso em: 26 set. 2020.

FIERRO-EVANS, C.; CARBAJAL-PADILLA, P. Convivencia escolar: una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 9-27, 2019. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00009.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

FLEURY, S.; OUVÉNEY, A. M. Política de saúde: uma política social. *In*: GIOVANELLA, L. *et al.* (org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. p. 23-64.

FOCHESATO, P.G. *et al.* A escuta especializada e o espaço educacional: relações dialógicas sobre a violência. **Anais do EVINCI-UniBrasil**, v. 7, n. 1, p. 488-488, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisvinci/article/view/6234>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FODRA, S. **Convivência em escolas públicas estaduais de São Paulo**: um estudo de caso sobre o Programa CONVIVA – SP. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021. (no prelo)

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **Trabalho Infantil nos ODS**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.fnpeti.org.br/biblioteca/ver/704-trabalho-infantil-nos-ods.html>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FRANÇA, A.O.S.; GUTERRES, E.N. Assistência Social e COVID-19: considerações sobre a atuação profissional no CRAS durante a pandemia. *In*: SIMPÓSIO UFF DE POLÍTICA SOCIAL: DIREITOS SOCIAIS FRENTE AOS DESAFIOS DA CONJUNTURA EM TEMPOS DE COVID-19, 1., 2020, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social – Universidade Federal Fluminense, 2020. Disponível em: <http://politicassocial.uff.br/wp-content/uploads/sites/124/2021/04/ebook-Anais-do1%C2%BA-Simp%C3%B3sio-UFF-de-Pol%C3%ADtica-Social.pdf#page=99>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FREIRE, F. H. M. A. **O sistema de alocação de recursos do SUS aos Centros de Atenção Psicossocial**: implicações com a proposta de atuação dos serviços substitutivos. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://thesis.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/pdf/freirefhmam.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-03/cenario-brasil-2020-1aedicao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FURMAN, G. C. Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox. **Educational Administration Quarterly**, v. 34, n. 3, p. 298-328, 1998.

GHIRARDI, M. L. A. M.; FERREIRA, M. P. **Laços e rupturas**: leituras psicanalíticas sobre adoção e o acolhimento institucional. São Paulo: Escuta; Instituto Tortuga, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIOVANELLA, L. Atenção básica ou atenção primária à saúde? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, p. e00029818, 2018. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2018.v34n8/e00029818/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The Discovery of grounded theory**. Chicago: Aldine, 1967.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS–Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417>. Acesso em 16/11/2021.

GONÇALVES, A. S.; GUARÁ, I. M. F. R. Redes de proteção social na comunidade. *In*: GUARÁ, I. M. F. R. **Redes de proteção social**. São Paulo: Associação Fazendo História; Neca, 2010.

GONÇALVES, M. A. **Organização e funcionamento do SUS**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração – UFSC; Capes: UAB, 2014. 132 p. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401229/1/Organizacao_FuncSUS%20GS%20ed%20WEB.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

GONZÁLEZ, M. G. *et al.* Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. **Estudios Pedagógicos**, v. 46, n. 2, p. 341-357, 2020. Disponível em: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6366>. Acesso em: 8 fev. 2021.

HABIGZANG, L. F. *et al.* Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 379-386, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/mkmzQRTLrhQzxxk5hnmKhVrn/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

HABIGZANG, L. F.; RAMOS, M. S.; KOLLER, S. H. A revelação de abuso sexual: as medidas adotadas pela rede de apoio. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 467-473, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Zs6C6DvBkVvgdt6hSTMVv6g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

IFH. **Esta é nossa história**. São Paulo: Alaúde Editorial, 2013. Disponível em https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5d36230e42b5000001a82a1a/1563829054131/livro_esta_e_nossa_historia_web.pdf. Acesso em 20 abr 2019.

JACOB, A. C.; XAVIER, S. P.; ARAÚJO, Z. G. (coords.). **Um novo olhar PPCAAM: Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2017. Disponível em: https://justica.sp.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/um_novo_olhar_ppcaam_2017.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

JACON, V. A. B. **Educação em valores: uma experiência transversal no ensino fundamental II**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4593728. Acesso em: 10 out. 2020.

JARES, X. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. *In*: KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

KAMII, C. Obediência não é o bastante. **Coletânea Amae-Educando: construindo a alfabetização**. Belo Horizonte, MG: Almeida Publicidade, 1991. p. 38-40.

KAPPEL, V. B. *et al.* Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 51, p. 723-735, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/YwQZFRzqWqwGpQ6w47RcvLS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 set. 2020.

KASSOUF, A. L. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova Economia**, v. 17, n. 2, p. 323-350, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/neco/a/vNWZvdPj8mGNRNF48zxWXPJ/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 2019. Dissertação (Mestrado escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7732523. Acesso em: 29 set. 2020.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KOPECKY, K. Sexting among Czech preadolescents and adolescents. **New Educational Review**, n. 28, p. 39-48, 2012.

KRUG, E. G. *et al.* (org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra:

Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em:

<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Paisagens da dignidade na obra musical de Chico Buarque de Holanda**. Americana, SP: Adonis, 2019.

LAGE, M. C. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em

EaD. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(esp.), 198-226 (2011). Disponível em

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-243727>. Acesso em 12 dez 2021.

LEITE, C. C. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. **Juizado da Infância e da Juventude**, ano 3, v. 5, p. 9-24, mar. 2005.

LEITE, D. S. B. **Mediação de conflitos na escola pública à luz da educação em direitos humanos: empoderando-(se) pelo diálogo**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8030284. Acesso em: 10 out. 2020.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME. 2006.

LEME, V. B. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; COIMBRA, S. Social Skills, Social Support and Well-Being in Adolescents of Different Family Configurations. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 9-17, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/L9kkbksnPrV8M3KJ5yZmkGL/?format=html&lang=en>. Acesso em: 29 set. 2020.

LESSA, S. E. C. Associação entre as políticas de educação, assistência social e a “questão social”. **Revista em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea**, n. 26, p. 65-84, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2618>. Acesso em: 29 set. 2020.

LEVANDOWSKI, M. L. *et al.* Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, e00140020, 2021. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2021000105001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2021.

LIMA, P. M.; MORAES, M. C.; ROSA, R. M. A construção de saberes para uma escola que protege: notas sobre a formação de educadores/as na modalidade de ensino a distância.

Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 5, n. 9, p. 234-246, 2012. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/974/853>. Acesso em: 29 set. 2020.

LIND, G. **How to teach morality, Promoting Deliberation and Discussion, reducing Violence and Deceit**. Berlin: Logos Verlag, 2016.

LOFLAND, J.; LOFLAND, L.H. **Analyzing social settings**. 3. ed. Belmont, CA: Wadsworth. 1995.

LOPES, A. C. B.; BERCLAZ, M. S. A invisibilidade do esporte e da cultura como direitos da criança e do adolescente. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 2, p. 1430-1460, 2019.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/wJnDqSS3pjC9ZSW5wg8j9zG/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MACEDO, A. M. B. **O papel moderador do clima escolar no engajamento acadêmico e vitimização entre pares**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6454999. Acesso em: 10 out. 2020.

MACEDO, E. O. S.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Atendimento psicossocial a crianças e adolescentes em situação de violência: o psicólogo e a rede de atenção. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 1, p. 129-146, 2017.

MACEDO, O. J.; PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. F. P. Atuação dos profissionais de psicologia junto à infância e à adolescência nas políticas públicas de assistência social.

Psicologia: Ciência e Profissão, v. 35, n. 3, p. 916-931, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/w8VVjF3dzdbVT6q7vFw8Twm/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MAIA, R. C. **Risco e proteção à violência intrafamiliar nas trajetórias desenvolvimentais de adolescentes e jovens**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5086370#. Acesso em: 26 set. 2020.

MALTA, D. C. *et al.* A Política Nacional de Promoção da Saúde e a agenda da atividade física no contexto do SUS. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 79-86, mar. 2009. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2021.

MARQUES, E. S. *et al.* A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela Covid-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 4, 30 abr. 2020. (Espaço temático: Covid9 – Contribuições da saúde coletiva). Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2020.v36n4/e00074420/#>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, A.M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E.C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 566-592, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/WjKyvTvVf6tPHxjVQdMM8zs/?format=html&lang=pt>. Acesso em 21 fev 2022.

MASTRODI, J.; AVELAR, A. E. C. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17, n. 33, p. 3-27, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/viewFile/3451/2072>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MATOS, A.L.; LAHR, T.B.S. Bullying e outros problemas escondidos. *In*: TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. 1ed. Americana, SP: ADONIS, 2020, p. 15-68.

MEIRELES, J. **Ecossistema da violência**: a perspectiva de estudantes de uma escola pública. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2715296. Acesso em: 10 out. 2020.

MENDES, E. V. **As redes de atenção à saúde**. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/redes_de_atencao_saude.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

MENDES, E. V. As redes de atenção à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 5, p. 2297-2305, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VRzN6vF5MRYdKGMBYgksFwc/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MENDES, N. P. **Mediação de conflitos e aprendizagem de práticas morais**: estratégias de prevenção em uma escola pública do estado de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7620924. Acesso em: 10 out. 2020.

MENEZES, E. T. Verbete municipalização do ensino. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/municipalizacao-do-ensino/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MERMA-MOLINA, G.; MARTÍN, D. G. Análisis de las valoraciones del alumnado para repensar la autoridad docente y la formación para la ciudadanía. **Educatio Siglo XXI**, v. 37, n. 1, p. 55-72, 2019. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/363381/258781>. Acesso em: 29 set. 2020.

MESA-MELO, C. L. *et al.* Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. **Educación y educadores**, v. 16, n. 3, p. 383-410, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

MEULEN K.V.; GRANIZO, L.; DEL BARRIO, C. Emotional Peer Support Interventions for Students With SEND: A Systematic Review. **Frontiers in Psychology**, V.12, 2021. Disponível em <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.797913>. Acesso em 24 jan. 2022.

MINETTO, T. M. **O papel político-pedagógico da educação escolar e a proteção aos direitos da criança e do adolescente no enfrentamento da violência em contextos escolares, na cidade de Frederico Westphalen – RS**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1066913. Acesso em: 10 out. 2020.

MISSORI, L. L. **A convivência como promotora da autonomia moral**: construção de instrumentos de avaliação em escolas de Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/362560>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MORAIS, N. A. *et al.* Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o *continuum* risco-proteção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 30, n. 1, p. 118-136, 2012. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2013-36830-009>. Acesso em: 29 set. 2020.

MORAIS, R. G. L. *et al.* Ações de proteção a crianças e adolescentes em situação de violência. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v. 8, n. 2, p. 4472-4486, 2016. Disponível em: <http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/4688>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MORENO, J. M.; TORREGO, J. C. **Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares**. Madrid: UNED, 1999.

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6965750. Acesso em: 10 out. 2020.

MORRONE, M. L. Transferência compulsória no regimento escolar: um impasse na educação básica. **Revista da Universidade Ibirapuera**, 2019a. Disponível em <https://www.ibirapuera.br/seer/index.php/rev/article/view/208>. Acesso em 12 mar. 2022.

MORRONE, M. L. Transferência compulsória no regimento escolar: um processo de exclusão na educação básica. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 3, p. 48-63, 2019b. Disponível em <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/165>. Acesso em 12 mar. 2022.

NACINOVIC, R. C. P.; RODRIGUES, M. G. A. Medicalização da educação especial: Tensões na inclusão. **Educação, Sociedade & Amp**, p. 203-221, 2020. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/12%20Rafaela%20Nacinovic%20&%20Maria%20Goretti%20Rodrigues.pdf>. Acesso em 06 mar 2022.

NASCIMENTO, L. C.; ROCHA, S. M. M.; HAYES, V. E. Contribuições do genograma e do ecomapa para o estudo de famílias em enfermagem pediátrica. **Texto Contexto Enferm.**, v. 14, n. 2, p. 280-286, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/vJTdMSgqXbNqdnTx64d7KTx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

NATALINO, M.; PINHEIRO, N. P. **Nota técnica 67**. Proteção social aos mais vulneráveis em contexto de pandemia: algumas limitações práticas do auxílio emergencial e a adequação dos benefícios eventuais como instrumento complementar de política socioassistencial. Ipea, 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9999/1/NT_67_Disoc_Protecao%20Social%20aos%20Mais%20Vulneraveis%20em%20Contexto%20de%20Pandemia.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

NUNAN, A.; PENIDO, M. A. **Relacionamentos amorosos na era digital**. São Paulo: Editora dos Editores, 2019.

NUNES, C. A.; VINHA, T. P. **O desafio da convivência**. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. C.; FERNANDES, N. C. B. B. (org.). **Violência contra crianças e adolescentes: redes de proteção e responsabilização**. Rio de Janeiro: Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, 2007. v. 1.

OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. Definindo o campo de estudo: as políticas sociais brasileiras. *In*: OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. (org.). **Psicologia e políticas sociais: temas em debate**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014. p. 21-46.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021.

OLIVEIRA, J. *et al.* Percepções de adolescentes sobre seu território: olhar ecológico para riscos e vulnerabilidades. **Rev. Spagesp**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 1, p. 110-126, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000100009. Acesso em: 29 set. 2020.

OLIVEIRA, L. A. *et al.* Humanização e cuidado: a experiência da equipe de um serviço de DST/aids no município de São Paulo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 689-698, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/F4j8VW8wysSL8BCMp7DWvPh/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, N. R. C. **Redes de Atenção à Saúde: a atenção à saúde organizada em redes**. São Luís, MA: UNA-SUS/UFMA, 2016. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/bitstream/ARES/7563/1/Redes%20de%20aten%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sa%C3%BAde%20-%20A%20aten%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sa%C3%BAde%20organizada%20em%20redes.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

OLIVEIRA, R. C. S. **Quero voltar para casa: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigo**. 2. ed. São Paulo: Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, R. G. *et al.* Organização da atenção. *In*: OLIVEIRA, R. G.; GRABOIS, V.; MENDES JÚNIOR, W. V. (orgs.). **Qualificação de gestores do SUS**. Rio de Janeiro: EAD/Ensp, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.univap.br/dados/00002d/00002dfd.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, T. R. Políticas públicas para o combate ao trabalho infantil – Articulação intersetorial. *In*: FELIZARDO, M. E. L.; AROSIO, C. G.; CARDOSO, M. R. G. V. (orgs.). **Infância, trabalho e dignidade: livro comemorativo dos 15 anos da Coordinfância**. Brasília, DF: Ministério Público do Trabalho, 2019.

OSTERMAN, K. F. Student's need for belonging in the school community. **Review of Educational Research Fall**, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/citedby/10.3102/00346543070003323>. Acesso em: 6 mar. 2021.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de Bioestatística**. São Paulo: Thomson, 2004
PAIVA JÚNIOR, F. G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S.C.B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31,

p. 190-209, 2011. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/2735/273522105009.pdf>. Acesso em 30 nov 2021.

PARDAL, M. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *In: VASCONCELLOS, V. Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PARIZOTTO, V. Z. P. **O trabalho docente e as representações sociais de violência na escola**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2828985. Acesso em: 10 out. 2020.

PARRA, A. C. S. **A percepção de regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7652341. Acesso em: 10 out. 2020.

PATIAS, N.D.; HOHENDORFF, J.V. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 24, e43536, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/43536>. Acesso em: 16 nov. 2021.

PAULA, C. E. A.; SILVA, A. P.; BITTAR, C. M. L. Vulnerabilidade legislativa de grupos minoritários. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 3841-3848, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017021203841&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2020.

PEREIRA, B. M. Notas em torno do papel do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente na formação de redes sociais. *In: OLIVEIRA, A. C.; FERNANDES, N. C. B. B. (org.). Violência contra crianças e adolescentes: redes de proteção e responsabilização*. Rio de Janeiro: Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, 2007. v. 1, p. 11-22.

PEREIRA, K. Y. L.; TEIXEIRA, S. Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 2013.

PERETTI, A. G. **Discursos normativos e de profissionais da rede de proteção à infância: o trabalho intersetorial contra a violência em uma região de São Paulo-SP**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6417162. Acesso em: 26 set. 2020.

PÉREZ ESCODA, N. *et al.* Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. **Educación XX1**, v. 16, n. 1, p. 233-254, 2013. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/725/2502>. Acesso em: 29 set. 2020.

PÉREZ, M. O. V. Convivencia escolar: problemas y soluciones. **Revista Complutense de Educación**, v. 12 n. 1, p. 295-318, 2001. Disponível em:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120295A>. Acesso em: 8 fev. 2021.

PESSOA, A. S. G.; COIMBRA, R. M.; KOLLER, S. H. Desafios éticos na pesquisa com adolescentes envolvidos no tráfico de drogas. **Rev. Spagesp**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 100-114, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702017000200009. Acesso em: 27 jun. 2021.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIRES, S. D.; SARMENTO, M. M.; DRUMMOND, M. F. L. A. O. O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa e sua inserção escolar. **Pesquisas e Práticas Psicosociais**, São João del Rei, v. 13, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3073/1967. Acesso em: 27 jun. 2021.

PISA. **Programme for International Student Assessment**. OECD, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 1º mar. 2021.

PLATT, V. B.; GUEDERT, J. M.; COELHO, E. B. S. Violence against children and adolescents: notification and alert in times of pandemic. **Rev. Paul. Pediatr.**, São Paulo, v. 39, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822021000100434&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021.

PRODÓCIMO, E.; CERZO, F.; ARENSE, J. J. Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. **Behavioral Psychology/Psicología Conductual**, v. 22, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fuensanta-Cerzo/publication/272085860_Acoso_escolar_Variables_sociofamiliares_como_factores_de_riesgo_o_de_proteccion/links/55682c1108aeab77721ebba7/Acoso-escolar-Variables-sociofamiliares-como-factores-de-riesgo-o-de-proteccion.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

QUINZANI, M. A. D. O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da Covid-19 e o estado de bem-estar social. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 6, p. 43-47, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/121>. Acesso em: 6 mar. 2022.

RAMOS, M. F. *et al.* Conselhos setoriais: perfil dos conselheiros e sua influência na tomada de decisão. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 21, supl. 3, p. 61-70, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000700006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2021.

RAMOS-OLIVEIRA, D.; SENRA, L. X. Desenvolvimento sociocognitivo, suporte familiar e social em adolescentes: reflexões para a compreensão da violência escolar. **Rev. Spagesp**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 1, p. 21-36, jun. 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000100003. Acesso em: 29 set. 2020.

RANJAN, P. Credit constraints and the phenomenon of child labor. **Journal of Development Economics**, v. 64, p. 81-102, 2001.

RIBAS JUNIOR, F. *et al.* **Conhecer para transformar**: guia para diagnóstico e planejamento da política municipal de proteção integral das crianças e adolescentes. São Paulo: Fundação Telefônica, 2011. Disponível em: https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Guia_Conhecer_Transformar_2011.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

RIBEIRO, L. M. A.; COSTA, L. M. Violência doméstica, infância e rede de apoio. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 21, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/6BmwN4mHMMwCN6pWxcJYsPs/?lang=pt#>. Acesso em: 29 set. 2020.

RIBEIRO, L.M.A.; LEITE, L.M.C. Violência doméstica, infância e rede de apoio. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 21, n. 3. pp. 646-659, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/6BmwN4mHMMwCN6pWxcJYsPs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jul. 2021.

RICOEUR, P. **O si mesmo e o outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RIZZINI, I. (coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODOVALHO, A. L. P.; PEGORARO, R. F. Revisão integrativa de literatura sobre a construção de Projetos Terapêuticos Singulares no campo da saúde mental. **SMAD – Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 240-248, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762016120000007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2021.

RODRIGUES, P. J. M. **Violência na escola e a possibilidade de mediação dialógica**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=89538. Acesso em: 10 out. 2020.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 147-170, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2020.

RUBIN, G. R.; BOLFE, S. A. O desenvolvimento da habitação social no Brasil. **Ciência e Natura**, v. 36, n. 2, p. 201-213, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4675/467546173014.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SALTER, M.; CROFTS, T. Responding to revenge porn: challenges to online legal impunity. *In*: COMELLA, L.; TARRANT, S. (eds.). **New views on pornography**: Sexuality, politics and the law. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/7833345/Responding_to_revenge_porn_Challenges_to_online_legal_impunity. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTOS, D. S. *et al.* Processo saúde/doença e estratégia de saúde da família: o olhar do usuário. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 22, n. 6, p. 918-925, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/jBP9FjC6qrrvNsk93x8vSrM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SANTOS, N. C. P. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino**: para que a convivência ética seja valor. 338f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213976> Acesso em: fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Social. **Caderno de orientações**: referências técnicas para construção do plano de acompanhamento familiar. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Social, 2013. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1545619_407.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Normas Gerais de Conduta Escolar. Sistema de Proteção Escolar**. 2009. Disponível em http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf. Acesso em 12 mar 2022.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Indicação 175/2019**. 2019a. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2019/2091087-18-Ind-175-19.pdf>. Acesso em 12 mar. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução **SEDUC nº 49 de 03 de dezembro de 2019**. São Paulo, 2019b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201910030049>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SCHEINVAR, E. Conselho Tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 45-51, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fsDNprVwpV4rS5p8NcShT7x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SCHILLING, F. I. Mediação de conflitos, justiça restaurativa: caminhos para uma escola mais justa? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 325-342, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650506>. Acesso em: 29 set. 2020.

SCISLESKI, A. C. C. “**Entre se quiser, saia se puder**”: o percurso dos jovens pelas redes sociais e a internação psiquiátrica. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCRIPTORI, C. C. Aspectos pedagógicos e práticas escolares para o desenvolvimento da cooperação e autonomia. *In*: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

SEVERINO, F. E. S.; SALUN, A. O. Indisciplina e afetividade: um enfoque antropológico. **EccoS Revista Científica**, n. 28, p. 207-222, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339013.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

SILVA, A. C. S.; ALBERTO, M. F. P. Fios soltos na rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/d3rnLL3KmZvCQBKJzn9f8nd/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. A prevenção à violência em programas interdisciplinares que atuam em escolas brasileiras e portuguesas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2899-2908, 2018. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csc/2018.v23n9/2899-2908/>. Acesso em: 3 out. 2020.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. **Jovens, violência e escola**: um desafio contemporâneo. 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cbwwq/pdf/silva-9788579831096.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

SILVEIRA, M. Ilegalidade da expulsão ou transferência compulsória de estudante. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4002, jun. 2014. ISSN 1518-4862. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28293>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVESTER, J. A. C.; BOTTOLI, C. Medicalização na infância em tempos de crise psíquica. **XXV Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Universidade Franciscana. Disponível em: <https://www.ufn.edu.br/site/evento/doi/16131>. Acesso em: 06 mar 2022.

SKOV, T. *et al.* Prevalence proportion ratios: estimation and hypothesis testing. **Int J Epidemiol**, v. 27:91-5, 1998.

SOARES, A. M. C. **Violência na escola**: transformação do ato de indisciplina em ato de infração e a mobilização de ações públicas. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=2045484. Acesso em: 10 out. 2020.

SOARES, G. F.; FARIAS, J. S. Com quem a escola pode contar? A coprodução do Ensino Fundamental público por familiares de estudantes. **Revista de Administração Pública**, v. 53, p. 310-330, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/KYB5XHzg7bsYXQwqGGXvxmd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

SOUZA JUNIOR, N. G. **A Defensoria Pública como fator indispensável para construção da cidadania brasileira e do mínimo existencial**. 2011. Disponível em:

https://www.anadep.org.br/wtksite/cms/conteudo/11336/Artigo_Defensor_P_blico-Maio_2011.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

SOUZA, C. R. **Programa Bolsa Família: a articulação entre o benefício e os serviços socioassistenciais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/17703/1/Claudia%20Rodrigues%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SOUZA, F. S. P.; JORGE, M. S. P. O retorno da centralidade do hospital psiquiátrico: retrocessos recentes na política de saúde mental. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/ZXdDcTXSsJtXbph5SZHwcr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SOUZA, G. L. B. Conselho Tutelar: desafios no entendimento, desafios no atendimento. *In*: OLIVEIRA, A. C.; FERNANDES, N. C. B. B. (org.). **Violência contra crianças e adolescentes: redes de proteção e responsabilização**. Rio de Janeiro: Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, 2007. v. 1, p. 39-54.

SOUZA, J. C. **Constructo clima escolar e processos de vitimização entre pares**. 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5008137. Acesso em: 10 out. 2020.

SOUZA, L. C. A (des)proteção normativa da cidadania. **Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v. 5, n. 9, p. 119-134, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/view/487/239>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUZA, L. P. **Violência escolar: um estudo a partir das representações de professores e gestores**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=268577. Acesso em: 10 out. 2020.

SPERANZA, M. **Sentimento de pertença de adolescentes na interface com a saúde mental: uma revisão de escopo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14158>. Acesso em: 25 jun. 2021.

STELKO-PEREIRA, A.C.; PADOVANI, R.C. Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: uma discussão necessária. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais**

[...]. Curitiba: PUC_PR, 2008. p. 12387-12396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/458_321.pdf. Acesso em: 12 mar 2022.

TAROZZI, M. **O que é grounded theory**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. C. Formação dos conselhos no Brasil. *In*: FARIA, H.; MOREIRA, A.; VERSOLATO, F. (orgs.). **Você quer um bom conselho?** Conselhos municipais de cultura e cidadania cultural. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. (Publicações Pólis, 48). Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/393/POLIS_voce_quer_um_bom_conselho.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 maio 2021.

THE ALLIANCE FOR CHILD PROTECTION IN HUMANITARIAN ACTION. **COVID-19**: Protecting Children from Violence, Abuse and Neglect in the Home. 2020. Disponível em: <https://www.alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/covid-19-protecting-children-violence-abuse-and-neglect-home>. Acesso em: 8 fev. 2021.

TOGNETTA, L. R. P. Autonomia: desejo maior. **AMAE Educando**, n. 37, p. 28-29, 2004.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* **Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. v. 1.

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying**: quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre crianças na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2016.

TOGNETTA, L. R. P. **Quando a preocupação é compartilhada**: intervenções aos casos de *bullying*. Americana, SP: Adonis, 2020a.

TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Coleção Retratos da Convivência na Escola**. Americana, SP: Adonis, 2020b.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). **A Convivência como Valor nas Escolas Públicas**: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais. Relatório Final apresentado à Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas no edital de pesquisas: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Formação docente e superação do *bullying*: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 369-384, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p369/pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; LAHR, T. B. S. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 62-78, jun. 2021. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250506>. Acesso em: 08 fev. 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; LAHR, T. B. S. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 62-78,

jun. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250506>. Acesso em: 17 jul. 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.) **Coleção Valores Sociomoraís**. Americana, SP: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil; Faculdade de Educação Unicamp, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Reconhecimento de situações de bullying em escolas brasileiras por seus gestores e as intervenções proporcionadas. *In: Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial), 2013. p. 227-232.

TOGNETTA, L. R. P.; FODRA, S.; BONI, L. D. G. Os grandes ataques em escolas: o que sabemos? *In: TOGNETTA, L. R. P. (org.). Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes*. 1. ed. Americana, SP: ADONIS, 2020. p. 95-114.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. Escola, conflitos e violências*. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2008.

TORRES, J. M. D.; GÓMEZ, J. M. R. El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)**, v. 40, n. 1, p. 53-68, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883003.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

UNESCO. **COVID-19 impact on education**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 8 fev. 2021.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

VALE, C. A. S. A. **Significados e implicações da violência escolar**: dissonâncias e consonâncias nas percepções das famílias e da escola. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3327301. Acesso em: 10 out. 2020.

VALERO, R. P. Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora/Implementation of a school mediation program: analyzing the perceived difficulties and ways to improve it. **Revista Complutense de Educación**, v. 25, n. 2, p. 375-392, 2014. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/41610/42941/0>. Acesso em: 3 out. 2020.

VERGNA, A. C. G. **Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores**. 2016. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4450397. Acesso em: 20 dez. 2020.

VIANA-ORTA, M. I. La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España/School mediation in institutional plans and programmes of school coexistence in Spain. **Revista Complutense de Educación**, v. 25, n. 2, p. 271, 2014. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/41458/42936>. Acesso em: 29 set. 2020.

VIEIRA, R. E. Democracia e políticas públicas: o novo enfoque da gestão pública na construção de espaços públicos de participação no Estado de Direito no Brasil. **Direitos Fundamentais e Democracia**, v. 6, p. 1-19, 2009. Disponível em: <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/viewFile/205/214>. Acesso em: 25 maio 2021.

VILLAÇA, F. **O que todo cidadão precisa saber sobre habitação**. Global, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3492545&forceview=1>. Acesso em: 26 jun. 2021.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5619736>. Acesso em: 7 mar. 2021.

VINHA, T. P. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1830>. Acesso em: 6 mar. 2021.

VINHA, T. P. *et al.* **A educação para a autonomia em sociedades democráticas: uma análise sobre o modelo de escolas militarizadas**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2021. (No prelo).

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 1º mar. 2021.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. A comunicação entre escola e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR, 3., 2013, Almería. **Actas** [...]. Almería (Espanha), 2013.

VIVALDI, F. M. C. **A função social da escola**: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. 318 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

WILARD, N. **Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats**. 2005. Disponível em: <http://clubtnt.org/safeOnline/printResources/anEducatorsGuideToCyberbullyingAndCyberthreats.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

WREGGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da psicologia moral. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5022799. Acesso em: 10 out. 2020.

XIMENES, V. M.; CIDADE, E. C.; NEPOMUCENO, B. B. Psicología comunitaria y expresiones psicosociales de la pobreza: Contribuciones para la intervención en políticas públicas [Community psychology and psychosocial expressions of poverty: Contributions for public policy intervention]. **Universitas Psychologica**, v. 14, n. 4, p. 1411-1424, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-56908-019>. Acesso em: 29 set. 2020.

ZALUAR, A. Retomar o debate logo. **Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**, v. 12, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1668/2243>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 3, 1999. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v13n3.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ZOU, G. A. Modified poisson regression approach to prospective studies with binary data. **Am J Epidemiol**, v. 159, n. 7, p. 702-6, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

Prezado(a) Participante:

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Territórios vulneráveis: os problemas de convivência na escola e a rede de proteção”. Os problemas de convivência no cotidiano das escolas geram angústias e dúvidas entre educadores sobre formas eficazes de encaminhamentos e soluções. Em contextos de maior vulnerabilidade, problemas de ordem social como o tráfico de drogas, agressões domésticas, ausência dos pais e violência territorial dificultam o trabalho das equipes escolares com a comunidade e exigem um trabalho conjunto com a rede de proteção. Contudo, essa relação, escola x rede de proteção, por vezes se apresenta de forma fragilizada e pouco eficaz causando ainda mais problemas a aqueles que precisam de intervenção e encaminhamentos. Essa pesquisa será realizada com gestores e professores da rede de ensino público do estado de São Paulo e com membros da rede de proteção e tem por objetivo verificar, na sua percepção, a atuação da rede protetiva frente aos problemas de convivência que são encaminhados pela escola e a atuação da escola frente a situações de violência contra crianças e adolescentes, além das ações para o fortalecimento dessas relações e do trabalho conjunto que vise a proteção integral de crianças e adolescentes.

Sua participação nesta pesquisa, consistirá em responder um questionário online com questões fechadas sobre sua percepção em relação aos problemas de convivência enfrentados na escola, seus encaminhamentos e a relação de parceria e trabalho com a rede de proteção. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 20 minutos.

Assim, solicitamos sua colaboração para responder ao questionário de forma completa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a). Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado.

Além disso, o pesquisador responsável coloca-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanhará a aplicação do questionário, de forma a solucionar possíveis dúvidas que possam surgir. Os participantes

também terão acompanhamento posteriormente a coleta de dados em contatos diretos com a pesquisadora que atua na formação de professores.

Deixamos claro, que o participante não terá nenhum benefício direto ao responder o questionário. Contudo, esperamos que a pesquisa em ação, possa trazer uma visão sobre os problemas levantados e estratégias de intervenção mais eficazes para a resolução de problemas de convivência ou de outra natureza que necessitem da atuação dos demais atores da Rede de Proteção a qual a escola pertence.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Caso existam gastos decorrentes de transporte ou outra necessidade e demais danos decorrentes da pesquisa, eles serão ressarcidos pelo pesquisador. As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados individuais da pesquisa não serão divulgados a fim de não expor cada participante, e sim, serão divulgados dados gerais da Rede Estadual de São Paulo. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Talita Bueno Salati Lahr

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 99899-6813 / E-mail: talitabslahr@gmail.com

1. Fui informado(a) do objetivo da minha participação respondendo ao questionário “A escola e a rede de proteção”. Tive a oportunidade de maneira clara e detalhada de esclarecer minhas dúvidas e sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo e que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

APÊNDICE B – Questionário para gestores escolares

CONHECENDO VOCÊ...

3. Marque em que turno você trabalha nesta escola:

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Integral

4. Sua escola é:

- Municipal
- Estadual
- Particular
- Federal
- Outra

5. Sua(s) área(s) de graduação:

- Artes
- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Música
- Pedagogia
- Química
- Sociologia
- Teologia
- Outros.

6. Sua última titulação:

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização / Pós Graduação Lato Sensu
- Mestrado
- Doutorado

- Outros:

7. Seu cargo/função nesta escola:

- Diretor
- Vice diretor (ou assistente de direção)
- Coordenador pedagógico
- Orientador
- Nenhuma das alternativas anteriores

8. Você é gestor(a):

- Educação infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Educação para Jovens e adultos

9. Sua idade:

- Menos de 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Entre 46 e 55 anos
- Entre 56 e 65 anos
- Mais de 66 anos

10. Quanto tempo de experiência como gestor/gestora pedagógico ou administrativo você tem?

- 1 ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-6 anos
- 7-15 anos
- 16-25 anos
- 26-35 anos
- 36-45 anos
- Mais de 45 anos

11. Qual o seu sexo? (conforme certidão de nascimento)

- Masculino
- Feminino

- Prefiro não responder

12. Qual é a sua identidade de gênero atual?

- Masculino
- Feminino
- Outros
- Não sei responder
- Prefiro não responder

13. Qual sua orientação afetiva/sexual?

- Heterossexual (sinto atração por pessoas do gênero oposto)
- Homossexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero)
- Bissexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero e também do gênero oposto)
- Não sei responder
- Prefiro não responder
- Outro não relacionado acima

14. Como você se considera?

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a) – Oriental
- Indígena
- Não sei

15. Qual a sua religião?

- Católica
- Evangélica e/ou Protestante
- Umbanda e/ou Candomblé
- Espírita
- Outra
- Não tenho religião

16. Assinale uma ou mais alternativas que correspondem a sua formação continuada após a graduação.

- Não fiz mais cursos
- Fiz cursos sobre Conteúdos e/ou Metodologia de Ensino (Matemática, Alfabetização, Ciências etc.)
- Fiz cursos sobre o trabalho com Atitudes e Valores na escola

- Outro

17. Durante o exercício da sua profissão, você já atuou como:

- Diretor e/ou Coordenador pedagógico
 Orientador Educacional
 Docente tutor e/ou Mediador de conflitos
 Nunca atuei nessas funções

Primeira seção: Encaminhamentos dados pelos adultos da escola aos problemas de convivência na escola

Quando os estudantes se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência OS ADULTOS DA ESCOLA tomam as atitudes abaixo com os envolvidos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
18. <u>Informam o ocorrido à família e/ou responsável pedindo para que resolvam o problema (por meio da entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes, portal ou notificações eletrônicas)</u>				
19. <u>Impedem que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.)</u>				
20. <u>Não tomam providência</u>				
21. <u>Dão advertência oral</u>				
22. <u>Dão advertência por escrito</u>				
23. <u>Ouvem os envolvidos e os convidam a reparar seus erros</u>				
24. <u>Castigam ou dão bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				
25. <u>Castigam somente os alunos que são já “conhecidos” pelos comportamentos inadequados</u>				
26. <u>Suspendem</u>				
27. <u>Transferem de escola</u>				
28. <u>Fazem Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia</u>				
29. <u>Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</u>				

39. Quando os estudantes se envolvem em uma briga na frente da escola							
40. Quando um(a) estudante se automutila							
41. Quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica							
42. Quando os estudantes pixam o muro da instituição							
43. Quando um(a) estudante furta o objeto de outra pessoa na instituição							
44. Quando um(a) estudante comparece a escola sob efeito de álcool ou drogas							
45. Quando um(a) estudante trafica drogas na instituição							
46. Quando um(a) estudante apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros sofrimentos de caráter emocional							
47. Quando um(a) estudante tem uma demanda em saúde mental e não é atendido nos serviços por falta de vagas							
48. Quando um(a) estudante compartilha discursos de ódio, nudez ou tem qualquer outro comportamento agressivo nas redes sociais							
49. Quando a escola identifica que o estudante está sempre sozinho, não tem amigos ou não quer participar de grupos							
50. Quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)							
51. Quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar							

Terceira seção: A participação da escola na rede de proteção.

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
52. A equipe docente e os demais adultos da escola têm conhecimento para identificar situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes				
53. A equipe docente e os demais adultos da escola sabem como realizar a escuta especializada e encaminhar situações de violência relatadas pelos estudantes				
54. A rede de proteção (serviços que atendem crianças e adolescentes – saúde, assistência social, habitação, órgãos de defesa etc.) trabalha em parceria com a escola				
55. O Conselho Tutelar atende as demandas da escola				
56. Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território				
57. A escola é parte integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente				
58. A equipe gestora desta escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos Conselhos de direitos (CMDCA ⁸⁷ , Comade ⁸⁸ etc.) e Conselhos setoriais (Conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município				
59. A Secretaria ou Diretoria de Ensino (gestão municipal / estadual) oferece formações e/ou orientações sobre a atuação de cada instituição da rede de proteção.				
60. Informações sobre o funcionamento e os processos de encaminhamentos para a rede de proteção são socializadas pela equipe gestora com os demais adultos da escola.				

⁸⁷ Conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente

⁸⁸ Conselho municipal dos direitos da pessoa com deficiência

APÊNDICE C – Questionário para professores

CONHECENDO VOCÊ...

3. Marque em que turno você trabalha nesta escola:

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Integral

4. Sua escola é:

- Municipal
- Estadual
- Particular
- Federal
- Outra

5. Sua(s) área(s) de graduação:

- Artes
- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Música
- Pedagogia
- Química
- Sociologia
- Teologia
- Outros.

6. Sua última titulação:

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização / Pós Graduação Lato Sensu
- Mestrado
- Doutorado

- Outros:

7. Você é professor(a):

- Educação infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio
- Educação para Jovens e adultos

8. Sua idade:

- Menos de 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Entre 46 e 55 anos
- Entre 56 e 65 anos
- Mais de 66 anos

9. Quanto tempo de experiência como professor/professora você tem?

- 1 ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-6 anos
- 7-15 anos
- 16-25 anos
- 26-35 anos
- 36-45 anos
- Mais de 45 anos

10. Qual o seu sexo? (conforme certidão de nascimento)

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não responder

11. Qual é a sua identidade de gênero atual?

- Masculino
- Feminino
- Outros
- Não sei responder
- Prefiro não responder

12. Qual sua orientação afetiva/sexual?

- Heterossexual (sinto atração por pessoas do gênero oposto)
- Homossexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero)
- Bissexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero e também do gênero oposto)
- Não sei responder
- Prefiro não responder
- Outro não relacionado acima

13. Como você se considera?

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a) – Oriental
- Indígena
- Não sei

14. Qual a sua religião?

- Católica
- Evangélica e/ou Protestante
- Umbanda e/ou Candomblé
- Espírita
- Outra
- Não tenho religião

15. Assinale uma ou mais alternativas que correspondem a sua formação continuada após a graduação.

- Não fiz mais cursos
- Fiz cursos sobre Conteúdos e/ou Metodologia de Ensino (Matemática, Alfabetização, Ciências etc.)
- Fiz cursos sobre o trabalho com Atitudes e Valores na escola
- Outro

16. Durante o exercício da sua profissão, você já atuou como:

- Diretor e/ou Coordenador pedagógico
- Orientador Educacional
- Docente tutor e/ou Mediador de conflitos
- Nunca atuei nessas funções.

Primeira seção: Encaminhamentos dados pelos adultos da escola aos problemas de convivência na escola

Quando os estudantes se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência OS ADULTOS DA ESCOLA tomam as atitudes abaixo com os envolvidos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
17. <u>Informam o ocorrido à família e/ou responsável pedindo para que resolvam o problema (por meio da entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes, portal ou notificações eletrônicas)</u>				
18. <u>Impedem que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.)</u>				
19. <u>Não tomam providência</u>				
20. <u>Dão advertência oral</u>				
21. <u>Dão advertência por escrito</u>				
22. <u>Ouvem os envolvidos e os convidam a reparar seus erros</u>				
23. <u>Castigam ou dão bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				
24. <u>Castigam somente os alunos que são já “conhecidos” pelos comportamentos inadequados</u>				
25. <u>Suspendem</u>				
26. <u>Transferem de escola</u>				
27. <u>Fazem Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia</u>				
28. <u>Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Assinale a frequência com que OS ADULTOS DA ESCOLA lidam com as situações de cyberbullying, agressões on-line, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
29. <u>Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</u>				
30. <u>Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo</u>				
31. <u>Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe</u>				

32. <u>Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</u>				
33. <u>Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências</u>				
34. Conversam com os envolvidos sobre a situação incentivando a busca de uma resolução entre os eles				
35. <u>Fazem um Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia</u>				
36. <u>Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:				
	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
37. <u>A escola deve focar no ensino dos conhecimentos/conteúdos, cabendo principalmente à família e/ou responsáveis ensinar os valores morais e a convivência respeitosa</u>				

Segunda seção: Encaminhamentos dados pelos adultos da escola às situações de violência e /ou aos problemas de convivência identificados na escola

INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DADO PELA SUA ESCOLA AOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção).	Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)	Convoca a família do estudante	Informa o Conselho Tutelar	Chama a polícia ou a segurança pública	Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino	Busca por outros serviços da Rede de Proteção	Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola
38. Quando os estudantes se envolvem em uma briga na frente da escola							
39. Quando um(a) estudante se automutila							
40. Quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica							
41. Quando os estudantes pixam o muro da instituição							
42. Quando um(a) estudante furta o objeto de outra pessoa na instituição							

43. Quando um(a) estudante comparece a escola sob efeito de álcool ou drogas							
44. Quando um(a) estudante trafica drogas na instituição							
45. Quando um(a) estudante apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros sofrimentos de caráter emocional							
46. Quando um(a) estudante tem uma demanda em saúde mental e não é atendido nos serviços por falta de vagas							
47. Quando um(a) estudante compartilha discursos de ódio, nudez ou tem qualquer outro comportamento agressivo nas redes sociais							
48. Quando a escola identifica que o estudante está sempre sozinho, não tem amigos ou não quer participar de grupos							
49. Quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)							
50. Quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar							

Terceira seção: A participação da escola na rede de proteção.

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
51. A equipe docente e os demais adultos da escola têm conhecimento para identificar situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes				
52. A equipe docente e os demais adultos da escola sabem como realizar a escuta especializada e encaminhar situações de violência relatadas pelos estudantes				

53. A rede de proteção (serviços que atendem crianças e adolescentes – saúde, assistência social, habitação, órgãos de defesa etc.) trabalha em parceria com a escola				
54. O Conselho Tutelar atende as demandas da escola				
55. Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território				
56. A escola é parte integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente				
57. A equipe de docentes desta escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos Conselhos de direitos (CMDCA ⁸⁹ , Comade ⁹⁰ etc.) e Conselhos setoriais (Conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município				
58. A Secretaria ou Diretoria de Ensino (gestão municipal / estadual) oferece formações e/ou orientações sobre a atuação de cada instituição da rede de proteção.				
59. Informações sobre o funcionamento e os processos de encaminhamentos para a rede de proteção são socializadas pela equipe gestora com os demais adultos da escola.				

⁸⁹ Conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente

⁹⁰ Conselho municipal dos direitos da pessoa com deficiência

APÊNDICE D – Questionário para demais atores da rede de proteção**CONHECENDO VOCÊ...****3. Marque de qual serviço / instituição você faz parte:**

- Conselho Tutelar;
- Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA);
- Organização da Sociedade Civil (OSC) – Serviço de Proteção Social Básica;
- Organização da Sociedade Civil (OSC) – Serviço de Proteção Social de Média Complexidade;
- Organização da Sociedade Civil (OSC) – Serviço de Proteção Social de Alta Complexidade;
- Organização da Sociedade Civil (OSC) – Outros serviços;
- Secretaria de Assistência Social;
- Secretaria de Saúde – Serviço de saúde mental;
- Secretaria de Saúde – Outros serviços;
- Secretaria de Habitação;
- Segurança Pública;
- Vara da Infância;
- Ministério público;
- Outro.

4. Sua(s) área(s) de graduação:

- Administração;
- Direito;
- Pedagogia;
- Psicologia;
- Serviço Social;
- Sociologia
- Teologia
- Não tenho graduação
- Outro.

5. Sua última titulação:

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização / Pós Graduação Lato Sensu
- Mestrado
- Doutorado
- Outros:

6. Sua idade:

- Menos de 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Entre 46 e 55 anos
- Entre 56 e 65 anos
- Mais de 66 anos

7. Há quanto tempo você atua neste cargo ou nesta instituição?

- 1 ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-6 anos
- 7-15 anos
- 16-25 anos
- 26-35 anos
- 36-45 anos
- Mais de 45 anos

8. Qual o seu sexo? (conforme certidão de nascimento)

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não responder

9. Qual é a sua identidade de gênero atual?

- Masculino
- Feminino
- Outros
- Não sei responder
- Prefiro não responder

10. Qual sua orientação afetiva/sexual?

- Heterossexual (sinto atração por pessoas do gênero oposto)
- Homossexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero)
- Bissexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero e também do gênero oposto)
- Não sei responder
- Prefiro não responder
- Outro não relacionado acima

11. Como você se considera?

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a) – Oriental
- Indígena
- Não sei

12. Qual a sua religião?

- Católica
- Evangélica e/ou Protestante
- Umbanda e/ou Candomblé
- Espírita
- Outra
- Não tenho religião

13. Assinale uma ou mais alternativas que correspondem a sua formação continuada após a graduação.

- Não fiz mais cursos
- Fiz cursos disponibilizados pela rede / instituição na qual atuo;
- Fiz cursos por conta própria com o objetivo de aperfeiçoar meus conhecimentos para o trabalho;
- Fiz cursos sobre temas que não tem relação com o meu trabalho atual.

Primeira seção: Encaminhamentos dados pelos adultos da escola aos problemas de convivência na escola

Qual a sua percepção sobre a frequência com que as escolas tomam as atitudes abaixo com crianças e adolescentes envolvidos em conflitos nos quais há agressão ou desobediência às regras? (Busque analisar de forma geral AS AÇÕES DAS ESCOLAS)	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
14. <u>Informam o ocorrido à família e/ou responsável pedindo para que resolvam o problema (por meio da entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes, portal ou notificações eletrônicas)</u>				

15. <u>Impedem que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.)</u>				
16. <u>Não tomam providência</u>				
17. <u>Dão advertência oral</u>				
18. <u>Dão advertência por escrito</u>				
19. Ouvem os envolvidos e os convidam a reparar seus erros				
20. <u>Castigam ou dão bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				
21. <u>Castigam somente os alunos que são já “conhecidos” pelos comportamentos inadequados</u>				
22. <u>Suspendem</u>				
23. <u>Transferem de escola</u>				
24. <u>Fazem Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia</u>				
25. <u>Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Assinale a frequência com que você percebe OS ADULTOS DA ESCOLA lidando com as situações de cyberbullying, agressões on-line, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais:				
	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
26. <u>Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</u>				
27. <u>Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo</u>				
28. Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe				
29. <u>Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</u>				
30. <u>Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências</u>				
31. Conversam com os envolvidos sobre a situação incentivando a busca de uma resolução entre os eles				
32. <u>Fazem um Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia</u>				
33. <u>Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
34. <u>A escola deve focar no ensino dos conhecimentos/conteúdos, cabendo principalmente à família e/ou responsáveis ensinar os valores morais e a convivência respeitosa</u>				

Segunda seção: Encaminhamentos dados pelos gestores às situações de violência e /ou aos problemas de convivência identificados na escola

INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção).	Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)	Convoca a família do estudante	Informa o Conselho Tutelar	Chama a polícia ou a segurança pública	Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino	Busca por outros serviços da Rede de Proteção	Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola
35. Quando os estudantes se envolvem em uma briga na frente da escola							
36. Quando um(a) estudante se automutila							
37. Quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica							
38. Quando os estudantes pixam o muro da instituição							
39. Quando um(a) estudante furta o objeto de outra pessoa na instituição							
40. Quando um(a) estudante comparece a escola sob efeito de álcool ou drogas							
41. Quando um(a) estudante trafica drogas na instituição							
42. Quando um(a) estudante apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros sofrimentos de caráter emocional							

43. Quando um(a) estudante tem uma demanda em saúde mental e não é atendido nos serviços por falta de vagas							
44. Quando um(a) estudante compartilha discursos de ódio, nudez ou tem qualquer outro comportamento agressivo nas redes sociais							
45. Quando a escola identifica que o estudante está sempre sozinho, não tem amigos ou não quer participar de grupos							
46. Quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)							
47. Quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar							

Terceira seção: A participação da escola na rede de proteção.

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
48. A equipe docente e os demais adultos da escola têm conhecimento para identificar situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes				
49. A equipe docente e os demais adultos da escola sabem como realizar a escuta especializada e encaminhar situações de violência relatadas pelos estudantes				
50. A rede de proteção (serviços que atendem crianças e adolescentes – saúde, assistência social, habitação, órgãos de defesa etc.) trabalha em parceria com a escola				
51. O Conselho Tutelar atende as demandas da escola				
52. Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território				
53. A escola é parte integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente				

54. A equipe gestora das escolas tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos Conselhos de direitos (CMDCA ⁹¹ , Comade ⁹² etc.) e Conselhos setoriais (Conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município				
55. A Secretaria ou Diretoria de Ensino (gestão municipal / estadual) oferece formações e/ou orientações sobre a atuação de cada instituição da rede de proteção.				
56. Informações sobre o funcionamento e os processos de encaminhamentos para a rede de proteção são socializadas pela equipe gestora com os demais adultos da escola.				

⁹¹ Conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente

⁹² Conselho municipal dos direitos da pessoa com deficiência

APÊNDICE E – Resultados do Estudo 1

ESTUDO 1 - OBJETIVO 1

17. Dão advertência oral

Estado (Gestores vs Professores)	0,87	0,76	1,01	0,06
Estado (Gestores vs Rede)	0,96	0,75	1,24	0,77
Estado (Professores vs Rede)	1,10	0,88	1,38	0,39
Município (Gestores vs Professores)	0,89	0,68	1,15	0,37
Município (Gestores vs Rede)	1,02	0,77	1,34	0,90
Município (Professores vs Rede)	1,15	0,89	1,47	0,29
Gestores (Estado vs Município)	1,13	0,89	1,43	0,33
Professores (Estado vs Município)	1,15	0,96	1,37	0,13
Rede (Estado vs Município)	1,19	0,90	1,58	0,23

18. Dão advertência por escrito

Estado (Gestores vs Professores)	0,90	0,74	1,10	0,30
Estado (Gestores vs Rede)	1,03	0,72	1,48	0,87
Estado (Professores vs Rede)	1,15	0,82	1,60	0,43
Município (Gestores vs Professores)	1,40	0,61	3,21	0,42
Município (Gestores vs Rede)	0,52	0,28	0,95	0,03
Município (Professores vs Rede)	0,37	0,18	0,75	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	2,84	1,63	4,94	<0,01
Professores (Estado vs Município)	4,42	2,31	8,44	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,43	0,92	2,21	0,11

19. Ouvem os envolvidos e os convidam a reparar seus erros

Estado (Gestores vs Professores)	1,06	1,02	1,09	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,47	1,14	1,90	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	1,40	1,08	1,81	0,01
Município (Gestores vs Professores)	1,06	0,95	1,19	0,31
Município (Gestores vs Rede)	2,11	1,60	2,79	<0,01
Município (Professores vs Rede)	1,99	1,50	2,65	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,06	0,99	1,13	0,08
Professores (Estado vs Município)	1,07	0,96	1,18	0,21
Rede (Estado vs Município)	1,52	1,05	2,21	0,03

20. Castigam ou dão bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos

Estado (Gestores vs Professores)	0,59	0,28	1,23	0,16
Estado (Gestores vs Rede)	0,41	0,16	1,09	0,08
Estado (Professores vs Rede)	0,71	0,32	1,55	0,39
Município (Gestores vs Professores)	0,68	0,12	3,90	0,66
Município (Gestores vs Rede)	0,10	0,02	0,40	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,14	0,05	0,45	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	2,36	0,52	10,68	0,27
Professores (Estado vs Município)	2,73	0,87	8,63	0,09
Rede (Estado vs Município)	0,56	0,26	1,21	0,14

21. Castigam somente os alunos que são já “conhecidos” pelos comportamentos inadequados

Estado (Gestores vs Professores)	0,53	0,21	1,37	0,19
Estado (Gestores vs Rede)	0,22	0,08	0,65	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,42	0,20	0,90	0,03
Município (Gestores vs Professores)	0,41	0,08	2,01	0,27
Município (Gestores vs Rede)	0,08	0,02	0,33	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,20	0,08	0,48	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,47	0,30	7,32	0,64
Professores (Estado vs Município)	1,13	0,45	2,87	0,80
Rede (Estado vs Município)	0,54	0,27	1,08	0,08

22. Suspendem*

Estado (Gestores vs Professores)	0,86	0,48	1,56	0,62
Estado (Gestores vs Rede)	0,51	0,23	1,09	0,08
Estado (Professores vs Rede)	0,59	0,30	1,14	0,12
Município (Gestores vs Rede)	0,06	0,01	0,40	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	7,66	1,03	56,88	0,05
Rede (Estado vs Município)	0,84	0,43	1,66	0,62

23. Transferem de escola*

Estado (Gestores vs Professores)	1,41	0,24	8,32	0,70
Estado (Gestores vs Rede)	0,12	0,03	0,61	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,09	0,02	0,35	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	0,10	0,01	0,76	0,03
Gestores (Estado vs Município)	1,18	0,11	12,68	0,89
Rede (Estado vs Município)	0,97	0,38	2,49	0,94

24. Fazem Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia*

Estado (Gestores vs Professores)	0,49	0,14	1,68	0,26
Estado (Gestores vs Rede)	0,19	0,05	0,73	0,02
Estado (Professores vs Rede)	0,38	0,15	0,99	0,05
Município (Gestores vs Rede)	0,18	0,02	1,38	0,10
Gestores (Estado vs Município)	1,77	0,19	16,55	0,62
Rede (Estado vs Município)	1,66	0,58	4,78	0,35

25. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar

Estado (Gestores vs Professores)	0,46	0,25	0,84	0,01
Estado (Gestores vs Rede)	0,26	0,13	0,52	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,58	0,36	0,91	0,02
Município (Gestores vs Professores)	2,04	0,39	10,66	0,40
Município (Gestores vs Rede)	0,26	0,09	0,71	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,13	0,03	0,52	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,62	0,54	4,83	0,39
Professores (Estado vs Município)	7,21	1,81	28,66	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,59	0,92	2,75	0,10

*necessário a exclusão de professores do município para o modelo de regressão.

ESTUDO 1 - OBJETIVO 2

Assinale a frequência com que você percebe OS
ADULTOS DA ESCOLA indo

Estado Municipal

com as situações de cyberbullying, agressões on-line, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais	com as situações de cyberbullying, agressões on-line, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais			
	Nunca / Poucas Vezes	Sempre / Muitas Vezes	Nunca/Poucas Vezes	Sempre / Muitas Vezes
<i>Q 26. Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</i>				
Gestores	82 (91,11%)	8 (8,89%)	45 (84,91%)	8 (15,09%)
Professores	160 (83,77%)	31 (16,23%)	36 (66,67%)	18 (33,33%)
Rede	18 (64,29%)	10 (35,71%)	34 (52,31%)	31 (47,69%)
<i>Q 27. Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo</i>				
Gestores	84 (93,33%)	6 (6,67%)	52 (98,11%)	1 (1,89%)
Professores	176 (92,15%)	15 (7,85%)	49 (90,74%)	5 (9,26%)
Rede	23 (82,14%)	5 (17,86%)	42 (64,62%)	23 (35,38%)
<i>Q 28. Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe</i>				
Gestores	4 (4,44%)	86 (95,56%)	9 (16,98%)	44 (83,02%)
Professores	21 (10,99%)	170 (89,01%)	19 (35,19%)	35 (64,81%)
Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)	44 (67,69%)	21 (32,31%)
<i>Q 29. Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</i>				
Gestores	77 (85,56%)	13 (14,44%)	50 (94,34%)	3 (5,66%)
Professores	124 (64,92%)	67 (35,08%)	53 (98,15%)	1 (1,85%)
Rede	20 (71,43%)	8 (28,57%)	49 (75,38%)	16 (24,62%)
<i>Q 30. Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências</i>				
Gestores	26 (28,89%)	64 (71,11%)	25 (47,17%)	28 (52,83%)
Professores	34 (17,8%)	157 (82,2%)	24 (44,44%)	30 (55,56%)
Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)	43 (66,15%)	22 (33,85%)
<i>Q 31. Conversam com os envolvidos sobre a situação incentivando a busca de uma resolução entre os eles</i>				
Gestores	2 (2,22%)	88 (97,78%)	9 (16,98%)	44 (83,02%)
Professores	13 (6,81%)	178 (93,19%)	20 (37,04%)	34 (62,96%)
Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)	42 (64,62%)	23 (35,38%)
<i>Q 32. Fazem um Boletim de Ocorrência ou chamar a polícia</i>				
Gestores	87 (96,67%)	3 (3,33%)	53 (100%)	0 (0%)
Professores	174 (91,1%)	17 (8,9%)	54 (100%)	0 (0%)
Rede	24 (85,71%)	4 (14,29%)	62 (95,38%)	3 (4,62%)
<i>Q 33. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar</i>				
Gestores	81 (90%)	9 (10%)	50 (94,34%)	3 (5,66%)
Professores	146 (76,44%)	45 (23,56%)	52 (96,3%)	2 (3,7%)
Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	50 (76,92%)	15 (23,08%)

Comparações (Muitas vezes/Sempre vs Nunca/Poucas vezes)	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
<i>Q 26. Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	0,55	0,26	1,14	0,11
Estado (Gestores vs Rede)	0,25	0,11	0,57	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,45	0,25	0,82	<0,01
Município (Gestores vs Professores)	0,45	0,22	0,95	0,04
Município (Gestores vs Rede)	0,32	0,16	0,63	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,70	0,44	1,10	0,12
Gestores (Estado vs Município)	0,59	0,23	1,48	0,26
Professores (Estado vs Município)	0,49	0,30	0,80	<0,01
Rede (Estado vs Município)	0,75	0,43	1,31	0,31
<i>Q 27. Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	0,85	0,34	2,12	0,73
Estado (Gestores vs Rede)	0,37	0,12	1,13	0,08
Estado (Professores vs Rede)	0,44	0,17	1,12	0,08
Município (Gestores vs Professores)	0,20	0,02	1,69	0,14
Município (Gestores vs Rede)	0,05	0,01	0,38	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,26	0,11	0,64	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	3,53	0,44	28,56	0,24
Professores (Estado vs Município)	0,85	0,32	2,23	0,74
Rede (Estado vs Município)	0,50	0,21	1,19	0,12
<i>Q 28. Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	1,07	1,00	1,15	0,04
Estado (Gestores vs Rede)	1,67	1,21	2,31	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	1,56	1,13	2,15	<0,01
Município (Gestores vs Professores)	1,28	1,02	1,61	0,04
Município (Gestores vs Rede)	2,57	1,77	3,73	<0,01
Município (Professores vs Rede)	2,01	1,34	3,00	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,15	1,01	1,31	0,03
Professores (Estado vs Município)	1,37	1,12	1,68	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,77	1,10	2,85	0,02
<i>Q 29. Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</i>				
Estado (Gestores vs Professores)	0,41	0,24	0,71	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	0,51	0,23	1,09	0,08
Estado (Professores vs Rede)	1,23	0,66	2,27	0,51
Município (Gestores vs Professores)	3,06	0,33	28,46	0,33
Município (Gestores vs Rede)	0,23	0,07	0,75	0,01
Município (Professores vs Rede)	0,08	0,01	0,55	0,01
Gestores (Estado vs Município)	2,55	0,76	8,55	0,13
Professores (Estado vs Município)	18,94	2,69	133,31	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,16	0,56	2,39	0,69
<i>Q 30. Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências</i>				
	0,87	0,75	1,00	0,05

Estado (Gestores vs Professores)

Estado (Gestores vs Rede)	1,24	0,88	1,76	0,22
Estado (Professores vs Rede)	1,44	1,04	2,00	0,03
Município (Gestores vs Professores)	0,95	0,67	1,35	0,78
Município (Gestores vs Rede)	1,56	1,02	2,39	0,04
Município (Professores vs Rede)	1,64	1,08	2,49	0,02
Gestores (Estado vs Município)	1,35	1,01	1,79	0,04
Professores (Estado vs Município)	1,48	1,16	1,90	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,69	1,06	2,69	0,03

Q 31. Conversam com os envolvidos sobre a situação incentivando a busca de uma resolução entre os eles

	1,05	1,00	1,10	0,06
Estado (Gestores vs Professores)	1,71	1,24	2,36	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,63	1,18	2,25	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	1,32	1,04	1,67	0,02
Município (Gestores vs Professores)	2,35	1,65	3,33	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,78	1,21	2,62	<0,01
Município (Professores vs Rede)	1,18	1,04	1,34	0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,48	1,20	1,82	<0,01
Professores (Estado vs Município)	1,61	1,02	2,56	0,04

Q 32. Fazem um Boletim de Ocorrência ou chamar a polícia

Estado (Gestores vs Professores)	0,37	0,11	1,25	0,11
Estado (Gestores vs Rede)	0,23	0,06	0,98	0,05
Estado (Professores vs Rede)	0,62	0,23	1,72	0,36
Rede (Estado vs Município)	3,10	0,74	12,93	0,12

Q 33. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar

Estado (Gestores vs Professores)	0,42	0,22	0,83	0,01
Estado (Gestores vs Rede)	0,25	0,12	0,55	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,60	0,35	1,02	0,06
Município (Gestores vs Professores)	1,53	0,27	8,78	0,63
Município (Gestores vs Rede)	0,25	0,08	0,80	0,02
Município (Professores vs Rede)	0,16	0,04	0,67	0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,77	0,50	6,24	0,38
Professores (Estado vs Município)	6,36	1,59	25,38	<0,01
Rede (Estado vs Município)	1,70	0,90	3,23	0,10

ESTUDO 1 - OBJETIVO 3

Q 35. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando os estudantes se envolvem em uma briga na frente da escola]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
Realiza procedimentos inter	Gestores	25 (27,78%)	65 (72,22%)	11 (20,75%)	42 (79,25%)
	Professores	84 (43,98%)	107 (56,02%)	27 (57,45%)	20 (42,55%)
	Rede	14 (50%)	14 (50%)	23 (35,38%)	42 (64,62%)
Convoca a família do estudante	Gestores	19 (21,11%)	71 (78,89%)	14 (26,42%)	39 (73,58%)
	Professores	47 (24,61%)	144 (75,39%)	16 (34,04%)	31 (65,96%)
	Rede	9 (32,14%)	19 (67,86%)	16 (24,62%)	49 (75,38%)
Informa o Conselho Tutelar	Gestores	76 (84,44%)	14 (15,56%)	49 (92,45%)	4 (7,55%)
	Professores	169 (88,48%)	22 (11,52%)	45 (95,74%)	2 (4,26%)
	Rede	25 (89,29%)	3 (10,71%)	58 (89,23%)	7 (10,77%)
Chama a polícia ou a segurança	Gestores	77 (85,56%)	13 (14,44%)	52 (98,11%)	1 (1,89%)
	Professores	174 (91,1%)	17 (8,9%)	43 (91,49%)	4 (8,51%)
	Rede	24 (85,71%)	4 (14,29%)	57 (87,69%)	8 (12,31%)
Informa a Secretaria de Educação	Gestores	89 (98,89%)	1 (1,11%)	50 (94,34%)	3 (5,66%)
	Professores	189 (98,95%)	2 (1,05%)	43 (91,49%)	4 (8,51%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	62 (95,38%)	3 (4,62%)
Busca por outros serviços	Gestores	82 (91,11%)	8 (8,89%)	50 (94,34%)	3 (5,66%)
	Professores	180 (94,24%)	11 (5,76%)	46 (97,87%)	1 (2,13%)
	Rede	26 (92,86%)	2 (7,14%)	56 (86,15%)	9 (13,85%)
Nenhuma a ser realizada	Gestores	90 (100%)	0 (0%)	53 (100%)	0 (0%)
	Professores	190 (99,48%)	1 (0,52%)	44 (93,62%)	3 (6,38%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	62 (95,38%)	3 (4,62%)

Q 36. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante se automutila]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	25 (27,78%)	65 (72,22%)	20 (38,46%)	32 (61,54%)
	Professores	92 (48,17%)	99 (51,83%)	35 (76,09%)	11 (23,91%)
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	36 (55,38%)	29 (44,62%)
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	9 (10%)	81 (90%)	4 (7,69%)	48 (92,31%)
	Professores	16 (8,38%)	175 (91,62%)	8 (17,39%)	38 (82,61%)
	Rede	4 (14,29%)	24 (85,71%)	7 (10,77%)	58 (89,23%)
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	80 (88,89%)	10 (11,11%)	43 (82,69%)	9 (17,31%)
	Professores	172 (90,05%)	19 (9,95%)	43 (93,48%)	3 (6,52%)
	Rede	18 (64,29%)	10 (35,71%)	50 (76,92%)	15 (23,08%)
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	88 (97,78%)	2 (2,22%)	51 (98,08%)	1 (1,92%)
	Professores	189 (98,95%)	2 (1,05%)	46 (100%)	0 (0%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	65 (100%)	0 (0%)
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	90 (100%)	0 (0%)	43 (82,69%)	9 (17,31%)
	Professores	184 (96,34%)	7 (3,66%)	40 (86,96%)	6 (13,04%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	59 (90,77%)	6 (9,23%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	68 (75,56%)	22 (24,44%)	37 (71,15%)	15 (28,85%)
	Professores	164 (85,86%)	27 (14,14%)	42 (91,3%)	4 (8,7%)
	Rede	21 (75%)	7 (25%)	32 (49,23%)	33 (50,77%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	90 (100%)	0 (0%)	52 (100%)	0 (0%)
	Professores	191 (100%)	0 (0%)	43 (93,48%)	3 (6,52%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	64 (98,46%)	1 (1,54%)

Q 37. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	42 (46,67%)	48 (53,33%)	28 (53,85%)	24 (46,15%)
	Professores	105 (54,97%)	86 (45,03%)	36 (75%)	12 (25%)
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	37 (56,92%)	28 (43,08%)
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	34 (37,78%)	56 (62,22%)	21 (40,38%)	31 (59,62%)
	Professores	92 (48,17%)	99 (51,83%)	21 (43,75%)	27 (56,25%)
	Rede	11 (39,29%)	17 (60,71%)	34 (52,31%)	31 (47,69%)
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	24 (26,67%)	66 (73,33%)	28 (53,85%)	24 (46,15%)
	Professores	67 (35,08%)	124 (64,92%)	21 (43,75%)	27 (56,25%)
	Rede	7 (25%)	21 (75%)	18 (27,69%)	47 (72,31%)
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	82 (91,11%)	8 (8,89%)	48 (92,31%)	4 (7,69%)
	Professores	170 (89,01%)	21 (10,99%)	44 (91,67%)	4 (8,33%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	58 (89,23%)	7 (10,77%)
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	84 (93,33%)	6 (6,67%)	36 (69,23%)	16 (30,77%)
	Professores	174 (91,1%)	17 (8,9%)	39 (81,25%)	9 (18,75%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	55 (84,62%)	10 (15,38%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	67 (74,44%)	23 (25,56%)	28 (53,85%)	24 (46,15%)
	Professores	144 (75,39%)	47 (24,61%)	36 (75%)	12 (25%)
	Rede	22 (78,57%)	6 (21,43%)	27 (41,54%)	38 (58,46%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	90 (100%)	0 (0%)	52 (100%)	0 (0%)

Professores	190 (99,48%)	1 (0,52%)	47 (97,92%)	1 (2,08%)
Rede	28 (100%)	0 (0%)	64 (98,46%)	1 (1,54%)

Q 38. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando os estudantes pixam o muro da instituição]

	Ator	Estado			Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim	
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	27 (30%)	63 (70%)	15 (30%)	35 (70%)	
	Professores	98 (51,31%)	93 (48,69%)	30 (65,22%)	16 (34,78%)	
	Rede	13 (46,43%)	15 (53,57%)	25 (38,46%)	40 (61,54%)	
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	20 (22,22%)	70 (77,78%)	10 (20%)	40 (80%)	
	Professores	46 (24,08%)	145 (75,92%)	12 (26,09%)	34 (73,91%)	
	Rede	7 (25%)	21 (75%)	17 (26,15%)	48 (73,85%)	
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	80 (88,89%)	10 (11,11%)	44 (88%)	6 (12%)	
	Professores	162 (84,82%)	29 (15,18%)	43 (93,48%)	3 (6,52%)	
	Rede	23 (82,14%)	5 (17,86%)	59 (90,77%)	6 (9,23%)	
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	81 (90%)	9 (10%)	47 (94%)	3 (6%)	
	Professores	157 (82,2%)	34 (17,8%)	39 (84,78%)	7 (15,22%)	
	Rede	18 (64,29%)	10 (35,71%)	53 (81,54%)	12 (18,46%)	
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	85 (94,44%)	5 (5,56%)	39 (78%)	11 (22%)	
	Professores	184 (96,34%)	7 (3,66%)	42 (91,3%)	4 (8,7%)	
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	56 (86,15%)	9 (13,85%)	
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	86 (95,56%)	4 (4,44%)	46 (92%)	4 (8%)	
	Professores	182 (95,29%)	9 (4,71%)	46 (100%)	0 (0%)	
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	58 (89,23%)	7 (10,77%)	
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	88 (97,78%)	2 (2,22%)	50 (100%)	0 (0%)	
	Professores	187 (97,91%)	4 (2,09%)	41 (89,13%)	5 (10,87%)	
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	64 (98,46%)	1 (1,54%)	

Q 39. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante furta o objeto de outra pessoa na instituição]

	Ator	Estado			Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim	
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	27 (30%)	63 (70%)	12 (23,08%)	40 (76,92%)	
	Professores	86 (45,03%)	105 (54,97%)	25 (52,08%)	23 (47,92%)	
	Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)	24 (36,92%)	41 (63,08%)	
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	10 (11,11%)	80 (88,89%)	9 (17,31%)	43 (82,69%)	
	Professores	45 (23,56%)	146 (76,44%)	11 (22,92%)	37 (77,08%)	
	Rede	4 (14,29%)	24 (85,71%)	15 (23,08%)	50 (76,92%)	
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	74 (82,22%)	16 (17,78%)	47 (90,38%)	5 (9,62%)	
	Professores	160 (83,77%)	31 (16,23%)	43 (89,58%)	5 (10,42%)	
	Rede	22 (78,57%)	6 (21,43%)	55 (84,62%)	10 (15,38%)	
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	81 (90%)	9 (10%)	50 (96,15%)	2 (3,85%)	
	Professores	151 (79,06%)	40 (20,94%)	47 (97,92%)	1 (2,08%)	
	Rede	20 (71,43%)	8 (28,57%)	56 (86,15%)	9 (13,85%)	
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	87 (96,67%)	3 (3,33%)	46 (88,46%)	6 (11,54%)	
	Professores	187 (97,91%)	4 (2,09%)	45 (93,75%)	3 (6,25%)	
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	60 (92,31%)	5 (7,69%)	
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	81 (90%)	9 (10%)	47 (90,38%)	5 (9,62%)	
	Professores	182 (95,29%)	9 (4,71%)	46 (95,83%)	2 (4,17%)	

	Rede	23 (82,14%)	5 (17,86%)	54 (83,08%)	11 (16,92%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	90 (100%)	0 (0%)	52 (100%)	0 (0%)
	Professores	188 (98,43%)	3 (1,57%)	44 (91,67%)	4 (8,33%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	65 (100%)	0 (0%)

Q 40. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante comparece a escola sob efeito de álcool ou drogas]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	37 (41,11%)	53 (58,89%)	22 (45,83%)	26 (54,17%)
	Professores	95 (49,74%)	96 (50,26%)	27 (60%)	18 (40%)
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	36 (55,38%)	29 (44,62%)
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	7 (7,78%)	83 (92,22%)	5 (10,42%)	43 (89,58%)
	Professores	29 (15,18%)	162 (84,82%)	13 (28,89%)	32 (71,11%)
	Rede	3 (10,71%)	25 (89,29%)	12 (18,46%)	53 (81,54%)
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	56 (62,22%)	34 (37,78%)	34 (70,83%)	14 (29,17%)
	Professores	124 (64,92%)	67 (35,08%)	38 (84,44%)	7 (15,56%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	35 (53,85%)	30 (46,15%)
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	80 (88,89%)	10 (11,11%)	46 (95,83%)	2 (4,17%)
	Professores	183 (95,81%)	8 (4,19%)	44 (97,78%)	1 (2,22%)
	Rede	25 (89,29%)	3 (10,71%)	60 (92,31%)	5 (7,69%)
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	87 (96,67%)	3 (3,33%)	39 (81,25%)	9 (18,75%)
	Professores	184 (96,34%)	7 (3,66%)	41 (91,11%)	4 (8,89%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	59 (90,77%)	6 (9,23%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	74 (82,22%)	16 (17,78%)	36 (75%)	12 (25%)
	Professores	178 (93,19%)	13 (6,81%)	44 (97,78%)	1 (2,22%)
	Rede	23 (82,14%)	5 (17,86%)	35 (53,85%)	30 (46,15%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	88 (97,78%)	2 (2,22%)	48 (100%)	0 (0%)
	Professores	188 (98,43%)	3 (1,57%)	41 (91,11%)	4 (8,89%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	64 (98,46%)	1 (1,54%)

Q 41. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante trafica drogas na instituição]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	42 (46,67%)	48 (53,33%)	20 (42,55%)	27 (57,45%)
	Professores	109 (57,07%)	82 (42,93%)	31 (68,89%)	14 (31,11%)
	Rede	13 (46,43%)	15 (53,57%)	39 (60%)	26 (40%)
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	21 (23,33%)	69 (76,67%)	12 (25,53%)	35 (74,47%)
	Professores	69 (36,13%)	122 (63,87%)	23 (51,11%)	22 (48,89%)
	Rede	7 (25%)	21 (75%)	21 (32,31%)	44 (67,69%)
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	41 (45,56%)	49 (54,44%)	29 (61,7%)	18 (38,3%)
	Professores	95 (49,74%)	96 (50,26%)	25 (55,56%)	20 (44,44%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	43 (66,15%)	22 (33,85%)
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	57 (63,33%)	33 (36,67%)	36 (76,6%)	11 (23,4%)
	Professores	114 (59,69%)	77 (40,31%)	33 (73,33%)	12 (26,67%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	52 (80%)	13 (20%)
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	76 (84,44%)	14 (15,56%)	35 (74,47%)	12 (25,53%)
	Professores	177 (92,67%)	14 (7,33%)	39 (86,67%)	6 (13,33%)

	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	60 (92,31%)	5 (7,69%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	69 (76,67%)	21 (23,33%)	37 (78,72%)	10 (21,28%)
	Professores	171 (89,53%)	20 (10,47%)	37 (82,22%)	8 (17,78%)
	Rede	24 (85,71%)	4 (14,29%)	49 (75,38%)	16 (24,62%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	86 (95,56%)	4 (4,44%)	47 (100%)	0 (0%)
	Professores	187 (97,91%)	4 (2,09%)	40 (88,89%)	5 (11,11%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	63 (96,92%)	2 (3,08%)

Q 42. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou outros sofrimentos de caráter emocional]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	28 (31,11%)	62 (68,89%)	15 (28,3%)	38 (71,7%)
	Professores	83 (43,46%)	108 (56,54%)	29 (60,42%)	19 (39,58%)
	Rede	14 (50%)	14 (50%)	31 (47,69%)	34 (52,31%)
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	15 (16,67%)	75 (83,33%)	6 (11,32%)	47 (88,68%)
	Professores	30 (15,71%)	161 (84,29%)	11 (22,92%)	37 (77,08%)
	Rede	3 (10,71%)	25 (89,29%)	10 (15,38%)	55 (84,62%)
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	72 (80%)	18 (20%)	49 (92,45%)	4 (7,55%)
	Professores	171 (89,53%)	20 (10,47%)	45 (93,75%)	3 (6,25%)
	Rede	20 (71,43%)	8 (28,57%)	56 (86,15%)	9 (13,85%)
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	85 (94,44%)	5 (5,56%)	53 (100%)	0 (0%)
	Professores	187 (97,91%)	4 (2,09%)	47 (97,92%)	1 (2,08%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	62 (95,38%)	3 (4,62%)
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	83 (92,22%)	7 (7,78%)	45 (84,91%)	8 (15,09%)
	Professores	182 (95,29%)	9 (4,71%)	40 (83,33%)	8 (16,67%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	59 (90,77%)	6 (9,23%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	64 (71,11%)	26 (28,89%)	30 (56,6%)	23 (43,4%)
	Professores	152 (79,58%)	39 (20,42%)	39 (81,25%)	9 (18,75%)
	Rede	18 (64,29%)	10 (35,71%)	28 (43,08%)	37 (56,92%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	89 (98,89%)	1 (1,11%)	53 (100%)	0 (0%)
	Professores	191 (100%)	0 (0%)	47 (97,92%)	1 (2,08%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	65 (100%)	0 (0%)

Q 43. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante tem uma demanda em saúde mental e não é atendido nos serviços por falta de vagas]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	44 (48,89%)	46 (51,11%)	31 (59,62%)	21 (40,38%)
	Professores	105 (54,97%)	86 (45,03%)	35 (74,47%)	12 (25,53%)
	Rede	18 (64,29%)	10 (35,71%)	43 (66,15%)	22 (33,85%)
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	35 (38,89%)	55 (61,11%)	15 (28,85%)	37 (71,15%)
	Professores	79 (41,36%)	112 (58,64%)	24 (51,06%)	23 (48,94%)
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	31 (47,69%)	34 (52,31%)
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	43 (47,78%)	47 (52,22%)	37 (71,15%)	15 (28,85%)
	Professores	133 (69,63%)	58 (30,37%)	38 (80,85%)	9 (19,15%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	30 (46,15%)	35 (53,85%)
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	86 (95,56%)	4 (4,44%)	51 (98,08%)	1 (1,92%)
	Professores	186 (97,38%)	5 (2,62%)	47 (100%)	0 (0%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	62 (95,38%)	3 (4,62%)

<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	71 (78,89%)	19 (21,11%)	29 (55,77%)	23 (44,23%)
	Professores	158 (82,72%)	33 (17,28%)	32 (68,09%)	15 (31,91%)
	Rede	24 (85,71%)	4 (14,29%)	47 (72,31%)	18 (27,69%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	60 (66,67%)	30 (33,33%)	33 (63,46%)	19 (36,54%)
	Professores	143 (74,87%)	48 (25,13%)	35 (74,47%)	12 (25,53%)
	Rede	20 (71,43%)	8 (28,57%)	28 (43,08%)	37 (56,92%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	88 (97,78%)	2 (2,22%)	52 (100%)	0 (0%)
	Professores	190 (99,48%)	1 (0,52%)	46 (97,87%)	1 (2,13%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	63 (96,92%)	2 (3,08%)

Q 44. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante compartilha discursos de ódio, nudes ou tem qualquer outro comportamento agressivo nas redes sociais]

	Ator	Estado			Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim	
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	23 (25,56%)	67 (74,44%)	13 (26,53%)	36 (73,47%)	
	Professores	74 (38,74%)	117 (61,26%)	28 (60,87%)	18 (39,13%)	
	Rede	11 (39,29%)	17 (60,71%)	22 (33,85%)	43 (66,15%)	
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	8 (8,89%)	82 (91,11%)	7 (14,29%)	42 (85,71%)	
	Professores	36 (18,85%)	155 (81,15%)	15 (32,61%)	31 (67,39%)	
	Rede	4 (14,29%)	24 (85,71%)	11 (16,92%)	54 (83,08%)	
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	58 (64,44%)	32 (35,56%)	41 (83,67%)	8 (16,33%)	
	Professores	148 (77,49%)	43 (22,51%)	39 (84,78%)	7 (15,22%)	
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	51 (78,46%)	14 (21,54%)	
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	85 (94,44%)	5 (5,56%)	48 (97,96%)	1 (2,04%)	
	Professores	172 (90,05%)	19 (9,95%)	44 (95,65%)	2 (4,35%)	
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	63 (96,92%)	2 (3,08%)	
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	83 (92,22%)	7 (7,78%)	41 (83,67%)	8 (16,33%)	
	Professores	182 (95,29%)	9 (4,71%)	41 (89,13%)	5 (10,87%)	
	Rede	26 (92,86%)	2 (7,14%)	55 (84,62%)	10 (15,38%)	
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	67 (74,44%)	23 (25,56%)	33 (67,35%)	16 (32,65%)	
	Professores	168 (87,96%)	23 (12,04%)	40 (86,96%)	6 (13,04%)	
	Rede	20 (71,43%)	8 (28,57%)	43 (66,15%)	22 (33,85%)	
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	90 (100%)	0 (0%)	49 (100%)	0 (0%)	
	Professores	191 (100%)	0 (0%)	44 (95,65%)	2 (4,35%)	
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	63 (96,92%)	2 (3,08%)	

Q 45. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando a escola identifica que o estudante está sempre sozinho, não tem amigos ou não quer participar de grupos]

	Ator	Estado			Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim	
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	15 (16,67%)	75 (83,33%)	8 (15,38%)	44 (84,62%)	
	Professores	59 (30,89%)	132 (69,11%)	19 (39,58%)	29 (60,42%)	
	Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)	20 (30,77%)	45 (69,23%)	
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	25 (27,78%)	65 (72,22%)	12 (23,08%)	40 (76,92%)	
	Professores	54 (28,27%)	137 (71,73%)	23 (47,92%)	25 (52,08%)	
	Rede	4 (14,29%)	24 (85,71%)	15 (23,08%)	50 (76,92%)	
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	85 (94,44%)	5 (5,56%)	45 (86,54%)	7 (13,46%)	
	Professores	178 (93,19%)	13 (6,81%)	46 (95,83%)	2 (4,17%)	
	Rede	25 (89,29%)	3 (10,71%)	60 (92,31%)	5 (7,69%)	
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>						

	Gestores	89 (98,89%)	1 (1,11%)	52 (100%)	0 (0%)
	Professores	186 (97,38%)	5 (2,62%)	48 (100%)	0 (0%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	62 (95,38%)	3 (4,62%)
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	87 (96,67%)	3 (3,33%)	46 (88,46%)	6 (11,54%)
	Professores	187 (97,91%)	4 (2,09%)	45 (93,75%)	3 (6,25%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	64 (98,46%)	1 (1,54%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	72 (80%)	18 (20%)	36 (69,23%)	16 (30,77%)
	Professores	173 (90,58%)	18 (9,42%)	46 (95,83%)	2 (4,17%)
	Rede	22 (78,57%)	6 (21,43%)	44 (67,69%)	21 (32,31%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	89 (98,89%)	1 (1,11%)	52 (100%)	0 (0%)
	Professores	190 (99,48%)	1 (0,52%)	46 (95,83%)	2 (4,17%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	63 (96,92%)	2 (3,08%)

Q 46. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	35 (38,89%)	55 (61,11%)	23 (45,1%)	28 (54,9%)
	Professores	91 (47,64%)	100 (52,36%)	32 (69,57%)	14 (30,43%)
	Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)	41 (63,08%)	24 (36,92%)
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	38 (42,22%)	52 (57,78%)	21 (41,18%)	30 (58,82%)
	Professores	104 (54,45%)	87 (45,55%)	20 (43,48%)	26 (56,52%)
	Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)	33 (50,77%)	32 (49,23%)
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	24 (26,67%)	66 (73,33%)	21 (41,18%)	30 (58,82%)
	Professores	74 (38,74%)	117 (61,26%)	22 (47,83%)	24 (52,17%)
	Rede	10 (35,71%)	18 (64,29%)	19 (29,23%)	46 (70,77%)
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	85 (94,44%)	5 (5,56%)	48 (94,12%)	3 (5,88%)
	Professores	182 (95,29%)	9 (4,71%)	45 (97,83%)	1 (2,17%)
	Rede	25 (89,29%)	3 (10,71%)	62 (95,38%)	3 (4,62%)
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	83 (92,22%)	7 (7,78%)	39 (76,47%)	12 (23,53%)
	Professores	183 (95,81%)	8 (4,19%)	42 (91,3%)	4 (8,7%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	58 (89,23%)	7 (10,77%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	66 (73,33%)	24 (26,67%)	35 (68,63%)	16 (31,37%)
	Professores	170 (89,01%)	21 (10,99%)	40 (86,96%)	6 (13,04%)
	Rede	22 (78,57%)	6 (21,43%)	34 (52,31%)	31 (47,69%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	90 (100%)	0 (0%)	51 (100%)	0 (0%)
	Professores	188 (98,43%)	3 (1,57%)	45 (97,83%)	1 (2,17%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	64 (98,46%)	1 (1,54%)

Q 47. INDIQUE QUAL O ENCAMINHAMENTO DEVE SER DADO PELA ESCOLA NOS PROBLEMAS APONTADOS A SEGUIR (Você pode escolher mais de uma opção). [Quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar]

	Ator	Estado		Municipal	
		Não	Sim	Não	Sim
<i>Realiza_procedimentos_inter</i>	Gestores	44 (48,89%)	46 (51,11%)	28 (53,85%)	24 (46,15%)
	Professores	108 (56,54%)	83 (43,46%)	37 (77,08%)	11 (22,92%)
	Rede	19 (67,86%)	9 (32,14%)	44 (67,69%)	21 (32,31%)
<i>Convoca_a_fam_lia_do_estuda</i>	Gestores	7 (7,78%)	83 (92,22%)	6 (11,54%)	46 (88,46%)
	Professores	39 (20,42%)	152 (79,58%)	16 (33,33%)	32 (66,67%)
	Rede	9 (32,14%)	19 (67,86%)	12 (18,46%)	53 (81,54%)
<i>Informa_o_Conselho_Tutelar</i>	Gestores	25 (27,78%)	65 (72,22%)	22 (42,31%)	30 (57,69%)
	Professores	82 (42,93%)	109 (57,07%)	26 (54,17%)	22 (45,83%)

	Rede	10 (35,71%)	18 (64,29%)	21 (32,31%)	44 (67,69%)
<i>Chama_a_pol_cia_ou_a_segura</i>	Gestores	86 (95,56%)	4 (4,44%)	49 (94,23%)	3 (5,77%)
	Professores	180 (94,24%)	11 (5,76%)	45 (93,75%)	3 (6,25%)
	Rede	24 (85,71%)	4 (14,29%)	60 (92,31%)	5 (7,69%)
<i>Informa_a_Secretaria_de_Edu</i>	Gestores	83 (92,22%)	7 (7,78%)	43 (82,69%)	9 (17,31%)
	Professores	184 (96,34%)	7 (3,66%)	40 (83,33%)	8 (16,67%)
	Rede	27 (96,43%)	1 (3,57%)	60 (92,31%)	5 (7,69%)
<i>Busca_por_outros_servi_os_d</i>	Gestores	78 (86,67%)	12 (13,33%)	45 (86,54%)	7 (13,46%)
	Professores	185 (96,86%)	6 (3,14%)	47 (97,92%)	1 (2,08%)
	Rede	25 (89,29%)	3 (10,71%)	54 (83,08%)	11 (16,92%)
<i>Nenhuma_a_o_realizada_p</i>	Gestores	90 (100%)	0 (0%)	52 (100%)	0 (0%)
	Professores	190 (99,48%)	1 (0,52%)	48 (100%)	0 (0%)
	Rede	28 (100%)	0 (0%)	65 (100%)	0 (0%)

Q_35_Realiza_procedimentos_inter

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,29	1,08	1,54	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,44	0,98	2,14	0,07
Estado (Professores vs Rede)	1,12	0,76	1,66	0,57
Município (Gestores vs Professores)	1,86	1,30	2,67	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,23	0,98	1,54	0,08
Município (Professores vs Rede)	0,66	0,45	0,96	0,03
Gestores (Estado vs Município)	0,91	0,76	1,10	0,33
Professores (Estado vs Município)	1,32	0,92	1,88	0,13
Rede (Estado vs Município)	0,77	0,51	1,17	0,22

Q_35_Convoa_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,05	0,92	1,20	0,51
Estado (Gestores vs Rede)	1,16	0,88	1,53	0,29
Estado (Professores vs Rede)	1,11	0,85	1,45	0,44
Município (Gestores vs Professores)	1,12	0,86	1,45	0,41
Município (Gestores vs Rede)	0,98	0,79	1,21	0,82
Município (Professores vs Rede)	0,87	0,68	1,12	0,29
Gestores (Estado vs Município)	1,07	0,88	1,30	0,48
Professores (Estado vs Município)	1,14	0,92	1,43	0,24
Rede (Estado vs Município)	0,90	0,67	1,20	0,48

Q_35_Informa_o_Conselho_Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,35	0,73	2,51	0,34
Estado (Gestores vs Rede)	1,45	0,45	4,69	0,53
Estado (Professores vs Rede)	1,08	0,34	3,36	0,90
Município (Gestores vs Professores)	1,77	0,34	9,25	0,50
Município (Gestores vs Rede)	0,70	0,22	2,27	0,55
Município (Professores vs Rede)	0,40	0,09	1,82	0,23
Gestores (Estado vs Município)	2,06	0,72	5,94	0,18
Professores (Estado vs Município)	2,71	0,66	11,11	0,17
Rede (Estado vs Município)	0,99	0,28	3,57	0,99

Q_35_Chama_a_pol_cia_ou_a_segura

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,62	0,82	3,19	0,16
Estado (Gestores vs Rede)	1,01	0,36	2,85	0,98
Estado (Professores vs Rede)	0,62	0,23	1,72	0,36
Município (Gestores vs Professores)	0,22	0,03	1,91	0,17
Município (Gestores vs Rede)	0,15	0,02	1,19	0,07
Município (Professores vs Rede)	0,69	0,22	2,16	0,53
Gestores (Estado vs Município)	7,66	1,03	56,88	0,05
Professores (Estado vs Município)	1,05	0,37	2,96	0,93
Rede (Estado vs Município)	1,16	0,38	3,54	0,79

Q_35_Informa_a_Secretaria_de_Edu: Não estimado

Q_35_Busca_por_outros_servi_os_d

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,54	0,64	3,70	0,33
Estado (Gestores vs Rede)	1,24	0,28	5,52	0,77
Estado (Professores vs Rede)	0,81	0,19	3,45	0,77
Município (Gestores vs Professores)	2,66	0,29	24,71	0,39
Município (Gestores vs Rede)	0,41	0,12	1,43	0,16
Município (Professores vs Rede)	0,15	0,02	1,17	0,07
Gestores (Estado vs Município)	1,57	0,44	5,66	0,49
Professores (Estado vs Município)	2,71	0,36	20,45	0,33
Rede (Estado vs Município)	0,52	0,12	2,24	0,38

*Q_35_Nenhuma_a**o___realizada_p: Não estimado***Q_36_Realiza_procedimentos_inter**

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,39		1,16	1,68	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,84		1,14	2,96	0,01
Estado (Professores vs Rede)	1,32		0,82	2,13	0,26
Município (Gestores vs Professores)	2,57		1,47	4,50	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,38		0,98	1,95	0,07
Município (Professores vs Rede)	0,54		0,30	0,96	0,04
Gestores (Estado vs Município)	1,17		0,91	1,51	0,21
Professores (Estado vs Município)	2,17		1,27	3,69	<0,01
Rede (Estado vs Município)	0,88		0,52	1,50	0,64

Q_36_Convoca_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	0,98		0,91	1,07	0,67
Estado (Gestores vs Rede)	1,05		0,89	1,24	0,56
Estado (Professores vs Rede)	1,07		0,91	1,25	0,41
Município (Gestores vs Professores)	1,12		0,96	1,30	0,16
Município (Gestores vs Rede)	1,03		0,92	1,16	0,56
Município (Professores vs Rede)	0,93		0,79	1,08	0,34
Gestores (Estado vs Município)	0,98		0,88	1,08	0,63
Professores (Estado vs Município)	1,11		0,96	1,28	0,15
Rede (Estado vs Município)	0,96		0,81	1,14	0,65

Q_36_Informa_o_Conselho_Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,12		0,54	2,30	0,76
Estado (Gestores vs Rede)	0,31		0,14	0,67	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,28		0,14	0,54	<0,01
Município (Gestores vs Professores)	2,65		0,76	9,22	0,12
Município (Gestores vs Rede)	0,75		0,36	1,57	0,45
Município (Professores vs Rede)	0,28		0,09	0,92	0,04
Gestores (Estado vs Município)	0,64		0,28	1,48	0,30
Professores (Estado vs Município)	1,53		0,47	4,94	0,48
Rede (Estado vs Município)	1,55		0,79	3,01	0,20

*Q_36_Chama_a_pol_cia_ou_a_segura: Não estimado**Q_36_Informa_a_Secretaria_de_Edu: Não estimado***Q_36_Busca_por_outros_servi_os_d**

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,73		1,04	2,86	0,03
Estado (Gestores vs Rede)	0,98		0,47	2,04	0,95
Estado (Professores vs Rede)	0,57		0,27	1,17	0,13
Município (Gestores vs Professores)	3,32		1,19	9,28	0,02
Município (Gestores vs Rede)	0,57		0,35	0,93	0,02
Município (Professores vs Rede)	0,17		0,07	0,45	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,85		0,48	1,48	0,56
Professores (Estado vs Município)	1,63		0,60	4,42	0,34
Rede (Estado vs Município)	0,49		0,25	0,98	0,04

*Q_36_Nenhuma_a_o_realizada_p: Não estimado**Q_37_Realiza_procedimentos_inter*

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,18	0,92	1,52	0,18
Estado (Gestores vs Rede)	1,36	0,82	2,24	0,23
Estado (Professores vs Rede)	1,15	0,70	1,86	0,58
Município (Gestores vs Professores)	1,85	1,04	3,27	0,04
Município (Gestores vs Rede)	1,07	0,71	1,61	0,74
Município (Professores vs Rede)	0,58	0,33	1,02	0,06
Gestores (Estado vs Município)	1,16	0,81	1,64	0,42
Professores (Estado vs Município)	1,80	1,08	3,01	0,03
Rede (Estado vs Município)	0,91	0,53	1,56	0,74

Q_37_Convoça_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,20	0,97	1,48	0,09
Estado (Gestores vs Rede)	1,02	0,73	1,44	0,89
Estado (Professores vs Rede)	0,85	0,62	1,18	0,34
Município (Gestores vs Professores)	1,06	0,76	1,48	0,73
Município (Gestores vs Rede)	1,25	0,89	1,75	0,20
Município (Professores vs Rede)	1,18	0,83	1,68	0,36
Gestores (Estado vs Município)	1,04	0,79	1,37	0,76
Professores (Estado vs Município)	0,92	0,69	1,22	0,57
Rede (Estado vs Município)	1,27	0,86	1,88	0,23

Q_37_Informa_o_Conselho_Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,13	0,96	1,33	0,14
Estado (Gestores vs Rede)	0,98	0,76	1,25	0,86
Estado (Professores vs Rede)	0,87	0,68	1,10	0,23
Município (Gestores vs Professores)	0,82	0,56	1,21	0,31
Município (Gestores vs Rede)	0,64	0,46	0,89	<0,01
Município (Professores vs Rede)	0,78	0,58	1,04	0,09
Gestores (Estado vs Município)	1,59	1,16	2,19	<0,01
Professores (Estado vs Município)	1,15	0,88	1,51	0,30
Rede (Estado vs Município)	1,04	0,80	1,35	0,78

Q_37_Chama_a_pol_cia_ou_a_segura

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	0,81	0,37	1,75	0,59
Estado (Gestores vs Rede)	2,49	0,33	19,05	0,38
Estado (Professores vs Rede)	3,08	0,43	22,00	0,26
Município (Gestores vs Professores)	0,92	0,24	3,49	0,91
Município (Gestores vs Rede)	0,71	0,22	2,31	0,57
Município (Professores vs Rede)	0,77	0,24	2,49	0,67
Gestores (Estado vs Município)	1,16	0,37	3,65	0,81
Professores (Estado vs Município)	1,32	0,48	3,66	0,59
Rede (Estado vs Município)	0,33	0,04	2,57	0,29

*Q_37_Informa_a_Secretaria_de_Edu: Não estimado**Q_37_Busca_por_outros_servi_os_d*

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,04	0,67	1,60	0,86
Estado (Gestores vs Rede)	1,19	0,54	2,63	0,66
Estado (Professores vs Rede)	1,15	0,54	2,43	0,72
Município (Gestores vs Professores)	1,85	1,04	3,27	0,04
Município (Gestores vs Rede)	0,79	0,55	1,13	0,20
Município (Professores vs Rede)	0,43	0,25	0,73	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,55	0,35	0,88	0,01
Professores (Estado vs Município)	0,98	0,57	1,70	0,96
Rede (Estado vs Município)	0,37	0,18	0,77	<0,01

*Q_37_Nenhuma_a_o_realizada_p: Não estimado**Q_38_Realiza_procedimentos_inter*

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,44	1,18	1,75	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,31	0,90	1,89	0,16

Estado (Professores vs Rede)	0,91	0,63	1,32	0,62
Município (Gestores vs Professores)	2,01	1,30	3,11	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,14	0,87	1,48	0,34
Município (Professores vs Rede)	0,57	0,36	0,88	0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,00	0,80	1,25	1,00
Professores (Estado vs Município)	1,40	0,92	2,13	0,12
Rede (Estado vs Município)	0,87	0,59	1,29	0,49

Q_38_Convoca_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,02	0,89	1,17	0,73
Estado (Gestores vs Rede)	1,04	0,82	1,32	0,77
Estado (Professores vs Rede)	1,01	0,81	1,27	0,92
Município (Gestores vs Professores)	1,08	0,87	1,35	0,48
Município (Gestores vs Rede)	1,08	0,89	1,32	0,43
Município (Professores vs Rede)	1,00	0,80	1,25	0,99
Gestores (Estado vs Município)	0,97	0,81	1,16	0,76
Professores (Estado vs Município)	1,03	0,85	1,24	0,78
Rede (Estado vs Município)	1,02	0,78	1,31	0,91

Q_38_Informa_o_Conselho_Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	0,73	0,37	1,44	0,36
Estado (Gestores vs Rede)	0,62	0,23	1,67	0,35
Estado (Professores vs Rede)	0,85	0,36	2,01	0,71
Município (Gestores vs Professores)	1,84	0,49	6,93	0,37
Município (Gestores vs Rede)	1,30	0,45	3,79	0,63
Município (Professores vs Rede)	0,71	0,19	2,68	0,61
Gestores (Estado vs Município)	0,93	0,36	2,40	0,87
Professores (Estado vs Município)	2,33	0,74	7,31	0,15
Rede (Estado vs Município)	1,93	0,64	5,82	0,24

Q_38_Chama_a_pol_cia_ou_a_segura

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	0,56	0,28	1,12	0,10
Estado (Gestores vs Rede)	0,28	0,13	0,62	<0,01
Estado (Professores vs Rede)	0,50	0,28	0,89	0,02
Município (Gestores vs Professores)	0,39	0,11	1,44	0,16
Município (Gestores vs Rede)	0,33	0,10	1,09	0,07
Município (Professores vs Rede)	0,82	0,35	1,93	0,66
Gestores (Estado vs Município)	1,67	0,47	5,88	0,43
Professores (Estado vs Município)	1,17	0,55	2,47	0,68
Rede (Estado vs Município)	1,93	0,95	3,95	0,07

Q_38_Informa_a_Secretaria_de_Edu: Não estimado**Q_38_Busca_por_outros_servi_os_d: Não estimado****Q_38_Nenhuma_a_o_realizada_p: Não estimado****Q_39_Realiza_procedimentos_inter**

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,27	1,06	1,53	0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,23	0,86	1,74	0,25
Estado (Professores vs Rede)	0,96	0,68	1,36	0,83
Município (Gestores vs Professores)	1,61	1,15	2,23	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,22	0,96	1,55	0,10
Município (Professores vs Rede)	0,76	0,54	1,08	0,12
Gestores (Estado vs Município)	0,91	0,74	1,11	0,36
Professores (Estado vs Município)	1,15	0,83	1,58	0,40
Rede (Estado vs Município)	0,91	0,63	1,31	0,60

Q_39_Convoca_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,16	1,04	1,29	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,04	0,88	1,23	0,67
Estado (Professores vs Rede)	0,89	0,75	1,06	0,19
Município (Gestores vs Professores)	1,07	0,88	1,31	0,49
Município (Gestores vs Rede)	1,08	0,90	1,29	0,44
Município (Professores vs Rede)	1,00	0,82	1,23	0,98
Gestores (Estado vs Município)	1,07	0,93	1,24	0,33
Professores (Estado vs Município)	0,99	0,83	1,18	0,92
Rede (Estado vs Município)	1,11	0,91	1,36	0,29

Q_39 Informa o Conselho Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,10	0,63	1,90	0,75
Estado (Gestores vs Rede)	0,83	0,36	1,92	0,66
Estado (Professores vs Rede)	0,76	0,35	1,65	0,48
Município (Gestores vs Professores)	0,92	0,28	2,99	0,89
Município (Gestores vs Rede)	0,63	0,23	1,72	0,36
Município (Professores vs Rede)	0,68	0,25	1,85	0,45
Gestores (Estado vs Município)	1,85	0,72	4,75	0,20
Professores (Estado vs Município)	1,56	0,64	3,79	0,33
Rede (Estado vs Município)	1,39	0,56	3,46	0,48

Q_39 Chama a polícia ou a segura

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	0,48	0,24	0,94	0,03
Estado (Gestores vs Rede)	0,35	0,15	0,82	0,02
Estado (Professores vs Rede)	0,73	0,38	1,40	0,35
Município (Gestores vs Professores)	1,85	0,17	19,71	0,61
Município (Gestores vs Rede)	0,28	0,06	1,23	0,09
Município (Professores vs Rede)	0,15	0,02	1,15	0,07
Gestores (Estado vs Município)	2,60	0,58	11,58	0,21
Professores (Estado vs Município)	10,05	1,42	71,29	0,02
Rede (Estado vs Município)	2,06	0,89	4,79	0,09

Q_39 Informa a Secretaria de Edu: Não estimado

Q_39 Busca por outros serviços

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	2,12	0,87	5,16	0,10
Estado (Gestores vs Rede)	0,56	0,20	1,53	0,26
Estado (Professores vs Rede)	0,26	0,10	0,73	0,01
Município (Gestores vs Professores)	2,31	0,47	11,34	0,30
Município (Gestores vs Rede)	0,57	0,21	1,53	0,26
Município (Professores vs Rede)	0,25	0,06	1,06	0,06
Gestores (Estado vs Município)	1,04	0,37	2,94	0,94
Professores (Estado vs Município)	1,13	0,25	5,06	0,87
Rede (Estado vs Município)	1,06	0,40	2,76	0,91

Q_39 Nenhuma ação realizada: Não estimado

Q_40 Realiza procedimentos inter

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,17	0,94	1,46	0,16
Estado (Gestores vs Rede)	1,50	0,92	2,45	0,11
Estado (Professores vs Rede)	1,28	0,79	2,07	0,32
Município (Gestores vs Professores)	1,35	0,87	2,11	0,18
Município (Gestores vs Rede)	1,21	0,83	1,77	0,31
Município (Professores vs Rede)	0,90	0,57	1,40	0,63
Gestores (Estado vs Município)	1,09	0,80	1,49	0,60
Professores (Estado vs Município)	1,26	0,86	1,85	0,24
Rede (Estado vs Município)	0,88	0,52	1,50	0,64

Q_40 Convoca a família do estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,09	1,00	1,18	0,05
Estado (Gestores vs Rede)	1,03	0,90	1,19	0,65
Estado (Professores vs Rede)	0,95	0,82	1,09	0,48
Município (Gestores vs Professores)	1,26	1,02	1,55	0,03
Município (Gestores vs Rede)	1,10	0,95	1,28	0,22
Município (Professores vs Rede)	0,87	0,70	1,09	0,22
Gestores (Estado vs Município)	1,03	0,92	1,15	0,62
Professores (Estado vs Município)	1,19	0,98	1,45	0,08
Rede (Estado vs Município)	1,10	0,92	1,30	0,30

Q_40 Informa o Conselho Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,08	0,78	1,49	0,66
Estado (Gestores vs Rede)	0,81	0,50	1,31	0,40
Estado (Professores vs Rede)	0,76	0,49	1,18	0,21
Município (Gestores vs Professores)	1,88	0,83	4,22	0,13
Município (Gestores vs Rede)	0,63	0,38	1,06	0,08
Município (Professores vs Rede)	0,34	0,16	0,70	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,30	0,77	2,17	0,32

Professores (Estado vs Município)	2,26	1,11	4,58	0,02
Rede (Estado vs Município)	1,01	0,62	1,62	0,98

Q_40 Chama a polícia ou a segura

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	2,65	1,08	6,49	0,03
Estado (Gestores vs Rede)	1,04	0,31	3,51	0,95
Estado (Professores vs Rede)	0,39	0,11	1,39	0,15
Município (Gestores vs Professores)	1,88	0,18	19,97	0,60
Município (Gestores vs Rede)	0,54	0,11	2,67	0,45
Município (Professores vs Rede)	0,29	0,03	2,39	0,25
Gestores (Estado vs Município)	2,67	0,61	11,68	0,19
Professores (Estado vs Município)	1,88	0,24	14,69	0,55
Rede (Estado vs Município)	1,39	0,36	5,43	0,63

Q_40 Informa a Secretaria de Edu

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	0,91	0,24	3,44	0,89
Estado (Gestores vs Rede)	0,93	0,10	8,62	0,95
Estado (Professores vs Rede)	1,03	0,13	8,03	0,98
Município (Gestores vs Professores)	2,11	0,70	6,37	0,19
Município (Gestores vs Rede)	2,03	0,78	5,32	0,15
Município (Professores vs Rede)	0,96	0,29	3,22	0,95
Gestores (Estado vs Município)	0,18	0,05	0,63	<0,01
Professores (Estado vs Município)	0,41	0,13	1,35	0,14
Rede (Estado vs Município)	0,39	0,05	3,07	0,37

Q_40 Busca por outros serviços

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	2,61	1,31	5,20	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,00	0,40	2,47	0,99
Estado (Professores vs Rede)	0,38	0,15	0,99	0,05
Município (Gestores vs Professores)	11,25	1,52	83,05	0,02
Município (Gestores vs Rede)	0,54	0,31	0,94	0,03
Município (Professores vs Rede)	0,05	0,01	0,34	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,71	0,37	1,38	0,31
Professores (Estado vs Município)	3,06	0,41	22,81	0,27
Rede (Estado vs Município)	0,39	0,17	0,89	0,03

Q_40 Nenhuma a o realizada p: Não estimado**Q_41 Realiza procedimentos inter**

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,24	0,96	1,60	0,09
Estado (Gestores vs Rede)	1,00	0,67	1,48	0,98
Estado (Professores vs Rede)	0,80	0,55	1,17	0,26
Município (Gestores vs Professores)	1,85	1,12	3,04	0,02
Município (Gestores vs Rede)	1,44	0,98	2,11	0,07
Município (Professores vs Rede)	0,78	0,46	1,32	0,35
Gestores (Estado vs Município)	0,93	0,68	1,27	0,64
Professores (Estado vs Município)	1,38	0,87	2,20	0,17
Rede (Estado vs Município)	1,34	0,85	2,11	0,21

Q_41 Convoca a família do estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,20	1,03	1,40	0,02
Estado (Gestores vs Rede)	1,02	0,80	1,30	0,86
Estado (Professores vs Rede)	0,85	0,67	1,08	0,19
Município (Gestores vs Professores)	1,52	1,08	2,15	0,02
Município (Gestores vs Rede)	1,10	0,87	1,39	0,43
Município (Professores vs Rede)	0,72	0,51	1,02	0,06
Gestores (Estado vs Município)	1,03	0,84	1,26	0,78
Professores (Estado vs Município)	1,31	0,95	1,79	0,10
Rede (Estado vs Município)	1,11	0,84	1,45	0,46

Q_41 Informa o Conselho Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,08	0,86	1,37	0,51
Estado (Gestores vs Rede)	1,17	0,75	1,82	0,48
Estado (Professores vs Rede)	1,08	0,71	1,65	0,71
Município (Gestores vs Professores)	0,86	0,53	1,40	0,55

Município (Gestores vs Rede)	1,13	0,69	1,86	0,63
Município (Professores vs Rede)	1,31	0,82	2,10	0,26
Gestores (Estado vs Município)	1,42	0,94	2,14	0,09
Professores (Estado vs Município)	1,13	0,79	1,61	0,50
Rede (Estado vs Município)	1,37	0,81	2,31	0,24

Q_41_Chama_a_pol_cia_ou_a_segura

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	0,91	0,66	1,25	0,56
Estado (Gestores vs Rede)	0,79	0,49	1,28	0,34
Estado (Professores vs Rede)	0,87	0,56	1,34	0,52
Município (Gestores vs Professores)	0,88	0,43	1,78	0,72
Município (Gestores vs Rede)	1,17	0,58	2,38	0,66
Município (Professores vs Rede)	1,33	0,67	2,65	0,41
Gestores (Estado vs Município)	1,57	0,87	2,81	0,13
Professores (Estado vs Município)	1,51	0,90	2,53	0,12
Rede (Estado vs Município)	2,32	1,24	4,35	<0,01

Q_41 Informa a Secretaria de Edu

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	2,12	1,06	4,26	0,03
Estado (Gestores vs Rede)	4,36	0,60	31,67	0,15
Estado (Professores vs Rede)	2,05	0,28	15,01	0,48
Município (Gestores vs Professores)	1,91	0,79	4,67	0,15
Município (Gestores vs Rede)	3,32	1,25	8,79	0,02
Município (Professores vs Rede)	1,73	0,56	5,34	0,34
Gestores (Estado vs Município)	0,61	0,31	1,21	0,16
Professores (Estado vs Município)	0,55	0,22	1,35	0,19
Rede (Estado vs Município)	0,46	0,06	3,79	0,47

Q_41 Busca por outros servi os d

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	2,23	1,27	3,90	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,63	0,61	4,36	0,33
Estado (Professores vs Rede)	0,73	0,27	1,99	0,54
Município (Gestores vs Professores)	1,20	0,52	2,76	0,67
Município (Gestores vs Rede)	0,86	0,43	1,73	0,68
Município (Professores vs Rede)	0,72	0,34	1,54	0,40
Gestores (Estado vs Município)	1,10	0,56	2,13	0,79
Professores (Estado vs Município)	0,59	0,28	1,25	0,17
Rede (Estado vs Município)	0,58	0,21	1,58	0,29

Q_41 Nenhuma a o realizada p: Não estimado**Q_42 Realiza procedimentos inter**

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,22	1,01	1,47	0,04
Estado (Gestores vs Rede)	1,38	0,93	2,05	0,11
Estado (Professores vs Rede)	1,13	0,77	1,67	0,54
Município (Gestores vs Professores)	1,81	1,23	2,67	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,37	1,03	1,83	0,03
Município (Professores vs Rede)	0,76	0,50	1,15	0,19
Gestores (Estado vs Município)	0,96	0,77	1,20	0,72
Professores (Estado vs Município)	1,43	0,99	2,07	0,06
Rede (Estado vs Município)	0,96	0,62	1,48	0,84

Q_42 Convoca a fam lia do estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	0,99	0,88	1,10	0,84
Estado (Gestores vs Rede)	0,93	0,80	1,09	0,39
Estado (Professores vs Rede)	0,94	0,82	1,09	0,43
Município (Gestores vs Professores)	1,15	0,96	1,38	0,13
Município (Gestores vs Rede)	1,05	0,91	1,21	0,52
Município (Professores vs Rede)	0,91	0,76	1,10	0,33
Gestores (Estado vs Município)	0,94	0,82	1,07	0,36
Professores (Estado vs Município)	1,09	0,93	1,29	0,29
Rede (Estado vs Município)	1,06	0,89	1,24	0,52

Q_42 Informa o Conselho Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,91	1,06	3,43	0,03
Estado (Gestores vs Rede)	0,70	0,34	1,43	0,33
Estado (Professores vs Rede)	0,37	0,18	0,75	<0,01

Município (Gestores vs Professores)	1,21	0,28	5,12	0,80
Município (Gestores vs Rede)	0,55	0,18	1,67	0,29
Município (Professores vs Rede)	0,45	0,13	1,58	0,21
Gestores (Estado vs Município)	2,65	0,95	7,41	0,06
Professores (Estado vs Município)	1,68	0,52	5,41	0,39
Rede (Estado vs Município)	2,06	0,89	4,79	0,09

Q_42 Chama a pol_cia ou a_segura: Não estimado

Q_42 Informa a_Secretaria de Edu: Não estimado

Q_42 Busca por outros servi_os_d

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,41	0,92	2,17	0,11
Estado (Gestores vs Rede)	0,81	0,45	1,46	0,48
Estado (Professores vs Rede)	0,57	0,32	1,01	0,05
Município (Gestores vs Professores)	2,31	1,19	4,50	0,01
Município (Gestores vs Rede)	0,76	0,52	1,11	0,15
Município (Professores vs Rede)	0,33	0,18	0,62	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,67	0,43	1,04	0,07
Professores (Estado vs Município)	1,09	0,57	2,09	0,80
Rede (Estado vs Município)	0,63	0,37	1,08	0,09

Q_42 Nenhuma a o_realizada_p: Não estimado

Q_43 Realiza procedimentos inter

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,14	0,88	1,47	0,33
Estado (Gestores vs Rede)	1,43	0,84	2,45	0,19
Estado (Professores vs Rede)	1,26	0,75	2,12	0,38
Município (Gestores vs Professores)	1,58	0,88	2,85	0,13
Município (Gestores vs Rede)	1,19	0,74	1,92	0,47
Município (Professores vs Rede)	0,75	0,42	1,37	0,35
Gestores (Estado vs Município)	1,27	0,86	1,86	0,23
Professores (Estado vs Município)	1,76	1,06	2,95	0,03
Rede (Estado vs Município)	1,06	0,58	1,93	0,86

Q_43 Convoca a_fam_lia do estuda

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,04	0,85	1,28	0,69
Estado (Gestores vs Rede)	1,56	0,95	2,54	0,08
Estado (Professores vs Rede)	1,49	0,93	2,40	0,10
Município (Gestores vs Professores)	1,45	1,04	2,04	0,03
Município (Gestores vs Rede)	1,36	1,02	1,82	0,04
Município (Professores vs Rede)	0,94	0,64	1,36	0,73
Gestores (Estado vs Município)	0,86	0,68	1,09	0,21
Professores (Estado vs Município)	1,20	0,87	1,64	0,26
Rede (Estado vs Município)	0,75	0,45	1,26	0,28

Q_43 Informa o_Conselho Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,72	1,28	2,30	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,12	0,72	1,75	0,60
Estado (Professores vs Rede)	0,65	0,42	1,03	0,07
Município (Gestores vs Professores)	1,51	0,73	3,11	0,27
Município (Gestores vs Rede)	0,54	0,33	0,87	0,01
Município (Professores vs Rede)	0,36	0,19	0,67	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,81	1,13	2,90	0,01
Professores (Estado vs Município)	1,59	0,85	2,96	0,15
Rede (Estado vs Município)	0,86	0,55	1,36	0,53

Q_43 Chama a pol_cia ou a_segura: Não estimado

Q_43 Informa a_Secretaria de Edu

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,22	0,74	2,03	0,44
Estado (Gestores vs Rede)	1,48	0,55	3,98	0,44
Estado (Professores vs Rede)	1,21	0,46	3,16	0,70
Município (Gestores vs Professores)	1,39	0,83	2,32	0,22
Município (Gestores vs Rede)	1,60	0,97	2,63	0,07
Município (Professores vs Rede)	1,15	0,65	2,04	0,63

Gestores (Estado vs Município)	0,48	0,29	0,79	<0,01
Professores (Estado vs Município)	0,54	0,32	0,91	0,02
Rede (Estado vs Município)	0,52	0,19	1,39	0,19

Q_43_Busca_por_outros_servi_os_d

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,33	0,91	1,94	0,15
Estado (Gestores vs Rede)	1,17	0,61	2,24	0,64
Estado (Professores vs Rede)	0,88	0,47	1,66	0,69
Município (Gestores vs Professores)	1,43	0,78	2,62	0,25
Município (Gestores vs Rede)	0,64	0,42	0,97	0,04
Município (Professores vs Rede)	0,45	0,26	0,76	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,91	0,57	1,45	0,70
Professores (Estado vs Município)	0,98	0,57	1,70	0,95
Rede (Estado vs Município)	0,50	0,27	0,94	0,03

Q_43_Nenhuma_a_o_realizada_p: Não estimado**Q_44_Realiza_procedimentos_inter**

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,22	1,03	1,43	0,02
Estado (Gestores vs Rede)	1,23	0,89	1,69	0,21
Estado (Professores vs Rede)	1,01	0,73	1,39	0,96
Município (Gestores vs Professores)	1,88	1,26	2,79	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,11	0,87	1,41	0,40
Município (Professores vs Rede)	0,59	0,40	0,88	0,01
Gestores (Estado vs Município)	1,01	0,82	1,25	0,90
Professores (Estado vs Município)	1,57	1,07	2,28	0,02
Rede (Estado vs Município)	0,92	0,65	1,30	0,63

Q_44_Convoca_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,12	1,02	1,23	0,02
Estado (Gestores vs Rede)	1,06	0,90	1,25	0,47
Estado (Professores vs Rede)	0,95	0,80	1,12	0,52
Município (Gestores vs Professores)	1,27	1,01	1,60	0,04
Município (Gestores vs Rede)	1,03	0,88	1,21	0,70
Município (Professores vs Rede)	0,81	0,65	1,02	0,07
Gestores (Estado vs Município)	1,06	0,93	1,21	0,36
Professores (Estado vs Município)	1,20	0,97	1,49	0,09
Rede (Estado vs Município)	1,03	0,86	1,24	0,74

Q_44_Informa_o_Conselho_Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,58	1,08	2,32	0,02
Estado (Gestores vs Rede)	0,91	0,53	1,55	0,72
Estado (Professores vs Rede)	0,57	0,34	0,97	0,04
Município (Gestores vs Professores)	1,07	0,42	2,72	0,88
Município (Gestores vs Rede)	0,76	0,35	1,66	0,49
Município (Professores vs Rede)	0,71	0,31	1,61	0,41
Gestores (Estado vs Município)	2,18	1,09	4,35	0,03
Professores (Estado vs Município)	1,48	0,71	3,07	0,29
Rede (Estado vs Município)	1,82	0,95	3,51	0,07

Q_44_Chama_a_pol_cia_ou_a_segura: Não estimado**Q_44_Informa_a_Secretaria_de_Edu**

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,65	0,63	4,29	0,30
Estado (Gestores vs Rede)	1,09	0,24	4,94	0,91
Estado (Professores vs Rede)	0,66	0,15	2,90	0,58
Município (Gestores vs Professores)	1,50	0,53	4,26	0,44
Município (Gestores vs Rede)	1,06	0,45	2,49	0,89
Município (Professores vs Rede)	0,71	0,26	1,93	0,50
Gestores (Estado vs Município)	0,48	0,18	1,24	0,13
Professores (Estado vs Município)	0,43	0,15	1,23	0,12
Rede (Estado vs Município)	0,46	0,11	1,98	0,30

Q_44_Busca_por_outros_servi_os_d

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%		Valor p
-------------	----------------------	--------	--	---------

Estado (Gestores vs Professores)	2,12	1,26	3,57	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	0,89	0,45	1,77	0,75
Estado (Professores vs Rede)	0,42	0,21	0,85	0,02
Município (Gestores vs Professores)	2,50	1,07	5,84	0,03
Município (Gestores vs Rede)	0,96	0,57	1,63	0,89
Município (Professores vs Rede)	0,39	0,17	0,87	0,02
Gestores (Estado vs Município)	0,78	0,46	1,34	0,37
Professores (Estado vs Município)	0,92	0,40	2,14	0,85
Rede (Estado vs Município)	0,84	0,43	1,66	0,62

Q_44_Nenhuma_a_o_realizada_p: Não estimado

Q_45_Realiza_procedimentos_inter

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,21	1,06	1,38	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,46	1,04	2,04	0,03
Estado (Professores vs Rede)	1,21	0,87	1,69	0,27
Município (Gestores vs Professores)	1,40	1,08	1,81	0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,22	1,00	1,49	0,05
Município (Professores vs Rede)	0,87	0,66	1,16	0,34
Gestores (Estado vs Município)	0,98	0,85	1,14	0,84
Professores (Estado vs Município)	1,14	0,89	1,47	0,29
Rede (Estado vs Município)	0,83	0,58	1,18	0,30

Q_45_Convoca_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,01	0,86	1,18	0,93
Estado (Gestores vs Rede)	0,84	0,69	1,03	0,09
Estado (Professores vs Rede)	0,84	0,70	1,00	0,05
Município (Gestores vs Professores)	1,48	1,08	2,01	0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,00	0,82	1,22	1,00
Município (Professores vs Rede)	0,68	0,50	0,92	0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,94	0,77	1,14	0,53
Professores (Estado vs Município)	1,38	1,04	1,83	0,03
Rede (Estado vs Município)	1,11	0,91	1,36	0,29

Q_45_Informa_o_Conselho_Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	0,82	0,30	2,22	0,69
Estado (Gestores vs Rede)	0,52	0,13	2,03	0,35
Estado (Professores vs Rede)	0,64	0,19	2,09	0,46
Município (Gestores vs Professores)	3,23	0,71	14,80	0,13
Município (Gestores vs Rede)	1,75	0,59	5,20	0,31
Município (Professores vs Rede)	0,54	0,11	2,67	0,45
Gestores (Estado vs Município)	0,41	0,14	1,23	0,11
Professores (Estado vs Município)	1,63	0,38	7,00	0,51
Rede (Estado vs Município)	1,39	0,36	5,43	0,63

Q_45_Chama_a_pol_cia_ou_a_segura: Não estimado

Q_45_Informa_a_Secretaria_de_Edu

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,59	0,36	6,96	0,54
Estado (Gestores vs Rede)	0,93	0,10	8,62	0,95
Estado (Professores vs Rede)	0,59	0,07	5,06	0,63
Município (Gestores vs Professores)	1,85	0,49	6,97	0,37
Município (Gestores vs Rede)	7,50	0,93	60,36	0,06
Município (Professores vs Rede)	4,06	0,44	37,86	0,22
Gestores (Estado vs Município)	0,29	0,08	1,11	0,07
Professores (Estado vs Município)	0,34	0,08	1,45	0,14
Rede (Estado vs Município)	2,32	0,15	35,81	0,55

Q_45_Busca_por_outros_servi_os_d

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	2,12	1,16	3,88	0,01
Estado (Gestores vs Rede)	0,93	0,41	2,12	0,87
Estado (Professores vs Rede)	0,44	0,19	1,01	0,05
Município (Gestores vs Professores)	7,38	1,79	30,45	<0,01
Município (Gestores vs Rede)	0,95	0,56	1,63	0,86
Município (Professores vs Rede)	0,13	0,03	0,52	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,65	0,36	1,16	0,15

Professores (Estado vs Município)	2,26	0,54	9,42	0,26
Rede (Estado vs Município)	0,66	0,30	1,46	0,31

Q_45_Nenhuma_a_o_realizada_p: Não estimado

Q_46_Realiza_procedimentos_inter

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,17	0,94	1,44	0,16
Estado (Gestores vs Rede)	1,32	0,86	2,02	0,21
Estado (Professores vs Rede)	1,13	0,74	1,72	0,58
Município (Gestores vs Professores)	1,80	1,09	2,98	0,02
Município (Gestores vs Rede)	1,49	0,99	2,23	0,05
Município (Professores vs Rede)	0,82	0,48	1,41	0,48
Gestores (Estado vs Município)	1,11	0,83	1,50	0,48
Professores (Estado vs Município)	1,72	1,09	2,72	0,02
Rede (Estado vs Município)	1,26	0,76	2,09	0,38

Q_46_Convoca_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,27	1,00	1,60	0,05
Estado (Gestores vs Rede)	1,47	0,90	2,41	0,13
Estado (Professores vs Rede)	1,16	0,71	1,88	0,55
Município (Gestores vs Professores)	1,04	0,74	1,47	0,82
Município (Gestores vs Rede)	1,19	0,85	1,67	0,30
Município (Professores vs Rede)	1,15	0,81	1,64	0,44
Gestores (Estado vs Município)	0,98	0,74	1,31	0,90
Professores (Estado vs Município)	0,81	0,60	1,08	0,15
Rede (Estado vs Município)	0,80	0,47	1,35	0,40

Q_46_Informa_o_Conselho_Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,20	1,01	1,42	0,04
Estado (Gestores vs Rede)	1,14	0,84	1,54	0,39
Estado (Professores vs Rede)	0,95	0,71	1,28	0,75
Município (Gestores vs Professores)	1,13	0,79	1,62	0,51
Município (Gestores vs Rede)	0,83	0,63	1,10	0,19
Município (Professores vs Rede)	0,74	0,54	1,01	0,06
Gestores (Estado vs Município)	1,25	0,96	1,62	0,10
Professores (Estado vs Município)	1,17	0,87	1,58	0,29
Rede (Estado vs Município)	0,91	0,66	1,25	0,55

Q_46_Chama_a_pol_cia_ou_a_segura

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,18	0,41	3,42	0,76
Estado (Gestores vs Rede)	0,52	0,13	2,03	0,35
Estado (Professores vs Rede)	0,44	0,13	1,53	0,20
Município (Gestores vs Professores)	2,71	0,29	25,11	0,38
Município (Gestores vs Rede)	1,27	0,27	6,05	0,76
Município (Professores vs Rede)	0,47	0,05	4,39	0,51
Gestores (Estado vs Município)	0,94	0,24	3,79	0,94
Professores (Estado vs Município)	2,17	0,28	16,68	0,46
Rede (Estado vs Município)	2,32	0,50	10,80	0,28

Q_46_Informa_a_Secretaria_de_Edu

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	1,86	0,69	4,96	0,22
Estado (Gestores vs Rede)	2,18	0,28	16,95	0,46
Estado (Professores vs Rede)	1,17	0,15	9,03	0,88
Município (Gestores vs Professores)	2,71	0,94	7,80	0,07
Município (Gestores vs Rede)	2,18	0,93	5,15	0,07
Município (Professores vs Rede)	0,81	0,25	2,60	0,72
Gestores (Estado vs Município)	0,33	0,14	0,79	0,01
Professores (Estado vs Município)	0,48	0,15	1,53	0,22
Rede (Estado vs Município)	0,33	0,04	2,57	0,29

Q_46_Busca_por_outros_servi_os_d

Comparações	Razão de Prevalência	IC 95%	Valor p	
Estado (Gestores vs Professores)	2,43	1,43	4,12	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,24	0,57	2,74	0,59
Estado (Professores vs Rede)	0,51	0,23	1,16	0,11
Município (Gestores vs Professores)	2,41	1,03	5,62	0,04

Município (Gestores vs Rede)	0,66	0,41	1,06	0,09
Município (Professores vs Rede)	0,27	0,12	0,60	<0,01
Gestores (Estado vs Município)	0,85	0,50	1,45	0,55
Professores (Estado vs Município)	0,84	0,36	1,97	0,69
Rede (Estado vs Município)	0,45	0,21	0,95	0,04

Q_46_Nenhuma_a_o_realizada_p: Não estimado

Q_47_Realiza_procedimentos_inter

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,18	0,91	1,52	0,22
Estado (Gestores vs Rede)	1,59	0,89	2,83	0,11
Estado (Professores vs Rede)	1,35	0,77	2,37	0,29
Município (Gestores vs Professores)	2,01	1,11	3,66	0,02
Município (Gestores vs Rede)	1,43	0,90	2,26	0,13
Município (Professores vs Rede)	0,71	0,38	1,33	0,28
Gestores (Estado vs Município)	1,11	0,78	1,58	0,57
Professores (Estado vs Município)	1,90	1,10	3,27	0,02
Rede (Estado vs Município)	0,99	0,52	1,89	0,99

Q_47_Convoca_a_fam_lia_do_estuda

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,16	1,06	1,27	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,36	1,05	1,77	0,02
Estado (Professores vs Rede)	1,17	0,90	1,53	0,24
Município (Gestores vs Professores)	1,33	1,06	1,66	0,01
Município (Gestores vs Rede)	1,08	0,93	1,26	0,29
Município (Professores vs Rede)	0,82	0,65	1,03	0,09
Gestores (Estado vs Município)	1,04	0,93	1,17	0,48
Professores (Estado vs Município)	1,19	0,97	1,48	0,10
Rede (Estado vs Município)	0,83	0,63	1,10	0,20

Q_47_Informa_o_Conselho_Tutelar

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	1,27	1,06	1,51	<0,01
Estado (Gestores vs Rede)	1,12	0,83	1,52	0,45
Estado (Professores vs Rede)	0,89	0,66	1,20	0,44
Município (Gestores vs Professores)	1,26	0,86	1,85	0,24
Município (Gestores vs Rede)	0,85	0,64	1,14	0,28
Município (Professores vs Rede)	0,68	0,48	0,96	0,03
Gestores (Estado vs Município)	1,25	0,96	1,63	0,10
Professores (Estado vs Município)	1,25	0,89	1,73	0,19
Rede (Estado vs Município)	0,95	0,69	1,31	0,75

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	0,77	0,25	2,36	0,65
Estado (Gestores vs Rede)	0,31	0,08	1,16	0,08
Estado (Professores vs Rede)	0,40	0,14	1,18	0,10
Município (Gestores vs Professores)	0,92	0,20	4,36	0,92
Município (Gestores vs Rede)	0,75	0,19	2,99	0,68
Município (Professores vs Rede)	0,81	0,20	3,24	0,77
Gestores (Estado vs Município)	0,77	0,18	3,31	0,73
Professores (Estado vs Município)	0,92	0,27	3,17	0,90
Rede (Estado vs Município)	1,86	0,54	6,40	0,33

Q_47_Informa_a_Secretaria_de_Edu

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	2,12	0,77	5,87	0,15
Estado (Gestores vs Rede)	2,18	0,28	16,95	0,46
Estado (Professores vs Rede)	1,03	0,13	8,03	0,98
Município (Gestores vs Professores)	1,04	0,44	2,47	0,93
Município (Gestores vs Rede)	2,25	0,80	6,31	0,12
Município (Professores vs Rede)	2,17	0,76	6,21	0,15
Gestores (Estado vs Município)	0,45	0,18	1,14	0,09
Professores (Estado vs Município)	0,22	0,08	0,58	<0,01
Rede (Estado vs Município)	0,46	0,06	3,79	0,47

Q_47_Busca_por_outros_servi_os_d

Comparações	Razão de Prevalência		IC 95%	Valor p
Estado (Gestores vs Professores)	4,24	1,65	10,95	<0,01

Estado (Gestores vs Rede)	1,24	0,38	4,10	0,72
Estado (Professores vs Rede)	0,29	0,08	1,11	0,07
Município (Gestores vs Professores)	6,46	0,83	50,61	0,08
Município (Gestores vs Rede)	0,80	0,33	1,91	0,61
Município (Professores vs Rede)	0,12	0,02	0,92	0,04
Gestores (Estado vs Município)	0,99	0,42	2,36	0,98
Professores (Estado vs Município)	1,51	0,19	12,23	0,70
Rede (Estado vs Município)	0,63	0,19	2,10	0,45

Q_47_Nenhuma_a_o_realizada_p: Não estimado

APÊNDICE F – Resultados do Estudo 2

ESTUDO 2 - OBJETIVO 1

Comparar os atores (gestores, rede e professores) em relação ao que percebem sobre:

Descritivas

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Não concordo
<i>A escola é parte integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente</i>				
<i>Gestores</i>	40 (44,44%)	41 (45,56%)	9 (10%)	0 (0%)
<i>Professores</i>	51 (26,7%)	118 (61,78%)	19 (9,95%)	3 (1,57%)
<i>Rede</i>	10 (35,71%)	12 (42,86%)	6 (21,43%)	0 (0%)
<i>A equipe gestora desta escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos Conselhos de direitos (CMDCA, Comade etc.) e Conselhos setoriais (Conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município</i>				
<i>Gestores</i>	24 (26,67%)	43 (47,78%)	17 (18,89%)	6 (6,67%)
<i>Professores</i>	34 (17,8%)	93 (48,69%)	52 (27,23%)	12 (6,28%)
<i>Rede</i>	2 (7,14%)	10 (35,71%)	12 (42,86%)	4 (14,29%)
<i>A rede de proteção (serviços que atendem crianças e adolescentes – saúde, assistência social, habitação, órgãos de defesa etc.) trabalha em parceria com a escola</i>				
<i>Gestores</i>	12 (13,33%)	37 (41,11%)	35 (38,89%)	6 (6,67%)
<i>Professores</i>	26 (13,61%)	97 (50,79%)	58 (30,37%)	10 (5,24%)
<i>Rede</i>	1 (3,57%)	15 (53,57%)	8 (28,57%)	4 (14,29%)
<i>O Conselho Tutelar atende as demandas da escola</i>				
<i>Gestores</i>	8 (8,89%)	40 (44,44%)	35 (38,89%)	7 (7,78%)
<i>Professores</i>	18 (9,42%)	96 (50,26%)	67 (35,08%)	10 (5,24%)
<i>Rede</i>	3 (10,71%)	14 (50%)	10 (35,71%)	1 (3,57%)
<i>Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território</i>				
<i>Gestores</i>	10 (11,11%)	51 (56,67%)	25 (27,78%)	4 (4,44%)
<i>Professores</i>	21 (10,99%)	95 (49,74%)	64 (33,51%)	11 (5,76%)
<i>Rede</i>	4 (14,29%)	12 (42,86%)	10 (35,71%)	2 (7,14%)
<i>A Secretaria ou Diretoria de Ensino (gestão municipal / estadual) oferece formações e/ou orientações sobre a atuação de cada instituição da rede de proteção.</i>				
<i>Gestores</i>	15 (16,67%)	47 (52,22%)	24 (26,67%)	4 (4,44%)
<i>Professores</i>	34 (17,8%)	90 (47,12%)	58 (30,37%)	9 (4,71%)
<i>Rede</i>	2 (7,14%)	12 (42,86%)	10 (35,71%)	4 (14,29%)
<i>Informações sobre o funcionamento e os processos de encaminhamentos para a rede de proteção são socializadas pela equipe gestora com os demais adultos da escola.</i>				
<i>Gestores</i>	20 (22,22%)	46 (51,11%)	20 (22,22%)	4 (4,44%)
<i>Professores</i>	35 (18,32%)	106 (55,5%)	43 (22,51%)	7 (3,66%)
<i>Rede</i>	4 (14,29%)	11 (39,29%)	11 (39,29%)	2 (7,14%)

A equipe docente e os demais adultos da escola têm conhecimento para identificar situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes

<i>Gestores</i>	10 (11,11%)	44 (48,89%)	34 (37,78%)	2 (2,22%)
<i>Professores</i>	19 (9,95%)	113 (59,16%)	53 (27,75%)	6 (3,14%)
<i>Rede</i>	2 (7,14%)	10 (35,71%)	14 (50%)	2 (7,14%)

A equipe docente e os demais adultos da escola sabem como realizar a escuta especializada e encaminhar situações de violência relatadas pelos estudantes

<i>Gestores</i>	12 (13,33%)	39 (43,33%)	36 (40%)	3 (3,33%)
<i>Professores</i>	23 (12,04%)	107 (56,02%)	56 (29,32%)	5 (2,62%)
<i>Rede</i>	1 (3,57%)	9 (32,14%)	12 (42,86%)	6 (21,43%)

a. A participação da instituição escolar na rede de proteção

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Concordo/ Concordo muito	Não concordo/ Concordo pouco
53. [A escola é parte integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente]		
<i>Gestores</i>	81 (90%)	9 (10%)
<i>Professores</i>	169 (88,48%)	22 (11,52%)
<i>Rede</i>	22 (78,57%)	6 (21,43%)
54. [A equipe gestora desta escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos Conselhos de direitos (CMDCA, Comade etc.) e Conselhos setoriais (Conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município]		
<i>Gestores</i>	67 (74,44%)	23 (25,56%)
<i>Professores</i>	127 (66,49%)	64 (33,51%)
<i>Rede</i>	12 (42,86%)	16 (57,14%)

Questões	Comparações	RP	IC 95% RP		Valor p
53. [A escola é parte integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente]	<i>Gestores vs Professores</i>	1,02	0,93	1,11	0,70
	<i>Gestores vs Rede</i>	1,15	0,93	1,41	0,19
	<i>Professores vs Rede</i>	1,13	0,92	1,38	0,24
54. [A equipe gestora desta escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos Conselhos de direitos (CMDCA, Comade etc.) e Conselhos setoriais (Conselho municipal de educação, assistência social, saúde etc.) do município]	<i>Gestores vs Professores</i>	1,12	0,96	1,31	0,16
	<i>Gestores vs Rede</i>	1,74	1,11	2,71	0,01
	<i>Professores vs Rede</i>	1,55	1,00	2,41	0,05

b. As relações entre os atores da rede

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Concordo/ Concordo muito	Não concordo/ Concordo pouco
50. [A rede de proteção (serviços que atendem crianças e adolescentes – saúde, assistência social, habitação, órgãos de defesa etc.) trabalha em parceria com a escola]		
<i>Gestores</i>	49 (54,44%)	41 (45,56%)
<i>Professores</i>	123 (64,4%)	68 (35,6%)
<i>Rede</i>	16 (57,14%)	12 (42,86%)

51. [O Conselho Tutelar atende as demandas da escola]

Gestores	48 (53,33%)	42 (46,67%)
Professores	114 (59,69%)	77 (40,31%)
Rede	17 (60,71%)	11 (39,29%)

Questões	Comparações	RP	IC 95% RP		Valor p
50. [A rede de proteção (serviços que atendem crianças e adolescentes – saúde, assistência social, habitação, órgãos de defesa etc.) trabalha em parceria com a escola]	Gestores vs Professores	0,85	0,68	1,05	0,13
	Gestores vs Rede	0,95	0,66	1,38	0,80
	Professores vs Rede	1,13	0,80	1,58	0,49
51. [O Conselho Tutelar atende as demandas da escola]	Gestores vs Professores	0,89	0,71	1,12	0,33
	Gestores vs Rede	0,88	0,62	1,25	0,47
	Professores vs Rede	0,98	0,71	1,35	0,92

c. O conhecimento dos papéis de cada um

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Concordo/ Concordo muito	Não concordo/ Concordo pouco
52. [Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território]		
Gestores	61 (67,78%)	29 (32,22%)
Professores	116 (60,73%)	75 (39,27%)
Rede	16 (57,14%)	12 (42,86%)
55. [A Secretaria ou Diretoria de Ensino (gestão municipal / estadual) oferece formações e/ou orientações sobre a atuação de cada instituição da rede de proteção.]		
Gestores	62 (68,89%)	28 (31,11%)
Professores	124 (64,92%)	67 (35,08%)
Rede	14 (50%)	14 (50%)
56. [Informações sobre o funcionamento e os processos de encaminhamentos para a rede de proteção são socializadas pela equipe gestora com os demais adultos da escola.]		
Gestores	66 (73,33%)	24 (26,67%)
Professores	141 (73,82%)	50 (26,18%)
Rede	15 (53,57%)	13 (46,43%)

Questões	Comparações	RP	IC 95% RP		Valor p
52. [Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território]	Gestores vs Professores	1,12	0,93	1,34	0,24
	Gestores vs Rede	1,19	0,84	1,68	0,34
	Professores vs Rede	1,06	0,76	1,49	0,73
55. [A Secretaria ou Diretoria de Ensino (gestão municipal / estadual) oferece formações e/ou orientações sobre a atuação de cada instituição da rede de proteção.]	Gestores vs Professores	1,06	0,89	1,26	0,50
	Gestores vs Rede	1,38	0,93	2,05	0,11
	Professores vs Rede	1,30	0,88	1,91	0,18
	Gestores vs Professores	0,99	0,85	1,15	0,93

56. [Informações sobre o funcionamento e os processos de encaminhamentos para a rede de proteção são socializadas pela equipe gestora com os demais adultos da escola.]	Gestores vs Rede	1,37	0,95	1,98	0,09
	Professores vs Rede	1,38	0,97	1,97	0,08

d. Os encaminhamentos sobre as situações de violência doméstica identificadas na escola

Indique o quanto você concorda com as afirmações abaixo:	Concordo/ Concordo muito	Não concordo/ Concordo pouco
48. [A equipe docente e os demais adultos da escola têm conhecimento para identificar situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes]		
Gestores	54 (60%)	36 (40%)
Professores	132 (69,11%)	59 (30,89%)
Rede	12 (42,86%)	16 (57,14%)
49. [A equipe docente e os demais adultos da escola sabem como realizar a escuta especializada e encaminhar situações de violência relatadas pelos estudantes]		
Gestores	51 (56,67%)	39 (43,33%)
Professores	130 (68,06%)	61 (31,94%)
Rede	10 (35,71%)	18 (64,29%)

Questões	Comparações	RP	IC 95% RP		Valor p
48. [A equipe docente e os demais adultos da escola têm conhecimento para identificar situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes]	Gestores vs Professores	0,87	0,72	1,05	0,15
	Gestores vs Rede	1,40	0,88	2,22	0,15
	Professores vs Rede	1,61	1,04	2,50	0,03
49. [A equipe docente e os demais adultos da escola sabem como realizar a escuta especializada e encaminhar situações de violência relatadas pelos estudantes]	Gestores vs Professores	0,83	0,68	1,02	0,08
	Gestores vs Rede	1,59	0,94	2,69	0,09
	Professores vs Rede	1,91	1,15	3,16	0,01

ESTUDO 2 - OBJETIVO 2

Relacionar o trabalho do Conselho Tutelar, em parceria com a escola, com o encaminhamento desta aos problemas de violência doméstica, negligência e faltas dos estudantes ao referido órgão, considerando cada ator separadamente

Gestores

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola					
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		Valor p
Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)						
Não	23 (54,76%)	19 (39,58%)	1,38	0,89	2,16	0,15
Sim	19 (45,24%)	29 (60,42%)	ref			
Convoca a família do estudante						
Não	16 (38,1%)	18 (37,5%)	1,02	0,60	1,73	0,95
Sim	26 (61,9%)	30 (62,5%)	ref			
Informa o Conselho Tutelar						

Não	11 (26,19%)	13 (27,08%)	0,97	0,49	1,92	0,92
Sim	31 (73,81%)	35 (72,92%)	ref			
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>						
Não	36 (85,71%)	46 (95,83%)	0,89	0,78	1,03	0,09
Sim	6 (14,29%)	2 (4,17%)	ref			
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>						
Não	40 (95,24%)	44 (91,67%)	1,04	0,93	1,16	0,50
Sim	2 (4,76%)	4 (8,33%)	ref			
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>						
Não	30 (71,43%)	37 (77,08%)	0,93	0,72	1,18	0,54
Sim	12 (28,57%)	11 (22,92%)	ref			
<i>Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola</i>						
Não	42 (100%)	48 (100%)				
Sim	0 (0%)	0 (0%)				

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola					Valor p
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>						
Não	19 (45,24%)	16 (33,33%)	1,36	0,81	2,28	0,25
Sim	23 (54,76%)	32 (66,67%)	ref			
<i>Convoca a família do estudante</i>						
Não	17 (40,48%)	21 (43,75%)	0,93	0,57	1,51	0,75
Sim	25 (59,52%)	27 (56,25%)	ref			
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	11 (26,19%)	13 (27,08%)	0,97	0,49	1,92	0,92
Sim	31 (73,81%)	35 (72,92%)	ref			
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>						
Não	40 (95,24%)	45 (93,75%)	1,02	0,92	1,12	0,76
Sim	2 (4,76%)	3 (6,25%)	ref			
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>						
Não	40 (95,24%)	43 (89,58%)	1,06	0,95	1,20	0,32
Sim	2 (4,76%)	5 (10,42%)	ref			
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>						
Não	28 (66,67%)	38 (79,17%)	0,84	0,65	1,09	0,18
Sim	14 (33,33%)	10 (20,83%)	ref			
<i>Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola</i>						
Não	42 (100%)	48 (100%)				
Sim	0 (0%)	0 (0%)				

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar	O Conselho Tutelar atende as demandas da escola					Valor p
	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>						
Não	28 (66,67%)	16 (33,33%)	2,00	1,27	3,15	<0,01
Sim	14 (33,33%)	32 (66,67%)	ref			
<i>Convoca a família do estudante</i>						
Não	1 (2,38%)	6 (12,5%)	0,19	0,02	1,52	0,07

Sim	41 (97,62%)	42 (87,5%)	ref				
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>							
Não	11 (26,19%)	14 (29,17%)	0,90	0,46	1,76	0,75	
Sim	31 (73,81%)	34 (70,83%)	ref				
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>							
Não	40 (95,24%)	46 (95,83%)	0,99	0,91	1,09	0,89	
Sim	2 (4,76%)	2 (4,17%)	ref				
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>							
Não	38 (90,48%)	45 (93,75%)	0,97	0,85	1,09	0,56	
Sim	4 (9,52%)	3 (6,25%)	ref				
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>							
Não	36 (85,71%)	42 (87,5%)	0,98	0,83	1,15	0,80	
Sim	6 (14,29%)	6 (12,5%)	ref				
<i>Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola</i>							
Não	42 (100%)	48 (100%)					
Sim	0 (0%)	0 (0%)					

Professores

O Conselho Tutelar atende as demandas da escola

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%	Valor p	
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>						
Não	42 (54,55%)	63 (55,26%)	0,99	0,76	1,28	0,92
Sim	35 (45,45%)	51 (44,74%)	ref			
<i>Convoca a família do estudante</i>						
Não	37 (48,05%)	55 (48,25%)	1,00	0,74	1,34	0,98
Sim	40 (51,95%)	59 (51,75%)	ref			
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	24 (31,17%)	43 (37,72%)	0,83	0,55	1,24	0,35
Sim	53 (68,83%)	71 (62,28%)	ref			
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>						
Não	71 (92,21%)	99 (86,84%)	1,06	0,96	1,17	0,24
Sim	6 (7,79%)	15 (13,16%)	ref			
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>						
Não	70 (90,91%)	104 (91,23%)	1,00	0,91	1,09	0,94
Sim	7 (9,09%)	10 (8,77%)	ref			
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>						
Não	58 (75,32%)	86 (75,44%)	1,00	0,85	1,18	0,99
Sim	19 (24,68%)	28 (24,56%)	ref			
<i>Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola</i>						
Não	77 (100%)	113 (99,12%)	1,01	0,99	1,03	0,41
Sim	0 (0%)	1 (0,88%)	ref			

O Conselho Tutelar atende as demandas da escola

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%	Valor p	
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>						
Não	34 (44,16%)	57 (50%)	0,88	0,65	1,21	0,43

Sim	43 (55,84%)	57 (50%)	ref				
<i>Convoca a família do estudante</i>							
Não	41 (53,25%)	63 (55,26%)	0,96	0,74	1,26	0,78	
Sim	36 (46,75%)	51 (44,74%)	ref				
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>							
Não	29 (37,66%)	45 (39,47%)	0,95	0,66	1,38	0,80	
Sim	48 (62,34%)	69 (60,53%)	ref				
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>							
Não	74 (96,1%)	108 (94,74%)	1,01	0,95	1,08	0,66	
Sim	3 (3,9%)	6 (5,26%)	ref				
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>							
Não	73 (94,81%)	110 (96,49%)	0,98	0,92	1,05	0,57	
Sim	4 (5,19%)	4 (3,51%)	ref				
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>							
Não	68 (88,31%)	102 (89,47%)	0,99	0,89	1,09	0,80	
Sim	9 (11,69%)	12 (10,53%)	ref				
Não	77 (100%)	111 (97,37%)	1,03	1,00	1,06	0,15	
Sim	0 (0%)	3 (2,63%)	ref				

O Conselho Tutelar atende as demandas da escola

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%	Valor p	
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>						
Não	41 (53,25%)	67 (58,77%)	0,91	0,70	1,17	0,45
Sim	47 (56,63%)	36 (43,37%)	ref			
<i>Convoca a família do estudante</i>						
Não	13 (16,88%)	26 (22,81%)	0,74	0,41	1,35	0,32
Sim	64 (83,12%)	88 (77,19%)	ref			
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	32 (41,56%)	50 (43,86%)	0,95	0,68	1,33	0,75
Sim	45 (58,44%)	64 (56,14%)	ref			
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>						
Não	74 (96,1%)	106 (92,98%)	1,03	0,97	1,11	0,36
Sim	3 (3,9%)	8 (7,02%)	ref			
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>						
Não	74 (96,1%)	110 (96,49%)	1,00	0,94	1,05	0,89
Sim	3 (3,9%)	4 (3,51%)	ref			
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>						
Não	76 (98,7%)	109 (95,61%)	1,03	0,99	1,08	0,23
Sim	1 (1,3%)	5 (4,39%)	ref			
<i>Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola</i>						
Não	77 (100%)	113 (99,12%)	1,01	0,99	1,03	0,41
Sim	0 (0%)	1 (0,88%)	ref			

Rede

O Conselho Tutelar atende as demandas da escola

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta sinais de estar sofrendo violência sexual e/ou violência doméstica	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		Valor p
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>						
Não	6 (54,55%)	11 (64,71%)	0,84	0,44	1,60	0,59
Sim	5 (45,45%)	6 (35,29%)	ref			
<i>Convoca a família do estudante</i>						
Não	2 (18,18%)	9 (52,94%)	0,34	0,09	1,30	0,07
Sim	9 (81,82%)	8 (47,06%)	ref			
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	4 (36,36%)	3 (17,65%)	2,06	0,57	7,49	0,26
Sim	7 (63,64%)	14 (82,35%)	ref			
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>						
Não	11 (100%)	16 (94,12%)	1,06	0,94	1,20	0,41
Sim	0 (0%)	1 (5,88%)	ref			
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>						
Não	11 (100%)	17 (100%)				
Sim	0 (0%)	0 (0%)				
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>						
Não	9 (81,82%)	13 (76,47%)	1,07	0,73	1,57	0,74
Sim	2 (18,18%)	4 (23,53%)	ref			
<i>Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola</i>						
Não	11 (100%)	17 (100%)				
Sim	0 (0%)	0 (0%)				

O Conselho Tutelar atende as demandas da escola

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando a escola percebe que o(a) estudante está sendo negligenciado por sua família (falta de cuidados em relação à saúde, educação, higiene etc)	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		Valor p
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>						
Não	4 (36,36%)	11 (64,71%)	0,56	0,24	1,32	0,14
Sim	7 (63,64%)	6 (35,29%)	ref			
<i>Convoca a família do estudante</i>						
Não	4 (36,36%)	13 (76,47%)	0,48	0,21	1,09	0,05
Sim	7 (63,64%)	4 (23,53%)	ref			
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	6 (54,55%)	4 (23,53%)	2,32	0,84	6,38	0,09
Sim	5 (45,45%)	13 (76,47%)	ref			
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>						
Não	9 (81,82%)	16 (94,12%)	0,87	0,64	1,18	0,30
Sim	2 (18,18%)	1 (5,88%)	ref			
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>						
Não	10 (90,91%)	17 (100%)	0,91	0,75	1,10	0,21
Sim	1 (9,09%)	0 (0%)	ref			
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>						
Não	9 (81,82%)	13 (76,47%)	1,07	0,73	1,57	0,74
Sim	2 (18,18%)	4 (23,53%)	ref			
<i>Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola</i>						
Não	11 (100%)	17 (100%)				
Sim	0 (0%)	0 (0%)				

O Conselho Tutelar atende as demandas da escola

Indique qual o encaminhamento deve ser dado pela escola quando um(a) estudante apresenta faltas constantes da instituição escolar	Não concordo/ Concordo pouco	Concordo / Concordo muito (ref)	RP	IC 95%		Valor p
<i>Realiza procedimentos internos (mediação, círculos restaurativos etc)</i>						
Não	8 (72,73%)	11 (64,71%)	1,12	0,68	1,86	0,66
Sim	3 (27,27%)	6 (35,29%)	ref			
<i>Convoca a família do estudante</i>						
Não	2 (18,18%)	7 (41,18%)	0,44	0,11	1,75	0,20
Sim	9 (81,82%)	10 (58,82%)	ref			
<i>Informa o Conselho Tutelar</i>						
Não	4 (36,36%)	6 (35,29%)	1,03	0,37	2,84	0,95
Sim	7 (63,64%)	11 (64,71%)	ref			
<i>Chama a polícia ou a segurança pública</i>						
Não	10 (90,91%)	14 (82,35%)	1,10	0,83	1,47	0,53
Sim	1 (9,09%)	3 (17,65%)	ref			
<i>Informa a Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino</i>						
Não	10 (90,91%)	17 (100%)	0,91	0,75	1,10	0,21
Sim	1 (9,09%)	0 (0%)	ref			
<i>Busca por outros serviços da Rede de Proteção</i>						
Não	9 (81,82%)	16 (94,12%)	0,87	0,64	1,18	0,30
Sim	2 (18,18%)	1 (5,88%)	ref			
<i>Nenhuma ação é realizada, pois este não é um problema da escola</i>						
Não	11 (100%)	17 (100%)				
Sim	0 (0%)	0 (0%)				

APÊNDICE G – Revisão das categorias

Categorias ou subcategorias que tiveram suas nomenclaturas mantidas ou alteradas após a codificação focalizada.

- Abrigo → considerada subcategoria de “assistência social” dentro de “políticas de atendimento”
- Acompanhamento da rede → inserido em “Articulação entre os serviços e órgãos”.
- Aprendizagem → alterado para “questões de aprendizagem”, categoria de “problemas na escola”
- Articulação com a rede → Alterado para Articulação em rede → considerado como grande tema. Foi necessário criar um código chamado de “Articulação entre os serviços e órgãos” para englobar os excertos que estavam inseridos neste código.
- Assistência Social → considerada subcategoria de “políticas de atendimento”
- Atendimento inadequado → excluído, porque os excertos estavam contemplados no código “preconceito”
- Busca ativa → categoria de “papel da escola”
- Busca por conhecimento → categoria do tema “capacitação e formação”
- Cada um lida de um jeito → inserido na categoria: “falta de formação”
- Capacitação e formação → considerado como grande tema
- CCA → inserido na subcategoria “Assistência Social” por se tratar de um Centro de Convivência para Crianças e Adolescentes (SCFV)
- Cidade grande → Alterado para “Características da rede no município”
- Colocar a responsabilidade no outro → subcategoria de “Problemas no trabalho em rede”
- Concordância com os demais participantes → alterado para “concordância ou discordância entre os participantes”
- Conhecimento sobre os atores da rede - por parte da escola → alterado para “conhecimento sobre os papéis da rede por parte da escola”.
- Conhecimento sobre os conselhos – subcategoria de “conhecimento sobre os papéis dos atores da rede”
- Conhecimento sobre os papéis da rede - por parte da rede - alterado para “conhecimento sobre os papéis da rede por parte dos demais atores”.
- Culpabilização do outro → inserido em “Colocar a responsabilidade no outro”
- Demandas de crianças e adolescentes → considerado como um grande tema (para atender alguns excertos desse código, foi criada a categoria: “outros problemas identificados nas escolas”)
- Demora no atendimento - subcategoria de “Problemas no trabalho em rede”
- Desconhecimento da situação familiar → subcategoria de “problemas na escola”
- Desconhecimento do serviço do outro → inserido em “conhecimento sobre os papéis da rede por parte da escola”
- Diálogo com os adolescentes → categoria do tema “demandas de crianças e adolescentes”
- Dificuldade da rede com a escola → inserida no código “relação escola – Conselho Tutelar”, pois os excertos tinham relação com o Conselho Tutelar.
- Dificuldade da rede com o Conselho Tutelar → inserido como subcategoria do código “Problemas do trabalho em rede”
- Dizer o que o outro deve fazer → inserido em “colocar a responsabilidade no outro”
- Empatia → subcategoria de “características do trabalho em rede”
- Encaminhamentos - categoria do tema “articulação da rede”
- Enxugar gelo → subcategoria de “problemas no trabalho em rede”
- Escola espera que o serviço vá até ela → alterado para “esperar que os serviços busquem a escola”, subcategoria de problemas na escola.
- Escola justificando → inserido em “problemas na escola”
- Escola não faz questão → código excluído, pois o excerto já se encontra em outra categoria.
- Escola não sabe - escuta especializada → alterado para “desconhecimento da escola sobre a escuta especializada”
- Escola não sabe lidar → alterado para “desconhecimento sobre como conduzir os problemas”
- Escola nega a escuta comum aos alunos → inserido em “desconhecimento da escola sobre a escuta especializada”
- Escola obrigatória → excluído por estar contemplado nos “problemas da escola”

- Escola tenta organizar sozinha → inserido no código “falta de atendimento da rede”
- Escolas lotadas → subcategoria de “problemas na escola”
- Escolas não conversam entre si → inserido em “falta de diálogo”
- Escuta especializada → se tornou um grande tema e os excertos que estavam nela foram distribuídos em suas categorias. Criadas as categorias: “caracterização da escuta especializada” e “formação para a escuta especializada”
- Esporte e lazer → considerada subcategoria de “políticas de atendimento”
- Experiência pessoal → alterado para “experiência pessoal dos participantes” subcategoria de “demandas de crianças e adolescentes”
- Falta de atendimento da rede → subcategoria de “problemas no trabalho em rede”
- Falta de interesse → categoria de “problemas no trabalho em rede”
- Falta de profissionais → subcategoria de “problemas no trabalho em rede”
- Falta de retorno → subcategoria de “problemas no trabalho em rede”
- Falta de serviços específicos → inserido no código “falta de atendimento da rede”
- Fiscalização → subcategoria de “características do trabalho em rede”
- Fiscalização não é efetiva → inserido no código “fiscalização”.
- Fluxo de atendimento → subcategoria de “articulação da rede”
- Identificação da violência na escola → categoria do tema “escuta especializada”
- Identificação entre os participantes → inserido no código “concordância ou discordância entre os participantes”
- Julgamento → inserido no código “culpabilização do outro”
- Local de trabalho → código excluído, pois é inerente à fala de cada um dos participantes.
- Matrícula dos alunos → inserido em “busca ativa”
- Ministério Público → considerada subcategoria de “políticas de atendimento”
- Mudança de nomenclaturas → inserido na categoria “orientação sexual e questões de gênero”.
- Não encaminha ao Conselho Tutelar → alterado para “falta de encaminhamento Conselho Tutelar”, subcategoria de “Relação escola – Conselho Tutelar”
- Não está sendo assistida pela rede → excluída, pois os excertos já estavam contemplados em outras categorias.
- Não sai do papel → inserido em “falta de atendimento da rede”
- Obrigatoriedade → subcategoria de “problemas no trabalho em rede”
- Organização da rede por parte de alguém - autoridade → alterado para “organização da rede por parte de uma autoridade”, subcategoria de “problemas no trabalho em rede”
- Orientação aos professores → inserido no código “atividades pontuais de formação (palestras)”
- Orientação para a escola → inserido no código “Troca de conhecimento entre os participantes”
- Orientação sexual e gênero → se tornou uma categoria de “demandas de crianças e adolescentes”.
- Os alunos se abrem com os professores → inserido em diálogo com os adolescentes
- Palestra aos professores → alterado para “atividades pontuais de formação (palestras) categoria de “capacitação e formação”
- Pandemia → considerado como um grande tema e alterado para “pandemia da COVID-19”
- Papel da escola → considerado como categoria de “O trabalho em rede”
- Papel da rede → alterado para o grande tema “O trabalho em rede”
- Papel do Conselho Tutelar → considerado como categoria de “O trabalho em rede”
- Papel do outro → inserido em “dizer o que o outro deve fazer”.
- Pedindo desculpas por falar do outro → alterado para “Desculpas ou justificativas diante de uma colocação” e inserido como subcategoria de “concordância ou discordância entre os participantes”
- Pessoa específica da SEDUC - formação → inserida na categoria “formação continuada”
- POC, CONVIVA → categoria de “papel da escola”
- Política → alterado para “aspectos políticos”
- Preconceito → subcategoria de “problemas no trabalho em rede”
- Problema social - fome → subcategoria de “problemas no trabalho em rede”
- Problemas SEDUC → excluído, pois os excertos já constavam nos itens referente à capacitação e formação.
- Profissionais comprometidos → alterado para “comprometimento dos profissionais” (categoria de “capacitação e formação”)
- Punição nas escolas → alterado para “ideia de punição”, subcategoria de “problemas na escola”
- Questão municipal → inserido no código “cidade grande”
- Receio de perseguição → subcategoria de “problemas na escola”
- Redução da rede ao Conselho Tutelar – subcategoria de “Relação escola e Conselho Tutelar”

- Relação afetiva → inserido em “empatia”
- Relação escola - comunidade - categoria de “papel da escola”
- Relação escola e Conselho Tutelar – categoria de “Trabalho em rede”
- Resposta ao questionário → inserido em “receio de perseguição”
- Reuniões de rede → alterado para “Reuniões de articulação de rede”
- Saúde → considerada subcategoria de “políticas de atendimento” (inserida nova subcategoria - atenção básica em saúde”)
- Saúde mental → considerada subcategoria de “saúde” dentro de “políticas de atendimento”
- Sucateamento dos serviços → inserido na subcategoria “falta de profissionais”.
- Terceirização → excluído por estar contemplado em outros itens.
- Tiro no pé → inserido em “receio de perseguição”
- Trabalho com a família → se tornou subcategoria de “Características do trabalho em rede”
- Trabalho na ponta → inserido em Ministério Público por se tratar de uma fala de sua representante.
- Troca entre os participantes → alterado para “troca de conhecimento entre os participantes” (inserido como subcategoria do código “concordância ou discordância entre os participantes”)
- Uso de drogas → excluído, pois já estava contemplado em outros códigos, como saúde mental.
- Violência doméstica → já estava contemplado em “identificação das violências na escola” e “trabalho com a família”
- Vir de cima → inserido no código “política”
- Voto no Conselho Tutelar → subcategoria de “Relação escola e Conselho Tutelar”
- Voz dos alunos → inserido no código “diálogo com os adolescentes”

APÊNDICE H - Codebook das categorias geradas pelo NVivo

TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS: OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO

Códigos\\Codificação oficial 2

Nome	Descrição	Referências
Articulação em rede	Estratégia de atuação na qual pessoas, serviços ou órgãos se organizam, discutem e propõe ações e reflexões, o que pode acontecer por meio de contatos, reuniões, fóruns e encaminhamentos. A articulação da rede de proteção tem como objetivo romper com o trabalho setorializado e fragmentado, garantindo ações integradas e intervenções com maior resolutividade.	107
Articulação entre os serviços e órgãos	Contatos e relações entre os diferentes atores da rede de proteção visando um atendimento conjunto, discussões de caso, reflexões sobre os papéis de cada um e divisão de responsabilidades.	22
Aspectos políticos	Questões do âmbito político que interferem no desenvolvimento de ações e na articulação da rede de proteção, como indicações de cargos, aspectos políticos partidários, conhecimento sobre planos de governo e prioridades dos governantes.	8
Características da rede no município	Particularidades de cada município que podem interferir na atuação das diferentes instituições e serviços, como a extensão territorial, quantidade de habitantes, características do bairro e cultura da população atendida.	23
Concordância ou discordância entre os participantes	Identificação ou discordância entre os participantes acerca de uma ideia ou situação envolvendo o trabalho da rede de proteção e suas ações em seus respectivos serviços e instituições.	24
Concordância com os demais participantes	Ato de concordar com a fala de algum dos participantes da entrevista.	10
Desculpas ou justificativas diante de uma colocação	Retratação diante de uma fala que envolve o ator de outro serviço ou órgão de forma a manter o clima positivo entre os participantes.	6
Troca de conhecimento entre os participantes	Ênfase positiva dos participantes à aprendizados ou trocas realizadas durante o encontro.	8
Encaminhamentos	Ações que orientam uma situação ou sujeito para que outro serviço ou instituição realize seu acompanhamento ou dê continuidade a uma atividade anterior. A fim de atender ao princípio da articulação da rede, o encaminhamento deve prever a corresponsabilidade entre aquele que encaminha e aquele que recebe a solicitação, até que esta seja resolvida.	18
Fluxo de atendimento	Sistematização dos caminhos (normalmente, registrada em forma de desenho) devem ser realizados pelos atores da rede de proteção para atendimento de uma determinada demanda. Indica o movimento necessário por parte de cada um dos atores e deve ser construído coletivamente.	4
Reuniões de articulação de rede	Momentos coletivos de discussão em que há reflexões e articulações sobre casos atendidos, fluxos em elaboração e políticas públicas de atendimento à crianças e adolescentes.	8

Capacitação e formação	Momentos destinados à qualificação dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes, visando a melhoria da qualidade e eficácia da prática diária.	50
Atividades pontuais de formação (palestras)	Atividades formativas como palestras, colóquios, seminários, em que não há um processo contínuo de formação sobre o tema, apenas um encontro ou orientação.	4
Busca por conhecimento	Empenho pessoal dos atores da rede em buscar por conhecimento por meio de cursos e formações sobre assuntos que envolvem sua prática diária, com objetivo de melhorar sua atuação.	5
Comprometimento dos profissionais	Compromisso e responsabilidade dos atores da rede diante das demandas de trabalho e violação de direitos envolvendo crianças e adolescentes. A falta de comprometimento pode ser identificada naqueles que fazem o seu contrário e atuam de forma negligente ou descompromissada.	9
Falta de formação	Escassez ou ausência de formação para atendimento adequado das demandas que envolvem crianças e adolescentes em todas as instituições da rede de proteção, inclusive na escola.	16
Formação continuada	Processo organizado e sistematizado de formação sobre um determinado assunto ou demanda identificada pela rede de proteção, favorecendo reflexões sobre o tema e considerações sobre a prática.	16
Demandas de crianças e adolescentes	Necessidades apresentadas pelas crianças e adolescentes nos serviços e instituições da rede de proteção e que precisam da atenção dos profissionais.	37
Diálogo com os adolescentes	A importância da comunicação e da escuta, ou a falta delas, entre os adultos que compõem a rede de proteção e os adolescentes.	7
Experiência pessoal dos participantes	Maneira encontrada pelos profissionais de relatar as demandas de crianças e adolescentes acompanhadas por eles. O relato de tais experiências tanto possibilitou reflexões sobre as vivências e sentimentos despertados nos atores da rede quanto indicou as crenças que estes profissionais têm sobre as necessidades de atuação destes serviços.	10
Orientação sexual e questões de gênero	Demandas dos alunos relacionadas às questões de gênero e orientação sexual e que carecem de escuta, atendimento e encaminhamentos por parte dos profissionais.	15
Outros problemas identificados dentro da escola	Outras necessidades dos alunos apresentadas pelos profissionais que, de alguma forma, trouxeram aspectos importantes para reflexão sobre a prática e as relações estabelecidas na escola e na rede de proteção.	5
Escuta especializada	Procedimento de entrevista utilizado por atores da rede de proteção para realizar a escuta de situações de violência contra crianças e adolescentes, com objetivo de proteger a vítima e evitar a revitimização.	38
Caracterização da escuta especializada	Descrição de como pode se dar a realização da escuta especializada, a organização dos fluxos e os problemas enfrentados pelos serviços em relação ao tema.	8
Desconhecimento da escola sobre a escuta especializada	Falta de conhecimento dos profissionais que atuam nas instituições escolares sobre os procedimentos da escuta especializada, da legislação vigente e da sua importância diante de uma situação de violência identificada na escola.	14
Formação para a realização da escuta especializada	Prática urgente e essencial para que as instituições que atendem crianças e adolescentes, inclusive a escola, possam realizar o procedimento indicado na lei de forma	7

	adequada para proteger crianças e adolescentes, evitando a violência institucional e sua revitimização.	
Identificação da violência na escola	Reconhecimento de situações que coloquem crianças e adolescentes em risco ou que podem indicar que estejam sofrendo ou testemunhando situações de violência física, sexual ou psicológica por parte de outrem.	9
Pandemia da COVID-19	Problemas intensificados em decorrência da pandemia da COVID-19 e que tem violado o direito de crianças e adolescentes ou prejudicado a efetivação de ações protetivas em relação a esse público.	6
Trabalho em rede	Características, problemas e relações estabelecidas no trabalho em rede que podem prejudicar ou favorecer a articulação das ações e a proteção de crianças e adolescentes.	287
Características do trabalho em rede	Aspectos importantes para a efetivação do trabalho em rede, garantindo seu maior princípio: a proteção de crianças e adolescentes.	22
Empatia	Capacidade cognitiva e afetiva de reconhecer a perspectiva do outro e se sensibilizar por seu estado emocional.	6
Fiscalização	Ação necessária para o monitoramento do trabalho desenvolvido pelas instituições que atendem crianças e adolescentes e para o bom funcionamento da rede de proteção.	9
Trabalho com a família	Atendimentos ou acompanhamentos necessários com a família das crianças e adolescentes atendidas na rede para o fortalecimento das relações familiares e suporte às demandas apresentadas por eles.	7
Conhecimento sobre os papéis dos atores da rede	Compreensão sobre os papéis dos serviços e órgãos que compõem a rede de proteção, sua atuação e formas de acessá-los.	30
Conhecimento sobre os conselhos	Conhecimento e percepção sobre os conselhos setoriais e de direitos que envolvem a área da criança e do adolescente.	11
Conhecimento sobre os papéis da rede por parte da escola	Conhecimento e percepção dos membros da instituição escolar sobre os diferentes serviços e órgãos da rede de proteção.	13
Conhecimento sobre os papéis da rede por parte dos demais atores	Conhecimento e percepção dos atores que não são da instituição escolar sobre os diferentes serviços e órgãos da rede de proteção.	6
Papel da escola	Funções e compromissos assumidos pela instituição escolar para formação e acompanhamento de seus alunos.	62
Busca ativa	Estratégia utilizada por profissionais para se aproximar de crianças, adolescentes e familiares que necessitem de atendimento ou acompanhamento específico. No caso da instituição escolar, a busca ativa é direcionada aos alunos faltosos.	11
POC CONVIVA	Programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que propõe o acompanhamento dos problemas de convivência nas escolas e a presença do Professor Orientador de Convivência (POC), que, entre suas funções, deve realizar o contato com a rede de proteção.	16
Problemas na escola	Dificuldades encontradas na instituição escolar que prejudicam tanto o trabalho da escola quanto o trabalho em rede e a articulação com os demais serviços que atendem crianças e adolescentes.	32
Desconhecimento da situação familiar	Falta de conhecimento dos profissionais que compõem a equipe escolar sobre a vida dos alunos e dos problemas enfrentados por suas famílias.	7

Desconhecimento sobre como conduzir os problemas	Dificuldades enfrentadas pelas escolas para lidar com problemas relacionados ao dia a dia dos alunos, como os problemas de convivência, as situações de violência doméstica etc, o que gera ações isoladas e sem efetividade.	6
Escolas lotadas	Grande número de alunos e poucos profissionais para atender todas as demandas da escola.	1
Expectativa de que os serviços busquem pela escola	Desconhecimento por parte das escolas das ações possíveis em relação à rede de proteção, o que gera uma espera e cobrança de que os demais serviços procurem pela instituição escolar, se eximindo de sua responsabilidade de também buscar pela rede.	2
Falta de diálogo	Falta de comunicação entre as próprias unidades escolares e falta de escuta aos alunos, o que reforça o sentimento de que as escolas estão sozinhas em suas ações.	6
Ideia de punição	Concepção equivocada de alguns profissionais da área da educação de que o autoritarismo e a punição aos alunos irá gerar relações de respeito e disciplina nas escolas.	3
Questões relacionadas à aprendizagem	Dificuldade ou desconhecimento das escolas na atuação aos problemas de aprendizagem intensificados pela pandemia.	1
Receio de perseguição (tiro no pé)	Sentimento de professores e gestores decorrente da pressão sofrida pela Secretaria Estadual de Educação, o que impede o diálogo aberto e transparente com os demais serviços e a busca por soluções diante dos problemas enfrentados por professores e gestores.	6
Relação escola - comunidade	Relações que já são ou que devem ser instituídas entre a escola e a comunidade na qual ela está inserida para fortalecer o trabalho com os alunos e suas famílias.	3
Papel do Conselho Tutelar	Atribuições do Conselho Tutelar na Política de Atendimento à Crianças e Adolescentes e na defesa dos direitos fundamentais.	9
Políticas de atendimento	Políticas setoriais ou órgãos responsáveis pelos atendimentos e acompanhamentos de crianças, adolescentes e suas famílias dentro da rede de proteção.	40
Assistência Social	Política pública voltada à garantia dos direitos humanos fundamentais, organizada por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e que oferece serviços e programas que visam o fortalecimento de pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade.	16
Esporte e lazer	Políticas públicas consideradas estratégicas e preventivas para garantir a saúde e o bem-estar da população.	2
Ministério Público	Órgão público responsável por defender e representar os interesses da sociedade.	3
Saúde	Conjunto de políticas públicas que atendem às necessidades de saúde da população em geral.	19
Atenção básica em saúde	Conjunto de ações de prevenção e promoção à saúde da população que atendem às demandas de menor complexidade nos territórios.	7
Saúde mental	Conjunto de políticas públicas organizadas para dar assistência e atender pessoas com necessidades de tratamento no âmbito da saúde mental.	12
Problemas no trabalho em rede	Dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam na rede de proteção para garantir sua efetividade e articulação.	75
Colocar a responsabilidade no outro	Ato de responsabilizar ou culpabilizar outras pessoas por suas ações, desconsiderando a própria responsabilidade no atendimento ou encaminhamento (desengajamento moral).	8

Demora no atendimento	Morosidade no atendimento das demandas de crianças e adolescentes na rede de proteção, o que gera descrença e falta de efetividade por parte dos serviços e órgãos.	6
Enxugar gelo	Trabalho realizado na urgência por demandas já conhecidas há um tempo, mas que por dificuldades na organização e articulação dos serviços da rede atrasa as intervenções necessárias, gerando pouca ou nenhuma efetividade.	3
Falta de atendimento da rede	Inexistência ou insuficiência de serviços, profissionais e atendimentos para as demandas de crianças e adolescentes.	14
Falta de interesse	Ausência ou carência de dedicação e interesse em buscar conhecimento ou informações para resolver ou encaminhar as situações que envolvem crianças, adolescentes e suas famílias.	10
Falta de profissionais	Escassez de profissionais para realização adequada e prioritária dos atendimentos envolvendo crianças e adolescentes.	6
Falta de retorno	Dificuldade em receber informações sobre os encaminhamentos e atendimentos realizados após o envio uma determinada situação aos serviços de proteção. Também pode ser chamado de “falta de contrareferência”.	4
Obrigatoriedade	Necessidade encontrada por profissionais de que a descrição da sua ação esteja em lei ou seja cobrada por uma autoridade.	4
Organização da rede por parte de uma autoridade	Necessidade de que algum profissional ou autoridade que compõe a rede de proteção, como o Ministério Público, realize encontros visando sua organização e exija a participação dos diferentes atores.	5
Preconceito	Sentimento hostil que gera intolerância e discriminação por algo desconhecido ou ignorado por alguém, que acaba por prejudicar o atendimento à crianças, adolescentes e familiares que se sentem desrespeitados pelos profissionais.	12
Problema social - fome	Problema enfrentado por milhões de brasileiros e intensificado no período pandêmico, o que gerou ações de diferentes atores da rede de proteção.	3
Relação escola e Conselho Tutelar	Aspectos da relação entre profissionais da instituição escolar e conselheiros tutelares que podem interferir na construção de ações colaborativas e efetivas para proteção de crianças e adolescentes.	43
Conflitos entre escola e Conselho Tutelar	Situações de desconforto geradas pelo desconhecimento da atuação dos respectivos atores da rede de proteção e que impedem uma comunicação assertiva entre eles.	13
Desconhecimento das atribuições do Conselho Tutelar	Falta de compreensão da escola sobre as funções e demandas de trabalho do Conselho Tutelar, o que gera insatisfação em relação às decisões tomadas e afastamento do referido órgão.	6
Diálogo entre a escola e o Conselho Tutelar	Necessária comunicação entre o órgão de defesa de direitos de crianças e adolescentes e a instituição que tem como dever formar a totalidade desse público.	9
Falta de encaminhamento ao Conselho Tutelar	Ação solitária da escola em relação aos casos, gerada, também, pelo não encaminhamento ao Conselho Tutelar por desacreditar de suas ações.	4
Redução da rede ao Conselho Tutelar	Concepção equivocada dos profissionais da instituição escolar de que a rede de proteção se restringe a atuação do Conselho Tutelar, o que gera encaminhamentos desnecessários e o não atendimento às demandas de crianças e adolescentes.	9

Voto no Conselho Tutelar	Característica do processo seletivo dos conselheiros tutelares.	2
--------------------------	---	---

APÊNDICE I - Resumo da codificação com relatório dos códigos e excertos gerados pelo NVivo.

Resumo da codificação por código

PESQUISA: TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS: OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
		0,0564	22	1	GEPEM	15/02/2022 06:53
				2	GEPEM	15/02/2022 07:11
				3	GEPEM	15/02/2022 07:11
				4	GEPEM	15/02/2022 07:28
				5	GEPEM	15/02/2022 07:28
				6	GEPEM	15/02/2022 07:28
				7	GEPEM	15/02/2022 07:27

Códigos\Codificação oficial 2\Articulação em rede\Articulação entre os serviços e órgãos

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não

0,0564 22

1 GEPEM 15/02/2022 06:53

Eu vejo, assim, a gente tem um contato mais próximo que eu gosto...às vezes eu vou.. né... No CAPS, no CREAS, a gente gosta de ir nos órgãos pra explicar a situação

2 GEPEM 15/02/2022 07:11

Tem, porque a rede de proteção, ela tem que estar alinhada: CAPS, Conselho Tutelar, escola, comunidade

3 GEPEM 15/02/2022 07:11

E no final das contas o que a gente tem discutido é que é importante juntar essas duas coisas. E como é que se junta essas duas coisas? Via articulação, né?

4 GEPEM 15/02/2022 07:28

O quanto é importante ter um trabalho articulado, né? Que as pessoas do CAPS, da escola, do CRAS, né? Assim, precisam estar alinhadas nas ações com relação às pessoas.. e esses dispositivos..

5 GEPEM 15/02/2022 07:28

e uma coisa que se configura, né gente, como um espaço importante, são esses espaços de articulação de rede, né? Assim, seja os fóruns, seja as reuniões de rede, seja as discussões de caso, porque, além de você planejar o encaminhamento comum, né.. assim, aonde cada um vai saber qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade naquele caso.. é também o espaço de formação, é um espaço onde esses preconceitos podem aparecer e as pessoas que estão.. é.. mais livres disso podem fazer intervenções e convidar aquela pessoa a uma reflexão.

6 GEPEM 15/02/2022 07:28

Acho que sim, que acontece os encaminhamentos, mas falta juntar uma coisa com a outra, falta que as pessoas entendam esse papel na prática e como é que elas podem contar com os serviços.

7 GEPEM 15/02/2022 07:27

E pra isso, o encaminhamento não pode ser feito via referência e contra referência, por exemplo, burocraticamente, né? Assim.. tem que ser feito em dispositivos de discussão de caso e discussão da rede.

8 GEPEM 15/02/2022 07:27

a gente vai pessoalmente no CAPS pra conversar ou liga e conversa pessoalmente com a psicóloga que vai atender. Então, aqui a gente tem essa questão, assim, desse contato mais pessoal com as escolas, com o CAPS e tal.. mas mesmo assim ainda tem a questão do preconceito

9 GEPEM 15/02/2022 07:27

A minha preocupação é muito com o fluxo e a articulação dessa rede, né..

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 1 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			10		GEPEM	15/02/2022 07:26
			é uma luta diária pra que todos compareçam e vejam a importância de estarmos juntos e discutirmos juntos os casos, né? E aprendermos juntos, porque ninguém é detentor de tudo, né?			
			11		GEPEM	15/02/2022 07:26
			E, a gente precisa muito fortalecer essa rede de proteção que não é fortalecida.			
			12		GEPEM	15/02/2022 07:26
			Assim, acontece, e eu acho que deveria acontecer, com uma mãe que a gente sabe que tem problema lá na casa, a gente tem crianças aqui que leva comida, que a escola sabe que não tem comida em casa, então já tem os potinhos pra levar comida a tarde na hora que vai pra casa ou na hora do almoço, porque a escola sabe que aquela família tem necessidade e mesmo que a rede acompanhe, né..			
			13		GEPEM	15/02/2022 07:25
			Então, é uma coisa muito nova, tem que ser formado uma comissão, né.. E é de responsabilidade: saúde, educação e assistência social, né.. Então, em conversa com todas essas pessoas desses setores, bem como Conselho Tutelar, né.. montar esse fluxo e discutir sobre isso, porque é uma coisa muito séria.			
			14		GEPEM	15/02/2022 07:18
			Mas assim, eu tenho visto alguns movimentos, pelo menos a gente.. nas articulações, né.. Através da nossa diretoria, de fazer, de ligar a esses conselhos através muitas vezes de interações com reuniões, né..			
			15		GEPEM	15/02/2022 07:18
			Dos pais que mudam e não avisam ou das ocupações, enfim.. vocês conseguem fazer um trabalho mais articulado com a Assistência Social?			
			16		GEPEM	15/02/2022 07:18
			sabe quem a gente procura muito e dá muito apoio pra gente? Posto de saúde.			
			17		GEPEM	15/02/2022 07:18
			É legal porque essas articulações, né Participante 3? Eu acho que são fundamentais, assim, porque.. o pessoal da assistência e da saúde que está na ponta, né? Os agentes comunitários de saúde, o CRAS, o CREAS... Enfim, o pessoal está muito próximo, né?			
			18		GEPEM	15/02/2022 07:17

A Assistência Social, ela trabalha muito com território, né? Então a gente, ao invés em pensar no macro, a gente pensa no micro. Então a gente faz parcerias com igrejas, pastorais, vicentinos, entende.. Então a gente vai fazendo uma rede, naquele bairro, de apoio, porque a gente não tem braço mesmo, né? Com a escola, com UBS.. então a gente aciona todo mundo naquele bairro pra proteção daquela família, né? Então, aquele que estiver atuando naquele território, a gente aciona.

19 GEPEN 15/02/2022 07:16

Eu tô construindo isso também, é muito difícil, porque a minha cidade tem um CRAS, eu tenho mais de 60 mil habitantes, então eu tive que pensar em algumas estratégias junto com a equipe, junto com a minha Secretária, nessa forma de proteção, tá?

20 GEPEN 15/02/2022 07:13

Participante 3 o abrigo, ele é referenciado ao CREAS. Aciona o CREAS pra que faça uma visita nesse abrigo pra ver, pra acompanhar essa menina... o que que tá acontecendo, porque é isso que é a rede, entendeu? Você viu tudo isso, então você tem que acionar os equipamentos que acompanham.. nesse caso, é o CREAS daquela região, eles vão ter que... você fala: "olha eu vi uma situação que não é legal" e eles vão ter que ir lá ver o que está acontecendo.

21 GEPEN 15/02/2022 07:13

Sim, tanto que ontem eu falei assim, olha, eu quero o telefone do abrigo, eu quero o telefone da coordenadora do abrigo. Ela falou: "Ai, mas não pode ser só do abrigo?" Eu falei: "Não, se tem uma coordenadora, ela é responsável por todas as crianças que estão lá, né? Se eu não conseguir falar com o abrigo, eu consigo falar com a coordenadora".

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 2 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	--------------------------------	----------------	---------------

22 GEPEN 15/02/2022 07:12

As escolas tem que ter o celular da coordenação, tem que ter o contato com a psicóloga, com assistente social, porque é um jeito que vocês têm de cobrar pra que as crianças sejam acolhidas verdadeiramente, que elas se sintam ali como se fosse uma família, uma família que ela está ali por um tempo pra ver se consegue sarar a família delas pra elas poderem voltar.

Códigos\\Codificação oficial 2\\Articulação em rede\\Aspectos políticos

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0251 8

1 GEPEN 15/02/2022 06:52

Então, eu acho assim, tinha que começar lá de cima, né.. parar um pouco, porque tudo, tudo, tudo eles usam política.. pensar, sentar, fazer um projeto legal, porque assim, a gente tem muitos adolescentes que precisam de ajuda, muitas crianças que precisam de ajuda e mais que eles, a família que não aceita, né...Que não deixa a gente ter essa aproximação...

2 GEPEM 31/01/2022 11:11

Não tem como fugir de política, estamos num momento pior em relação a preconceito, isso é... hoje é muito visual.

3 GEPEM 15/02/2022 06:52

Então é uma situação complicada, eu acho que tem que começar partir de cima pra baixo, pra começar os próprios prefeitos que entram, dar um pouco mais de valor à criança e ao adolescente. Porque a gente percebe que é só dinheiro envolvido, muitas situações políticas e a prioridade absoluta das crianças e adolescentes está deixando a desejar. Então pra gente, assim, em cidade pequena é complicado, porque tudo que vai fazer acaba esbarrando em politicagem, em situação de dinheiro e aí fica complicado as coisas também avançar.

4 GEPEM 31/01/2022 16:58

é... às vezes, na maioria das vezes, a coordenação aqui é cargo de confiança, então tem que fazer tudo que manda, né... E às vezes acaba escapando, né? Pelos entremeios e não é feito na risca do jeito que tem que ser feito, né..

5 GEPEM 31/01/2022 16:59

O Conselho, principalmente, porque o Conselho não tem cargo comissionado, a gente é escolhido pelo povo e não é colocado pela prefeitura, então a gente não tem... não deve favor pra ninguém e não tem que fazer o que eles mandam, né? Então a gente tem essa questão de poder supervisionar e cobrar o que tá errado, né.. Diferente de outros órgãos que são colocados como coordenadora, porque alguém pediu pra tá ali no cargo, né.. pra colocar uma indicação de um vereador, alguma coisa... o prefeito coloca aí acaba não fazendo o que tem que fazer.

6 GEPEM 31/01/2022 17:02

É muito complexo quando vai se falar de.. dessa rede de proteção e esses alguns diversos aparatos... eles necessitam de votos, né..

7 GEPEM 31/01/2022 17:03

todo momento a gente está aqui batendo na tecla de políticas públicas, políticas públicas, e quando vem a questão de políticas públicas o qual eu não visualizo o plano de projeto do meu vereador, ela barra de todas as formas, eu não tenho qualificação, eu não tenho evolução nisso.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 3 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	--------------------------------	----------------	---------------

8 GEPEM 31/01/2022 17:06

Então, acho que a política pública que deve ser levada a frente é esse questionamento também enquanto o que os vereadores e partidos estão fazendo para os municípios, seja na grande São Paulo ou interior.

Códigos\\Codificação oficial 2\\Articulação em rede\\Características da rede no município

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não	0,0501	23
-----	--------	----

- 1 GEPEM 14/02/2022 17:48
 Às vezes o Estado até fazia mais do que a rede do município, mas o município mesmo faz desde... ó já não tava tendo e começou a pandemia, piorou.
-
- 2 GEPEM 14/02/2022 17:48
 eu até entendo a questão Municipal, né.. municipal, fechada, conservadora, mas peraí, o CAPS, ele não pode ter isso
-
- 3 GEPEM 14/02/2022 17:48
 eu não sei em (nome da cidade), né? Que a Participante 7 trabalha e é uma cidade pequena. Agora aqui, Participante 7, se você soubesse como que é o nosso Conselho Tutelar, é horrível... nós não temos.. é.. ajuda deles.
-
- 4 GEPEM 31/01/2022 11:44
 falta pessoal, conforme foi falado pelo Conselho Tutelar, eles tem uma região muito grande pra atender também, várias escolas, não é só escola, situação de família, a gente sabe que demanda de uma quantidade de pessoal que não tem.
-
- 5 GEPEM 14/02/2022 17:48
 Assim, em se decidindo o município, mas isso tem que ser uma decisão do município, o que a gente percebe.. Os municípios não estão decidindo sobre isso, ainda, conjuntamente.
-
- 6 GEPEM 14/02/2022 17:48
 Então pra gente, assim, em cidade pequena é complicado, porque tudo que vai fazer acaba esbarrando em politicagem, em situação de dinheiro e aí fica complicado as coisas também avançar.
-
- 7 GEPEM 31/01/2022 12:27
 com todo respeito ao colega de (nome da cidade), perdão se falei o nome errado, né? Se uma cidade menor tem dificuldade de articular, eu fico imaginando nós aqui da grande São Paulo, né...
-
- 8 GEPEM 31/01/2022 12:29
 Haja vista que nem foi comentado, nós aqui, em uma megalópole igual São Paulo, com tantas diretorias e mesmo, às vezes, o que acontece é o seguinte.. mesmo a escola que está a menos de 2 km de distância, a gente não consegue conversar, né? Imagine com os conselhos...
-
- 9 GEPEM 31/01/2022 12:37
 Nós sofremos isso na educação, eu creio que eles também, por exemplo, de novo, estou pegando aqui o exemplo de São Paulo, uma cidade com tamanho, pega, por exemplo, um bairro aonde está a escola a qual eu atuo.
-
- 10 GEPEM 31/01/2022 12:37
 Quer dizer é muito grande, né.. Deveríamos ter mais Conselhos, ter mais conselheiros tutelares pra poder atender, né?

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
					GEPEM	14/02/2022 17:48

Que nem o Participante 2 falou, aqui nós somos cinco conselheiros pra uma cidade de 60 mil habitantes e mais três distritos de uns mil e pouquinhos habitantes cada um, né.

12 GEPEM 31/01/2022 16:36

Muitos são do Norte, Nordeste, né? E não avisou a escola, então o endereço não bate. E outra coisa, nós temos aqui muitas ocupações e eles colocam um endereço referência, não é o próprio endereço deles. Então é.. tem mais esse problema pra localização também desses alunos, né? Ou desses responsáveis...

13 GEPEM 31/01/2022 16:37

E fora isso, aqui como tem muita invasão, que que acontece? Eles foram lá, invadiram um pedaço de terra. Estão invadindo em outro lugar, o outro da família vai lá no outro. Daí a gente nunca sabe onde eles estão, você entendeu?

14 GEPEM 14/02/2022 17:48

aqui a gente tem um pouquinho de problemas com essa questão, porque as escolas aqui, por ser um município menor, às vezes eles não fazem esse cadastramento, né... não ficam atualizando o endereço, não atualizam o telefone e acaba por, né.. da gente não achar a criança ou mudou de bairro e é totalmente... né..

15 GEPEM 31/01/2022 16:41

agora o nosso CAPS aqui, ele é bem longe, porque (nome do bairro), ele é bem grande, tá? É um território, assim, bem grande. E o nosso CAPS é.. um exemplo, da minha escola até o CAPS é trinta minutos. Você entendeu?

16 GEPEM 31/01/2022 16:43

Nós também temos o CRAS e fica perto do CAPS. Fica um do lado do outro.

17 GEPEM 31/01/2022 16:43

É que tudo para nós aqui, né... em termos territorial, é muito grande, né... Quer ver, eu tô aqui da minha escola, na escola, por exemplo, da Participante 3, não tá distante, mas a quantidade populacional é assim, enorme e, pra eles, tanto pras outras redes protetivas, né...

18 GEPEM 14/02/2022 17:48

Que, por exemplo, às vezes algumas coisas são aplicadas que, de repente, numa cidade menor funciona, né... Por exemplo, que nem o professor falou, tem contato com o prefeito, né... Mas pra nós, às vezes, fica tudo muito... ao mesmo tempo que é próximo, mas se torna muito distante, né...

19 GEPEM 31/01/2022 16:44

E assim, a gente tem muito aluno, é muita invasão, então eles invadem, parece que nem eu falo, chove aluno.. eu falo aquela coisa que nunca vai acabar ali no (nome do bairro)...

20 GEPEM 31/01/2022 16:44

Eu costumo dizer, a gente sai da escola a noite, tem uma comunidade. Quando a gente volta pra escola de manhã, que é o meu caso, já tem uma outra comunidade levantada. Né? Aconteceu isso aqui no (nome do bairro). Quem conhece sabe muito bem... eu fui um dia a noite, eu fui embora, como eu estava... volto pra escola às 7h da manhã, já tinha toda uma comunidade construída. Eles construíram e levantaram a noite.

21 GEPEM 31/01/2022 16:54

Em (nome do bairro), eu sei que é um pouco mais difícil, não é isso, Participante 2?

22 GEPEM 31/01/2022 16:54

Então, eu estou em (nome do bairro), é um pouquinho mais difícil.. de (nome do bairro), não, aqui a gente atende as duas regiões, né.. de (nome do bairro), nem tanto. Agora (nome do bairro), não sei se é por questão de localidade, embora seja mais centralizado, tá?

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	-------------------------------	----------------	---------------

			23		GEPEM	14/02/2022 17:48
--	--	--	----	--	-------	------------------

Então, acho que a política pública que deve ser levada a frente é esse questionamento também enquanto o que os vereadores e partidos estão fazendo para os municípios, seja na grande São Paulo ou interior.

Códigos\\Codificação oficial 2\\Articulação em rede\\Concordância ou discordância entre os participantes

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Sim	0,0381	24
-----	--------	----

			1		GEPEM	31/01/2022 10:12
--	--	--	---	--	-------	------------------

E eu concordo com o que a colega da promotoria falou por último, dessa fala, é o que a gente sente mesmo.

			2		GEPEM	20/02/2022 19:21
--	--	--	---	--	-------	------------------

então eu falo assim, a escola infelizmente... vocês desculpam o pessoal que faz parte da escola, mas aqui a gente tem um problema bem grande..

			3		GEPEM	20/02/2022 19:03
--	--	--	---	--	-------	------------------

É.. tivemos um grande prazer aí em trabalhar uns bons longos dez anos junto, né? Enquanto mediação de conflito..

			4		GEPEM	20/02/2022 19:04
--	--	--	---	--	-------	------------------

Eu acho que foi a Participante 7..a última pessoa que falou agora que eu não sei o nome dela. Esqueci. Ela comentou isso, né?

			5		GEPEM	31/01/2022 11:28
--	--	--	---	--	-------	------------------

Isso é muito importante: a gente saber o papel de cada um que nem você falou.

			6		GEPEM	31/01/2022 11:32
--	--	--	---	--	-------	------------------

Eu concordo com tudo que a Participante 5 falou

			7		GEPEM	31/01/2022 11:43
--	--	--	---	--	-------	------------------

Eu sei que tem a representante do Conselho Tutelar, não é que a gente está aproveitando pra, vamos assim dizer: tudo culpa do Conselho Tutelar!

			8		GEPEM	20/02/2022 19:04
--	--	--	---	--	-------	------------------

Porque é pequeno, é pequeno. Eu vejo como foi dito, não lembro por quem aqui, somos um grupo de pessoas que tivemos uma certa trajetória, tá?

			9		GEPEM	31/01/2022 12:17
--	--	--	---	--	-------	------------------

até pra reforçar essa fala da Participante 7,

10 GEPEM 31/01/2022 12:19

Eu partilho da fala do Participante 2, da responsabilidade de cada diretor, vice-diretor, coordenador, né.. nós estamos a frente disso e temos que buscar essas capacitações, né.. E trazer pra nossa equipe.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 6 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em	
			11	GEPEM	31/01/2022	12:21	
			eu também sou PMEC, junto com o Participante 2 e a Participante 3,.. é.. e assim eu concordo quando ele falou nessa questão do professor e ser um tiro no pé.				
			12	GEPEM	31/01/2022	12:28	
			apesar.. não sei se meus colegas aqui da Diretoria (nome da diretoria) concordam comigo, né..				
			13	GEPEM	31/01/2022	12:37	
			Não quero, de novo, né... Parece que.. não queremos aqui que o Conselho Tutelar, né... Seja o saco de pancadas e nem deve, né..				
			14	GEPEM	31/01/2022	12:58	
			Desculpa falar essa palavra, mas é muito horrível vindo da assistência.				
			15	GEPEM	20/02/2022	19:41	
			Dos pais que mudam e não avisam ou das ocupações, enfim.. vocês conseguem fazer um trabalho mais articulado com a Assistência Social?				
			16	GEPEM	20/02/2022	19:41	
			É legal porque essas articulações, né Participante 3? Eu acho que são fundamentais, assim, porque.. o pessoal da assistência e da saúde que está na ponta, né? Os agentes comunitários de saúde, o CRAS, o CREAS... Enfim, o pessoal está muito próximo, né?				
			17	GEPEM	31/01/2022	16:45	
			É... uma experiência, né?				
			18	GEPEM	20/02/2022	19:41	
			Eu acho que é uma ideia pra vocês também da escola, né... delimitar, por território, um líder de bairro, pastorais, a igreja, né.. Porque eles fazem muitas campanhas e atuam muito nas comunidades, nessas frentes.				
			19	GEPEM	31/01/2022	16:47	
			Eu só tô trazendo uma experiência pra acrescentar.				
			20	GEPEM	20/02/2022	19:41	

Participante 3 o abrigo, ele é referenciado ao CREAS. Aciona o CREAS pra que faça uma visita nesse abrigo pra ver, pra acompanhar essa menina... o que que tá acontecendo, porque é isso que é a rede, entendeu? Você viu tudo isso, então você tem que acionar os equipamentos que acompanham.. nesse caso, é o CREAS daquela região, eles vão ter que... você fala: “olha eu vi uma situação que não é legal” e eles vão ter que ir lá ver o que está acontecendo.

21 GEPEN 31/01/2022 16:53

É isso eu não sabia, mas é muito bom saber

22 GEPEN 20/02/2022 19:41

As escolas tem que ter o celular da coordenação, tem que ter o contato com a psicóloga, com assistente social, porque é um jeito que vocês têm de cobrar pra que as crianças sejam acolhidas verdadeiramente, que elas se sintam ali como se fosse uma família, uma família que ela está ali por um tempo pra ver se consegue sarar a família delas pra elas poderem voltar.

23 GEPEN 31/01/2022 17:01

E por isso essa troca de informações entre nós, porque muitas coisas eu não sei da escola e muitas coisas a escola não sabe de nós e dentro disso a gente vai aprendendo e construindo conhecimento, né?

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	---	----------------	---------------

24 GEPEN 31/01/2022 17:02

Então eu acho.. a importância da gente estar partilhando tudo isso, né? Porque conhecimento ninguém vai tirar da gente e eu acho que todo mundo adquiriu um pouco e vai poder cobrar a gestão, vai poder cobrar a Assistência Social, vai poder cobrar ao CREAS papel dele, vai poder cobrar ao CRAS o papel dele.. isso eu acho muito importante, a gente ser cobrado dos nossos papéis.

Códigos\\Codificação oficial 2\\Articulação em rede\\Encaminhamentos

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0369 18

1 GEPEN 31/01/2022 10:19

Então assim, eu comecei a encaminhar pro CAPS e eu percebi que lá não tem problema, né? Não tem..

2 GEPEN 31/01/2022 11:09

O maior problema está quando você precisa levar isso adiante.

3 GEPEN 31/01/2022 11:19

Eu tenho um problema com um aluno que ele é do último grau de autismo, eu não tenho perua pra ele... eu já mandei pro CAPS, já mandei pro Conselho Tutelar...

4 GEPEN 31/01/2022 11:25

Eu acho que ela tem duas respostas na verdade: uma coisa é saber o papel, outra coisa é o encaminhamento, né?

5 GEPEM 31/01/2022 11:26

e a questão do encaminhamento, ela acaba ficando uma coisa bastante burocrática, então assim, você encaminha a pessoa, você manda um papel de encaminhamento ou fala com a pessoa: procura o tal serviço, enfim..

6 GEPEM 15/02/2022 07:28

Acho que sim, que acontece os encaminhamentos, mas falta juntar uma coisa com a outra, falta que as pessoas entendam esse papel na prática e como é que elas podem contar com os serviços.

7 GEPEM 15/02/2022 07:27

E pra isso, o encaminhamento não pode ser feito via referência e contra referência, por exemplo, burocraticamente, né? Assim.. tem que ser feito em dispositivos de discussão de caso e discussão da rede.

8 GEPEM 31/01/2022 11:38

existe o encaminhamento monitorado e responsável que, todo mundo, não basta só encaminhar, né? A gente tem que monitorar esse encaminhamento.. não existe, ahm, fluxo de rede de atendimento.

9 GEPEM 31/01/2022 11:43

Não, não é isso. Mas às vezes o que eu sinto é assim, por exemplo, eu vou lá no Conselho Tutelar, levo lá, que nem a senhora Participante 5, perdão se eu errar o nome, né.. da promotoria, chego lá, levo lá o papel, né, e às vezes o que falta pra nós... e eu sinto isso... é o retorno

10 GEPEM 31/01/2022 11:53

Porque, assim, quando nós aqui identificamos essa violência, né.. Pelo menos aqui na escola, que eles nos relatam, fazemos o registro e fazemos os devidos encaminhamentos, né?

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 8 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
------------------------------	------------------	--	---------------------------------------	-----------------------	----------------------

11 GEPEM 31/01/2022 12:00

Enquanto o total, quando a gente pega, até entre nós aqui hoje, estou na vice-direção, mas quando eu pego um colega de trabalho na vice-direção, que ele não faz seus diversos encaminhamentos, eu não consigo entender porque que ele está na vice-direção, porque eu estou falando nesse momento de qualificação, sim.

12 GEPEM 31/01/2022 12:20

Da revelação, né, do primeiro momento, que pode até acontecer na escola, por qualquer um, até com a merendeira, né? Mas isso tem que ser relatado numa forma que vá servir praquilo ser.. não como prova, né.. mas pra encaminhar pra rede, encaminhar pra equipamentos que saibam trabalhar com essas, né.. Crianças e adolescentes.

13 GEPEM 31/01/2022 12:40

Então, a gente tem questionado bastante as escolas daqui, porque algumas seguram até depois do que tem que segurar, não resolvendo, né.. e nem encaminhando.. só manda pra gente quando chega perto de fechar o bimestre, o semestre ou quando a criança já apanhou mais, sabe... quando a situação piora bastante e aqui, assim, né..

14 GEPEM 31/01/2022 12:58

a gente vai ver que o Conselho estava com esse caso, não passou pra rede há quatro, cinco anos, tentando resolver não sei o quê.. né.. e não encaminhando pros órgãos competentes.

15 GEPEM 31/01/2022 13:04

Porque tem alguns pais que a gente não consegue contato e a maioria desses pais que a gente não consegue contato, é porque o conselho acompanha. Então fica mais fácil pra eles fazer os encaminhamentos.

16 GEPEM 31/01/2022 16:37

E quando a gente manda os encaminhamentos pro Conselho, o que nós procuramos colocar.. Que é a sugestão da DRE (nome da diretoria), tá? A gente coloca o nome do aluno, nome do pai, nome da mãe, o endereço, telefone e a data de nascimento. Embaixo a gente coloca a quantidade de dias que ele não foi pra escola...

17 GEPEM 31/01/2022 16:42

Então, é assim, quando a gente faz encaminhamento pro CAPS é já de última instância, senão a gente faz.. no caso lá da escola, a gente faz relatórios e manda pro CAPS, entendeu?

18 GEPEM 31/01/2022 16:48

De você ter até que chamar a polícia.

Códigos\Codificação oficial 2\Articulação em rede\Fluxo de atendimento

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0085 4

1 GEPEM 31/01/2022 11:39

não existe, ahm, fluxo de rede de atendimento.

2 GEPEM 15/02/2022 07:27

A minha preocupação é muito com o fluxo e a articulação dessa rede, né.. porque a gente está tentando construir esse fluxo no meu município há três anos e, assim, é uma luta diária pra que todos compareçam e vejam a importância de estarmos juntos e discutirmos juntos os casos, né?

Relatórios formatados\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 9 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências de referência inicial	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	---	----------------	---------------

3 GEPEM 15/02/2022 07:26

Assim, tem insistido pra alguns municípios implantar um fluxo de atendimento justamente pra decidir aonde vai ser feito essa escuta... o que a gente percebe é que está todo mundo perdido.

4 GEPEM 15/02/2022 07:25

Então, é uma coisa muito nova, tem que ser formado uma comissão, né.. E é de responsabilidade: saúde, educação e assistência social, né.. Então, em conversa com todas essas pessoas desses setores, bem como Conselho Tutelar, né.. montar esse fluxo e discutir sobre isso, porque é uma coisa muito séria.

Códigos\Codificação oficial 2\Articulação em rede\Reuniões de articulação de rede

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0234 8

1 GEPEM 15/02/2022 06:51

A minha articulação com a rede de proteção, de maneira geral, se dá a partir desse lugar, né? Enfim, a gente faz reuniões pra poder interrogar um pouco como o trabalho está sendo desenvolvido, provocar algumas reflexões...

2 GEPEM 15/02/2022 06:53

Em 2016, a gente tinha um promotor aqui na cidade, Dr. F.O., que era o nosso promotor da Vara da Infância, da Família, e ele era ele fazia muita questão que funcionasse a rede de proteção e ele começou a fazer as reuniões, era obrigatória a participação da direção ou uma pessoa pelo menos de cada escola, né..

3 GEPEM 15/02/2022 07:30

Naqueles dois anos que ele ficou aqui, dois anos e meio, funcionou bonitinho, mas aí depois ele foi transferido, porque deu o tempo dele aqui e aí parou-se de ter essas reuniões. A gente até começou a fazer essas reuniões, mas aí parece que o pessoal não sente a obrigação, né... Não tem aquela responsabilidade pra participar da reunião, sabe?

4 GEPEM 15/02/2022 07:28

e uma coisa que se configura, né gente, como um espaço importante, são esses espaços de articulação de rede, né? Assim, seja os fóruns, seja as reuniões de rede, seja as discussões de caso, porque, além de você planejar o encaminhamento comum, né.. assim, aonde cada um vai saber qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade naquele caso.. é também o espaço de formação, é um espaço onde esses preconceitos podem aparecer e as pessoas que estão.. é.. mais livres disso podem fazer intervenções e convidar aquela pessoa a uma reflexão.

5 GEPEM 15/02/2022 07:27

E pra isso, o encaminhamento não pode ser feito via referência e contra referência, por exemplo, burocraticamente, né? Assim.. tem que ser feito em dispositivos de discussão de caso e discussão da rede.

6 GEPEM 15/02/2022 07:26

é uma luta diária pra que todos compareçam e vejam a importância de estarmos juntos e discutirmos juntos os casos, né? E aprendermos juntos, porque ninguém é detentor de tudo, né?

7 GEPEM 15/02/2022 07:18

Mas assim, eu tenho visto alguns movimentos, pelo menos a gente.. nas articulações, né.. Através da nossa diretoria, de fazer, de ligar a esses conselhos através muitas vezes de interações com reuniões, né...

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 10 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	--------------------------------------	--------------------------------	----------------	---------------

8 GEPEM 15/02/2022 07:16

Então, às vezes, a gente fica pensando que fazer reuniões, algumas reuniões mais frequentes é perda de tempo, mas não, a gente constrói, depois a gente vai colher isso de uma maneira mais fácil.

Códigos\\Codificação oficial 2\\Capacitação e formação\\Atividades pontuais de formação (palestras)

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0057 4

1 GEPEM 31/01/2022 11:12

Então assim.. o primeiro passo que foi nesse momento agora no volta as aulas, foi arrumar uma pessoa pra dar palestra aos professores,

2 GEPEM 22/02/2022 01:50

fazer a orientação para os professores e dizer o quanto é importante começar com esse pequeno ou pequeno passo, pra que esse professor, ele consiga desenvolver um laço mínimo com esse aluno, né..

3 GEPEM 31/01/2022 11:18

Então, por isso que eu acho que tem que ter sim muitas palestras dentro das escolas. E a gente faz vários convites..

4 GEPEM 23/02/2022 08:19

Então assim, a gente passa algumas orientações pras escolas, mas não tem esse tipo de capacitação.

Códigos\Codificação oficial 2\Capacitação e formação\Busca por conhecimento

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0122 5

1 GEPEM 31/01/2022 11:56

Eu pego aquela charge da Mafalda que ela está conversando com a parede da escola e quando ela vira as costas a parede da escola fala: “estou aqui há vinte anos e eu sou assim”, mas quando ela faz essa menção, ela não está falando só para parede da escola, ela está falando para o serviço público e aquele que está à frente, se adiantando, buscando conhecimento, ele tem pequenos avanços que é o que eu acredito aqui.

2 GEPEM 23/02/2022 07:56

Eu não posso de forma alguma virar as costas pra isso, então a qualificação, ela é individual

Relatórios formatados\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 11 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	--------------------------------------	-------------------------------	----------------	---------------

3 GEPEM 23/02/2022 07:56

eu falo pra todo mundo. A EFAPE está aí, quer sim, quer não, a EFAPE tá aí, tá dando curso pra todo mundo, sem custo nenhum. Então vai do individual e é essa menção que eu faço pra qualificação, é buscar, eu tenho que buscar

4 GEPEM 31/01/2022 12:04

Quem tá, quem assume cargos, né..é.. independente de qualquer cargo, né.. Mas na maioria os cargos de direção que fazem a parte que é a cabeça da escola ou de qualquer órgão, eu acho que, quando você assume, você tem que estar aberto e se você tiver em questão de preconceito ou você não tiver .. é... aquela.. ah.. um conhecimento, né, do assunto

5 GEPEM 23/02/2022 07:56

tem aí, os cursos sem custo nenhum e a gente tem que correr atrás pra se capacitar.

Códigos\Codificação oficial 2\Capacitação e formação\Comprometimento dos profissionais

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0157 9

1 GEPEM 31/01/2022 11:38

As pessoas que estão aqui são exceções de trabalhadores, né.. municipais e estaduais, são pessoas comprometidas, porque foi feito esse convite pra muitas pessoas, né?

2 GEPEM 31/01/2022 11:39

Assim um número muito reduzido participando, então já se começa a ver esse comprometimento da pessoa.

3 GEPEM 31/01/2022 12:01

Eu estou numa posição que eu tenho uma posição que é muito.. é.. responsável pelos meus atos.

4 GEPEM 31/01/2022 12:04

Quem tá, quem assume cargos, né..é.. independente de qualquer cargo, né.. Mas na maioria os cargos de direção que fazem a parte que é a cabeça da escola ou de qualquer órgão, eu acho que, quando você assume, você tem que estar aberto e se você tiver em questão de preconceito ou você não tiver .. é... aquela.. ah.. um conhecimento, né, do assunto

5 GEPEM 31/01/2022 12:05

Então, quando você assume qualquer cargo que você está almejando, então a gente tem que dar o melhor da gente, né? Lembrar que o outro lá não tem.. ou não tem o conhecimento, ou não quer saber, ou não está aberto, mas a gente que está aqui tem que fazer a diferença

6 GEPEM 31/01/2022 12:19

Eu partilho da fala do Participante 2, da responsabilidade de cada diretor, vice-diretor, coordenador, né.. nós estamos a frente disso e temos que buscar essas capacitações, né.. E trazer pra nossa equipe.

7 GEPEM 31/01/2022 12:34

Eu acho que a gente tem muito o que aprender... eu fui presidente do conselho de direitos por um tempo e estudei muito e ainda não sei nada.

8 GEPEM 31/01/2022 12:35

atuante mesmo são dois, três conselheiros, né..

Relatórios formatados\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 12 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	--------------------------------	----------------	---------------

9 GEPEM 31/01/2022 16:58

Então, eu fico.. a gente fica, tem essa preocupação de saber como as crianças estão lá dentro, a gente tem esse contato e tem que ter sim.

Códigos\Codificação oficial 2\Capacitação e formação\Falta de formação

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0316 16

1 GEPEM 22/02/2022 01:43

Assim, a gente percebe que cada escola, cada gestor de escola acaba lidando com isso a seu modo, né..

2 GEPEM 15/02/2022 07:30

Quando começou a pegar, dar uma guinada com que fosse de conhecimento de todas as escolas públicas, a galera enquanto mediador lá atrás. Eu vou tá falando mediador, mas é por hábito, daqui a pouco eu mudo, tá, Participante 1? Daqui a pouco vira POC, tá?

3 GEPEM 23/02/2022 08:18

tem algo, infelizmente, ainda tem uma parte de direção e funcionários.. eles não estão capacitados, não receberam essas capacitações pra saber lidar com a situação e às vezes acaba piorando a situação

4 GEPEM 23/02/2022 08:18

Por não ter ajuda e não ter uma rede preparada pra receber esses tipos de situações

5 GEPEM 23/02/2022 08:18

não tem capacitação, pelo que a gente percebe, e já faz algum bom tempo. Às vezes o Estado até fazia mais do que a rede do município, mas o município mesmo faz desde... ó já não tava tendo e começou a pandemia, piorou.

6 GEPEM 31/01/2022 10:50

Então é muito aquém, todo mundo trabalha assim, cada um com seus problemas, né... e Deus ajuda todo mundo... e não é assim, não é assim.

7 GEPEM 23/02/2022 08:18

Então, assim, precisa sim se trabalhar com o CAPS, precisa se fomentar esses cursos pra que a gente não contextualize diversos erros, né?

8 GEPEM 23/02/2022 08:19

e outra coisa que eu acho ainda pior, é que os conselheiros não são preparados pra estar aonde está, porque tem conselheira ainda que discute com a gente sobre a vida do aluno.

9 GEPEM 23/02/2022 08:03

o que as pessoas tem ficado bastante aflitas, a gente tem recolhido é, a gente recebe notícias o tempo inteiro da escola, a gente suspeita de casos de violência, mas eu não sei dizer pra vocês se esse é um conhecimento meio intuitivo ou é alguma coisa que as pessoas fizeram uma formação pra isso, não sei, mas que as pessoas... elas ficam bastante embaraçadas quanto ao que fazer nessas situações.

10 GEPEM 31/01/2022 11:54

por isso, até não sei, se outras escolas ou outros professores enxergaram dessa mesma forma.

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			11		GEPEM	23/02/2022 08:20
A gente não pode causar mais danos do que já é causado. Então, a gente precisa de capacitação urgente até para que não haja essa confusão, né..						
			12		GEPEM	23/02/2022 08:14
Nós estamos falando de uma rede e eu acredito que todos, tanto nós, quanto o Conselho, quanto o CREAS, o CRAS, estamos nos sentindo em alguns momentos perdidos, por quê? Porque existe ainda esse “de quem é a culpa”, “de quem é a responsabilidade”, dessa falta de capacitação por parte de todos.						
			13		GEPEM	23/02/2022 08:15
Eu acredito, pra nós enquanto o P MEC, hoje POC, é mais fácil pra gente ter esse olhar diferenciado devido as nossas formações, nós trabalhávamos com capacitações com temas como bullying, automutilação, diversidade... Então nós tínhamos formações constantes. Hoje, na rede, não existe mais.						
			14		GEPEM	23/02/2022 08:16
Porque assim, a gente já teve funcionários ali que as crianças eram tratadas como cachorro, então, assim.. então eu acho que esses lugares também, tem lugar que não tem.. e às vezes a pessoa que está ali não recebeu nenhuma capacitação						
			15		GEPEM	23/02/2022 08:16
e quando vem a questão de políticas públicas o qual eu não visualizo o plano de projeto do meu vereador, ela barra de todas as formas, eu não tenho qualificação,						
			16		GEPEM	23/02/2022 08:17
Ele vem pra escola, a escola tem o seu método tradicional de trabalho, ela ainda não se renovou.						
Códigos\Codificação oficial 2\Capacitação e formação\Formação continuada						
Documento						
Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES						
Não		0,0415	16			
			1		GEPEM	31/01/2022 18:04
De olhar aquela situação com um olhar diferenciado, porque nem todo mundo tem aquele problema, nem todo mundo aceita aquela situação e aí às vezes por não aceitar						
			2		GEPEM	31/01/2022 18:04
e uma coisa que se configura, né gente, como um espaço importante, são esses espaços de articulação de rede, né? Assim, seja os fóruns, seja as reuniões de rede, seja as discussões de caso, porque, além de você planejar o encaminhamento comum, né.. assim, aonde cada um vai saber qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade naquele caso.. é também o espaço de formação, é um espaço onde esses preconceitos podem aparecer e as pessoas que estão.. é.. mais livres disso podem fazer intervenções e convidar aquela pessoa a uma reflexão.						
			3		GEPEM	31/01/2022 18:04
Aqui no CRAS a gente vai.. faz quase um ano que a gente está se capacitando, CRAS e CREAS, pra fazer essa escuta e eu, sinceramente, até hoje tenho minhas dúvidas, né.. da revitimização e outras questões que vem nessa escuta.						
			4		GEPEM	31/01/2022 18:04

Olha, se eles estão falando, então eles tão recebendo qualificação pra isso, né? Porque não é uma mera escuta, né... Eu não sei. Olha, sinceramente, eu não sei. Eu tenho muita dúvida nessa resposta.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 14 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			5	GEPEM		31/01/2022 18:04
		Enquanto o total, quando a gente pega, até entre nós aqui hoje, estou na vice-direção, mas quando eu pego um colega de trabalho na vice-direção, que ele não faz seus diversos encaminhamentos, eu não consigo entender porque que ele está na vice-direção, porque eu estou falando nesse momento de qualificação, sim.				
			6	GEPEM		31/01/2022 18:04
		a DDM e na época teve uma assistente social ou uma psicóloga do CREAS que fez um curso, uma capacitação na cidade de Ribeirão Preto.				
			7	GEPEM		31/01/2022 18:04
		eu fui assistir, o ano passado, acho que foi no começo do ano.. logo que a gente.. né.. eu fui assistir um curso de um professor e um médico que trabalha no IML, e ele mostrou pra gente, né.. Ele é médico legista.. as várias fases uma marca, né...como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança				
			8	GEPEM		31/01/2022 18:04
		não é todo mundo que presta atenção e seria muito bom que tivesse essas capacitações pra ver as fases, né.. Dos hematomas..				
			9	GEPEM		31/01/2022 18:04
		Eu partilho da fala do Participante 2, da responsabilidade de cada diretor, vice-diretor, coordenador, né.. nós estamos a frente disso e temos que buscar essas capacitações, né.. E trazer pra nossa equipe.				
			10	GEPEM		31/01/2022 18:04
		Nós tivemos várias formações enquanto PMECs em relação ao ouvir, a diferença do ouvir, do escutar, de uma escuta ativa e, hoje, uma escuta especializada, mas eu vou falar com propriedade nas escolas que eu atuei enquanto PMEC.				
			11	GEPEM		31/01/2022 18:04
		Então, existe ainda essa insegurança e essa escuta especializada.. de fato, ela tem que ter.. mais capacitação pra que todos se sintam capazes, né.. de falar sobre isso.				
			12	GEPEM		31/01/2022 18:04
		Eu acredito, pra nós enquanto o PMEC, hoje POC, é mais fácil pra gente ter esse olhar diferenciado devido as nossas formações, nós trabalhávamos com capacitações com temas como bullying, automutilação, diversidade... Então nós tínhamos formações constantes. Hoje, na rede, não existe mais.				
			13	GEPEM		31/01/2022 18:04
		quando eu era mediadora, a nossa supervisora que fazia a nossa mediação.. toda a formação que nós temos, é devido a ela				
			14	GEPEM		31/01/2022 18:04

Então, quando nós tínhamos nossa formação, nós éramos muito bem formados. Eu acho que toda bagagem que nós temos hoje, tanto a Participante 4, quanto o turquinho aí, o Participante 2, que eu chamo ele de Turco, né? Quanto ao Participante 2, tanto até quanto o Participante 1, né, que participou um pouco da mediação escolar... ela sempre trouxe muita capacitação pra gente, de Conselho Tutelar, da área da saúde, de CAPS, pra gente poder conversar. Então, isso é muito importante na mediação, pra quem está na frente. Por quê? Porque tá formando os mediadores pra trabalhar com esses casos que está acontecendo aí.

15 GEPEM 31/01/2022 18:04

É muito complexo o conselho, né? Você tem que estudar muito pra entender e ainda tá naquela coisa antiga de distribuição de dinheiro e não de cuidar de políticas públicas, né?

16 GEPEM 31/01/2022 18:04

Vamos ter capacitações aqui na minha cidade de dois dias... um dia inteirinho pra capacitar da Assistência Social e o Conselho da Criança e do Adolescente, porque a gente tem muita dúvida ainda.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 15 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	--------------------------------	----------------	---------------

Códigos\\Codificação oficial 2\\Demandas de crianças e adolescentes\\Diálogo com os adolescentes

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0098 7

1 GEPEM 31/01/2022 10:43

a questão é de você sentar, conversar e entender.. que você vai ver que não é frescura, né?

2 GEPEM 31/01/2022 10:44

E você tem que lutar ali, aberta pra ajudar teu filho e tentar entender, sabe? Pra não deixar fazer nada errado, pra não tomar hormônio que é coisa de garagem, sabe? Fazer as coisas direitinho.

3 GEPEM 14/02/2022 17:41

E, assim, sempre quando a gente precisa e vê que um aluno, porque... nós abraçamos os alunos, né?

4 GEPEM 14/02/2022 17:27

Acho que a voz dos alunos é tudo dentro de uma escola e eles..

5 GEPEM 31/01/2022 11:55

nós estamos ainda negando a escuta comum

6 GEPEM 14/02/2022 17:27

Então assim, a escuta, quando a gente vai falar sobre escuta especializada... a gente não tava nem sabendo fazer ainda a escuta do senso comum, porque existe uma coisa enraizada.. o adulto... o menor não tem direito a voz.

7 GEPEM 14/02/2022 17:27

Essa concepção, ela ainda está demorando pra ser quebrada, pra eu poder escutar o meu adolescente, a criança, o que for... Então ela acaba não se manifestando, não falando, o qual ela também se torna um adulto frustrado lá na frente.

Códigos\Codificação oficial 2\Demandas de crianças e adolescentes\Experiência pessoal dos participantes

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0254 10

1 GEPEM 31/01/2022 10:09

Então, a partir dessa experiência, especificamente ao longo desse ano, o que eu percebi foi que, com relação ao pessoal da educação, tem muito pouco conhecimento sobre a atuação da rede de proteção, especialmente a gente pensando na questão do enfrentamento à violência, né?

Relatórios formatados\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 16 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			2		GEPEM	31/01/2022 10:44
			Eu acompanho o tratamento da minha.. do meu filho de perto, né? Então, é tudo é questão mesmo, nasceu assim, faz os exames lá.. é totalmente diferente... então acho assim, não é todo mundo que tem essa abertura... “ah você é liberal demais”... não é questão de ser liberal, a questão é de você sentar, conversar e entender..			
			3		GEPEM	31/01/2022 10:44
			E você tem que lutar ali, aberta pra ajudar teu filho e tentar entender, sabe? Pra não deixar fazer nada errado, pra não tomar hormônio que é coisa de garagem, sabe? Fazer as coisas direitinho.			
			4		GEPEM	31/01/2022 11:08
			eu vou fazer uma fala em cima de quem eu comecei com... M., hoje T., trans, gay.. M., M., corpo: menina, tá? Trans: identidade de gênero. Gay: orientação sexual. É uma criança de onze anos, 6º ano.			
			5		GEPEM	23/02/2022 19:35
			Eu tenho um problema com um aluno que ele é do último grau de autismo, eu não tenho perua pra ele... eu já mandei pro CAPS, já mandei pro Conselho Tutelar...			
			6		GEPEM	31/01/2022 11:23
			Então, assim, eu estou falando, eu Participante 3, que tenho dez anos de experiência como professora mediadora e estou há quatro anos como vice-diretora. Então, quando a gente precisa agora, hoje em dia, de alguma coisa do Conselho, a gente não vai mais atrás, porque a gente sabe que a gente não vai ser atendido. Então nós mesmos vamos atrás e vamos tentar ver o que está acontecendo, tá?			
			7		GEPEM	31/01/2022 11:25
			É.. ouvindo todo mundo aqui eu acho que.. pensando nessa experiência que a gente tem lá..			
			8		GEPEM	31/01/2022 11:27

é.. eu tenho o Grêmio Estudantil na escola desde quando eu entrei como professora mediadora, porque como eu era presidente Grêmio quando eu estudava, então eu achava que Grêmio tem sempre que existir, entendeu?

9 GEPEM 31/01/2022 12:15

eu fui assistir, o ano passado, acho que foi no começo do ano.. logo que a gente.. né.. eu fui assistir um curso de um professor e um médico que trabalha no IML, e ele mostrou pra gente, né.. Ele é médico legista.. as várias fases uma marca, né...como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança

10 GEPEM 31/01/2022 16:58

Eu falo assim que eu tenho participado dos acolhimentos e, assim, cada vez vai ficando mais difícil pra gente. Eu sou muito, sei lá, eu tô ficando meio coração mole, assim, e é meio difícil, cada vez que eu tô indo fazer um acolhimento, é uma situação assim.

Códigos\Codificação oficial 2\Demandas de crianças e adolescentes\Orientação sexual e questões de gênero

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0386 15

1 GEPEM 22/02/2022 02:06

vou dar um exemplo, eu tenho uma aluna transgay e ela está no sexto ano, ela precisa, ela sente necessidade de falar pra mãe dela, porém ela não sabe como.

Relatórios formatados\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 17 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			2		GEPEM	31/01/2022 10:18
			3		GEPEM	31/01/2022 10:18
			4		GEPEM	31/01/2022 10:36
			5		GEPEM	31/01/2022 10:39
			6		GEPEM	31/01/2022 10:42

Infelizmente, porque a primeira coisa que a família faz quando o adolescente conta ou a família fica sabendo, é bater, é botar pra fora de casa, que “eu não aceito”, que “não sei que tem”... A gente teve uma situação muito parecida aqui, faz um mês, um mês e pouquinho.. que a família... o menino foi e contou pra mãe e a mãe não aceitou, falou que preferia ver ele no caixão, o pai deu uma surra no menino.. ahm.. fez a.. teve o aniversário naquele dia do menino, no dia seguinte eles acharam o filho morto, porque não aceitou, preferiu ver no caixão e viram...

7 GEPEM 31/01/2022 10:42

Então assim, é muita ignorância, eu falo assim, ignorância... Num sei.. a cultura da gente, mas eu acho assim, tem mudado tanto, então, quer dizer, na família do outro pode, na minha família não.

8 GEPEM 31/01/2022 10:43

Se a gente não aceitar.... né? E não é frescura, não é uma escolha deles. Nasceram assim, nasceram assim ... e não vai voltar a ser homem, não vai voltar a ser mulher, entendeu? Eu acompanho o tratamento da minha.. do meu filho de perto, né? Então, é tudo é questão mesmo, nasceu assim, faz os exames lá.. é totalmente diferente... então acho assim, não é todo mundo que tem essa abertura... “ah você é liberal demais”... não é questão de ser liberal, a questão é de você sentar, conversar e entender.. que você vai ver que não é frescura, né?

9 GEPEM 31/01/2022 10:44

E você tem que lutar ali, aberta pra ajudar teu filho e tentar entender, sabe? Pra não deixar fazer nada errado, pra não tomar hormônio que é coisa de garagem, sabe? Fazer as coisas direitinho.

10 GEPEM 31/01/2022 10:46

E mas... a questão é a questão do preconceito é muito grande e isso a gente tá perdendo muito adolescente pra droga, pra bebida, né... é.. pro suicídio..

11 GEPEM 31/01/2022 10:47

a gente tem muitos adolescentes que precisam de ajuda, muitas crianças que precisam de ajuda e mais que eles, a família que não aceita, né...

12 GEPEM 22/02/2022 02:06

eu vou fazer uma fala em cima de quem eu comecei com... M., hoje T., trans, gay.. M., M., corpo: menina, tá? Trans: identidade de gênero. Gay: orientação sexual. É uma criança de onze anos, 6º ano.

13 GEPEM 31/01/2022 11:11

Não tem como fugir de política, estamos num momento pior em relação a preconceito, isso é... hoje é muito visual. Então, assim, eu volto agora pra dentro da minha sala de aula. Qual era o problema? O T., T. querendo ser chamado de T. L. e aí os meus colegas de trabalho não querendo chamar o T., de T..

14 GEPEM 14/02/2022 17:28

Quando você tem essa pequena ação dentro da sua unidade escolar, respeitando a identidade de gênero desse garoto.. que é muito engraçado que quando eu fui até apresentar o documento pro rapaz que eu ia encaminhar pro Conselho Tutelar, ele falou assim, “Participante 2, muda aqui que não é mais “orientação sexual”, é “identidade de gênero””....assim.. é uma mudança constante.

15 GEPEM 31/01/2022 11:17

Então assim, sempre quando a gente vê a necessidade dos nossos alunos quanto.. ah.. esse tipo de gênero, de sexualidade, a gente corre atrás.

Códigos\Codificação oficial 2\Demandas de crianças e adolescentes\Outros problemas identificados dentro da escola

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0122 5

1 GEPEM 22/02/2022 02:07

É que nem eu falo que essa semana a bruxa passou na minha escola, né? A bruxa passou lá e parece que deixou a vassoura, porque ainda não acabou ou fogo, né? Eu tive, essa semana, cinco brigas de marmanjos. Eu estou

2 GEPEM 22/02/2022 02:07

Aí eu falei: “Filha, o que que vocês tá sentindo?” Ela falou: “Tia, eu tô com muita tontura”. Não era o horário de servir a merenda, mas enfim, eu fui lá, falei pras meninas da cozinha, falei: “faz um prato de comida pra mim que eu vou dar pra ela, porque tontura pode ser de fome”. Ela falou: “Eu não estou sentindo fome”. Eu falei: “Não, você vai comer um pouquinho, senão você come uma fruta”

3 GEPEM 22/02/2022 02:07

Eu falei, já imagina a cabecinha dessa menina? Eu não tenho casa, eu não tenho família, eu moro num abrigo..

4 GEPEM 22/02/2022 02:07

Então, eu fico.. a gente fica, tem essa preocupação de saber como as crianças estão lá dentro, a gente tem esse contato e tem que ter sim.

5 GEPEM 22/02/2022 02:07

Por que que eu digo isso? Eu tive um caso há um tempo atrás de um aluno, é.. são dois irmãos gêmeos, né? Com uma com uma síndrome, não lembro qual, mas era voltada a questão de mental e um deles, ele negava tudo, tá? Esse garoto que tinha o problema mais grave do que o irmão dele, é..

Códigos\Codificação oficial 2\Escuta especializada\Carcaterização da escuta especializada

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0251 8

1 GEPEM 23/02/2022 14:37

é porque com relação a essa história da escuta existe muita discussão, existe muita polêmica, existe vários entendimentos distintos.

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	-------------------------------------	-------------------------	---------------

2 GEPEM 23/02/2022 14:37

A escuta especializada, ela é um dispositivo ou um instrumento específico como a Participante 6 sinalizou agora.. é.. a gente tem visto que, assim, os municípios aonde a gente tem atuado.. ninguém sabe muito bem ao certo o que que é escuta, confunde a escuta com o Depoimento Especial, tem toda uma questão de um enfrentamento com o sistema de justiça, né?

3 GEPEM 23/02/2022 14:37

é uma seara muito complexa e uma das questões que a gente discute muito, porque a gente tem uma posição com relação a escuta, embora no decreto diga que a rede de proteção tem que fazer e fala de todos os serviços, né? Assim, a gente entende que talvez seja melhor, pelo menos inicialmente, que a escuta seja feita por um lugar só e aí a gente fica entre saúde e assistência social

4 GEPEM 23/02/2022 14:37

trazendo pra vocês que o CREAS é o lócus fundamental de enfrentamento a violência, tem essa atribuição, mas alguns municípios resolvem com a saúde que fica ao em cargo, a escuta fica em cargo da saúde, mas alguns municípios discutem que talvez todos os serviços tem que fazer a escuta

5 GEPEM 23/02/2022 14:37

Assim, tem insistido pra alguns municípios implantar um fluxo de atendimento justamente pra decidir aonde vai ser feito essa escuta... o que a gente percebe é que está todo mundo perdido.

6 GEPEM 23/02/2022 14:39

Pra gente, assim, aqui nós não podemos fazer perguntas quando chega alguma criança agredida que foi, né.. Espancada ou foi abusada ou estuprada, a gente não pode fazer pergunta nenhuma, mas se a criança chegar e falar assim: “tia, olha, eu quero falar.. foi isso.. aconteceu assim”. A gente.. tem que pôr no papel a fala da criança, a gente tem autorização da juíza. Assim, então a gente pode por que a criança quis dizer aquilo ali, né..

7 GEPEM 23/02/2022 14:40

Então, é uma coisa muito nova, tem que ser formado uma comissão, né.. E é de responsabilidade: saúde, educação e assistência social, né.. Então, em conversa com todas essas pessoas desses setores, bem como Conselho Tutelar, né.. montar esse fluxo e discutir sobre isso, porque é uma coisa muito séria.

8 GEPEM 23/02/2022 14:40

Da revelação, né, do primeiro momento, que pode até acontecer na escola, por qualquer um, até com a merendeira, né? Mas isso tem que ser relatado duma forma que vá servir praquilo ser.. não como prova, né.. mas pra encaminhar pra rede, encaminhar pra equipamentos que saibam trabalhar com essas, né.. Crianças e adolescentes.

Códigos\Codificação oficial 2\Escuta especializada\Desconhecimento da escola sobre a escuta especializada

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0408 14

1 GEPEM 31/01/2022 11:47

Olha, se eles estão falando, então eles tão recebendo qualificação pra isso, né? Porque não é uma mera escuta, né... Eu não sei. Olha, sinceramente, eu não sei. Eu tenho muita dúvida nessa resposta.

2 GEPEM 23/02/2022 14:38

Então que a gente vai construindo isso... então, assim, me causa estranheza, professores.. e eu volto a dizer, tem muita gente da capital, eu não atuo na capital, mas do interior, as pessoas dizerem que elas sabem como fazer a escuta dentro das escolas, até porque a escola, ela é um loco de recepção de notícia, então é um loco de recepção da revelação espontânea, tal como previsto na lei.

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência inicial	Codificado por iniciais	Modificado em
			3		GEPEM	23/02/2022 14:38
<p>T.:</p> <p>Mas vocês entendem como o termo escuta especializada que remete a essa lei específica ou como uma escuta comum?</p> <p>Participante 1:</p> <p>Não, uma escuta especializada, né.. entendo que sim.</p>						
			4		GEPEM	31/01/2022 11:55
<p>Eu vou lá sobre a questão da escuta, qual o maior problema da escuta? Eu não vou fazer a escuta.. ela específica à essa situação, a esse ato.. a esse movimento de fazer com que o outro entenda, nós estamos ainda negando a escuta comum.</p>						
			5		GEPEM	31/01/2022 11:57
<p>Cada um de nós aqui temos pequenos avanços, mas que não seja de conhecimento de todos. E é onde que eu acabo discordando sobre essa questão dos gráficos aqui, pelo que a grande maioria colocou que visualiza, que concorda, eu acho que seria o contrário, entendeu?</p>						
			6		GEPEM	31/01/2022 11:58
<p>Então assim, a escuta, quando a gente vai falar sobre escuta especializada... a gente não tava nem sabendo fazer ainda a escuta do senso comum, porque existe uma coisa enraizada.. o adulto... o menor não tem direito a voz.</p>						
			7		GEPEM	31/01/2022 11:59
<p>T.:</p> <p>Então vou te devolver uma pergunta, Participante 2: por que será, então, que os professores responderam que eles concordam? Que eles sabem como fazer a escuta?</p> <p>Participante 2:</p> <p>Porque eu estou respondendo um questionário que vai “dar um tiro no meu pé”. Eu continuo com a minha hipocrisia de criança que nesse momento eu não quero mais falar, também, como criança, então vou me rebelar, mas eu não vou... como eu posso dizer, mostrar que eu fiz a minha peripécia.</p>						
			8		GEPEM	31/01/2022 12:17
<p>eu também não concordo com essa.. é.. como diz o Participante 2 e a Participante 3: é um tiro no pé.</p>						
			9		GEPEM	23/02/2022 14:39
<p>eu acho que esses professores que responderam dessa maneira, eles podem tá tendo, assim, algum conhecimento diferente. Por quê? Às vezes a revelação espontânea, eles acham que é escuta especializada por não conhecer a lei. Você entendeu? A gente está em 2021. A Lei 13.431 é 2007, então assim, não sabe totalmente a fundo, o passo a passo pra fazer a escuta especializada. Então acho que a revelação espontânea, pra alguns professores, pode dar o entendimento da escuta especializada e não é isso daí.</p>						
			10		GEPEM	23/02/2022 08:05

A gente não pode causar mais danos do que já é causado. Então, a gente precisa de capacitação urgente até para que não haja essa confusão, né..

11 GEPEM 23/02/2022 14:41

E é engraçado quando a gente fala dessa questão, dessa escuta especializada, e eu acredito que existe uma distorção sim

12 GEPEM 23/02/2022 08:14

Nós tivemos várias formações enquanto PMECs em relação ao ouvir, a diferença do ouvir, do escutar, de uma escuta ativa e, hoje, uma escuta especializada, mas eu vou falar com propriedade nas escolas que eu atuei enquanto PMEC. Existe uma cobrança inclusive aos professores nessa questão do olhar, né.. diferenciado pra esse aluno, pra que ele preste atenção... então criou-se uma falsa concepção de que ele realiza essa escuta, talvez nesse questionário, por fazer parte da escola, ele quis se colocar como um agente que faz essa observação, essa escuta especializada, como se ele fosse responsabilizado se ele não percebesse em algum momento, ele não fosse culpado, por isso, ele ficasse de fora, né?

13 GEPEM 31/01/2022 12:24

Então, existe ainda essa insegurança e essa escuta especializada.. de fato, ela tem que ter.. mais capacitação pra que todos se sintam capazes, né.. de falar sobre isso.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 21 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	--------------------------------	----------------	---------------

14 GEPEM 31/01/2022 12:25

Então quando nós atuávamos na escola, era o nosso papel naquele momento realizar essa escuta ativa, né.. E eu concordo nessas questões, os docentes, criou-se essa falsa ilusão dessa escuta e aí essa distorção.

Códigos\\Codificação oficial 2\\Escuta especializada\\Formação para a realização da escuta especializada

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0179 7

1 GEPEM 23/02/2022 15:12

Eu concordo que a rede não sabe, porque nós estamos nos capacitando pra isso e é uma coisa difícilima, a gente fala é uma escuta especializada, né? Tem toda uma metodologia pra você fazer essa escuta.

2 GEPEM 23/02/2022 14:36

Aqui no CRAS a gente vai.. faz quase um ano que a gente está se capacitando, CRAS e CREAS, pra fazer essa escuta e eu, sinceramente, até hoje tenho minhas dúvidas, né.. da revitimização e outras questões que vem nessa escuta.

3 GEPEM 23/02/2022 14:36

Olha, se eles estão falando, então eles tão recebendo qualificação pra isso, né? Porque não é uma mera escuta, né... Eu não sei. Olha, sinceramente, eu não sei. Eu tenho muita dúvida nessa resposta.

4 GEPEM 23/02/2022 14:40

eu acho que esses professores que responderam dessa maneira, eles podem tá tendo, assim, algum conhecimento diferente. Por quê? Às vezes a revelação espontânea, eles acham que é escuta especializada por não conhecer a lei. Você entendeu? A gente está em 2021. A Lei 13.431 é 2007, então assim, não sabe totalmente a fundo, o passo a passo pra fazer a escuta especializada. Então acho que a revelação espontânea, pra alguns professores, pode dar o entendimento da escuta especializada e não é isso daí.

5 GEPEM 23/02/2022 14:40

Então, é uma coisa muito nova, tem que ser formado uma comissão, né.. E é de responsabilidade: saúde, educação e assistência social, né.. Então, em conversa com todas essas pessoas desses setores, bem como Conselho Tutelar, né.. montar esse fluxo e discutir sobre isso, porque é uma coisa muito séria.

6 GEPEM 23/02/2022 14:40

E é engraçado quando a gente fala dessa questão, dessa escuta especializada, e eu acredito que existe uma distorção sim

7 GEPEM 23/02/2022 15:16

Então, existe ainda essa insegurança e essa escuta especializada.. de fato, ela tem que ter.. mais capacitação pra que todos se sintam capazes, né.. de falar sobre isso.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 22 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	--------------------------------	----------------	---------------

Códigos\\Codificação oficial 2\\Escuta especializada|Identificação da violência na escola

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não	0,0255	9
-----	--------	---

1 GEPEM 23/02/2022 07:55

o que as pessoas tem ficado bastante aflitas, a gente tem recolhido é, a gente recebe notícias o tempo inteiro da escola, a gente suspeita de casos de violência, mas eu não sei dizer pra vocês se esse é um conhecimento meio intuitivo ou é alguma coisa que as pessoas fizeram uma formação pra isso, não sei, mas que as pessoas... elas ficam bastante embaraçadas quanto ao que fazer nessas situações.

2 GEPEM 14/02/2022 17:22

Dessa questão da gente saber das crianças, os adolescentes também, tá? Eles nos procuram, eles, né... Eles se abrem com a gente, né.. E eles acabam contando o que está acontecendo em casa.

3 GEPEM 23/02/2022 19:10

Então talvez seja por isso, até dessa questão dos professores, foi o que eu entendi aqui... Dizer que tem conhecimento e identificam essas situações, né.. E.. da violência que acontece em casa.

4 GEPEM 23/02/2022 19:10

Porque, assim, quando nós aqui identificamos essa violência, né.. Pelo menos aqui na escola, que eles nos relatam, fazemos o registro e fazemos os devidos encaminhamentos, né?

5 GEPEM 23/02/2022 19:10

Dá pra se identificar sim a violência de onde ela inicia dentro do âmbito escolar ou quando vem de fora

6 GEPEM 31/01/2022 12:13

eu acho assim, porque nem sempre a gente.. se a professora tá ali e não percebe, assim, ou a criança começou a ficar agressiva, ou a criança está quieta, ou a criança está ali sabe, ou faz xixi e começa a fazer xixi na roupa, alguma coisa assim.. Algumas professoras.. aqui, já aconteceu, né... E a gente faz essas orientações na creche, em todas as séries, prestar atenção no comportamento da criança, principalmente quando já é uma criança que começou desde o jardim e a escola está familiarizada com elas, né

7 GEPEM 23/02/2022 19:10

Então, assim, em questão de espancamento: se tem marca ou mudou o comportamento depois de um tempo dentro da sala de aula ou não quer sair pro recreio, ou não quer que o amiguinho toca nela assim.

8 GEPEM 31/01/2022 12:15

as várias fases uma marca, né...como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança, às vezes a criança fica uma semana, duas semanas sem ir pra escola, e aí às vezes não tem o interesse ou a escola liga: "ah não, ela tá com dor de garganta ou ai aconteceu qualquer coisa, ou eu estou viajando", mas essa falta dessa busca ativa ou de encaminhar pra gente nesse tempo hábil. porque a gente pode ir na casa.

9 GEPEM 23/02/2022 19:10

Porque todos nós.. não é fácil quando nós nos deparamos com situações de abuso sexual na escola, é.. de violências sexuais, de violência familiares, não é fácil. Então, no primeiro momento é: o que fazer? Como fazer? Quem procurar, né..

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 23 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências de referência	Codificado por iniciais	Modificado em

Códigos\\Codificação oficial 2\\Pandemia da COVID-19

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não	0,0113	6
-----	--------	---

1 GEPEM 31/01/2022 10:30

Às vezes o Estado até fazia mais do que a rede do município, mas o município mesmo faz desde... ó já não tava tendo e começou a pandemia, piorou.

2 GEPEM 31/01/2022 10:36

Só que a gente tá com poucos profissionais na rede de apoio, porque muitos se aposentaram, outros pediram afastamento por conta da pandemia.

3 GEPEM 31/01/2022 10:37

Na questão de crianças com problema de aprendizagem, a gente tá com uma questão muito séria aqui em (nome da cidade).. é.. a gente tá com uma uma grande porcentagem de crianças que não sabe ler nem escrever no quinto ano e, infelizmente, nem a escola tá sabendo como lidar com isso.. eu acho assim.. já era um problema, com a pandemia piorou bastante

4 GEPEM 31/01/2022 12:28

Apesar que a pandemia atrapalhou um pouco isso, mas, assim, ainda está muito longe da gente conseguir, ainda, articular ou conhecer todos os conselhos, né?

5 GEPEM 31/01/2022 16:35

até era essa ressalva que eu ia fazer que nós temos o problema que nós somos da mesma região, o problema... e a pandemia agravou isso de muitos pais terem voltado, por exemplo, as suas cidades, né?

6 GEPEM 31/01/2022 16:36

É.. foi bem colocado... muitos pais voltaram pra cidade onde.. Nordeste principalmente, né?

Códigos\Codificação oficial 2\Trabalho em rede\Características do trabalho em rede

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Sim 0,0440 22

1 GEPEM 23/02/2022 19:11

não sabe se a mãe e o pai são dependentes químicos, não sabem se o pai bate na mãe, se a mãe fica na família porque precisa, porque não tem apoio da família ou porque se sente oprimida..

2 GEPEM 31/01/2022 10:38

eu acho que apesar da parte técnica que os profissionais têm, né?... Essa formação de serem técnicos, mas eu acho que tem que tem casos que você, além de ser técnico, você tem que se colocar no lugar.

3 GEPEM 31/01/2022 10:38

De olhar aquela situação com um olhar diferenciado, porque nem todo mundo tem aquele problema, nem todo mundo aceita aquela situação e aí às vezes por não aceitar

Relatórios formatados\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 24 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			4		GEPEM	31/01/2022 10:41
			5		GEPEM	31/01/2022 10:47
			6		GEPEM	31/01/2022 10:50
			7		GEPEM	14/02/2022 17:22
			8		GEPEM	31/01/2022 11:17
			9		GEPEM	23/02/2022 19:11

10 GEPEM 14/02/2022 17:22

e eu sou uma pessoa que eu, assim, corta meu coração né... eu falo dá vontade de levar pra casa, mas se eu fosse levar pra casa, eu acho que eu já teria uns cem alunos lá na minha casa, né? Porque você vê a pessoa que ela está amarelinha, que ela está assim passando necessidade

11 GEPEM 31/01/2022 16:51

Ô ô Participante 3, ah nesse propósito, tem que cobrar o conselho de fiscalizar o abrigo, né? Se está sendo gasto a verba adequadamente com alimentação.. o que que tá acontecendo.

12 GEPEM 31/01/2022 16:53

mas a referência é do CREAS, né? Então, como equipamento da Assistência, além da escola, tem que ter atuação do CREAS também como fiscalização.

13 GEPEM 31/01/2022 16:56

A gente teve uma situação bem complicada aqui, há uns anos atrás e foi destituído, desde coordenadora até os funcionários, por conta de agressões, punições e a coordenadora, né.. ser conivente com tudo

14 GEPEM 14/02/2022 17:29

mas infelizmente conseguiu-se ludibriar até o promotor, na época, e aí acabou chegando pra gente essa denúncia muito grave.

15 GEPEM 31/01/2022 16:56

as crianças, quando vão pro abrigo é porque, assim, infelizmente ou a rede falhou ou porque a família, realmente, não tem mais o que fazer, tudo que você propõe, tudo que você faz, nada dá certo, nada.. não funciona.

16 GEPEM 31/01/2022 16:57

E aqui, a gente costuma ir fazer visitas surpresa, né.. que a gente tem essa atribuição, assim como o CMDCA, né.. E o promotor... E.. tem essa atribuição, também, de tá indo, né, fazer essa visita surpresa sem avisar, sem nada.

17 GEPEM 31/01/2022 16:57

E eu acho, assim, depende, porque a gente... é... tem a Casa Abrigo aqui e eles, assim, agora tá legal, né? Tem uma psicóloga lá, uma assistente social, tem uma coordenadora que elas, além delas serem as funcionárias, elas são mais receptivas com as crianças, né?

18 GEPEM 31/01/2022 16:59

Mas, infelizmente, a gente sabe que, na maioria das vezes, a família não vai sarar, elas não vão voltar.

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			19	GEPEM	31/01/2022	16:59
			Então, eu acho que todo esse tratamento, esse acompanhamento, essa cobrança que a gente tem que ter, essa supervisão, tem que ser bem próxima mesmo das escolas, do Conselho, né?			
			20	GEPEM	31/01/2022	17:00
			Existe uma comissão de avaliação e monitoramento que muitas vezes não fazem esse acompanhamento, que tem que escutar as crianças, existem normas e regras dentro da Tipificação da Assistência Social e o Conselho Municipal da Assistência Social também é pra isso, por isso a importância dos conselhos.			
			21	GEPEM	31/01/2022	17:02

Então eu acho.. a importância da gente estar compartilhando tudo isso, né? Porque conhecimento ninguém vai tirar da gente e eu acho que todo mundo adquiriu um pouco e vai poder cobrar a gestão, vai poder cobrar a Assistência Social, vai poder cobrar ao CREAS papel dele, vai poder cobrar ao CRAS o papel dele.. isso eu acho muito importante, a gente ser cobrado dos nossos papéis.

22 GEPEM 31/01/2022 17:03

Aquele que mais precisa que é a criança e o adolescente, e muita das vezes a gente escuta aí, que nem no caso, ela está em um abrigo e está com problema de nutrição, né? E aí precisa se verificar se, de fato, o abrigo está fazendo o seu papel ou não.

Códigos\Codificação oficial 2\Trabalho em rede\Conhecimento sobre os papéis dos atores da rede

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Sim 0,0553 30

1 GEPEM 31/01/2022 10:06

É assustador, porque a rede não conhece, né? Conhece, mas é em menor parte. Quem conhece mais são os gestores e os professores?

2 GEPEM 31/01/2022 10:06

olhando aqui o gráfico, eu entendo o seguinte, que quem não conhece, por exemplo, geralmente, os gestores ou no caso professores envolvidos com a rede protetiva conhece mais, mas no geral, realmente, os professores não conhecem essa questão, por exemplo, que nem foi comentado, da dessa rede de proteção, Conselho Tutelar, entre outros, né?

3 GEPEM 31/01/2022 10:08

Então, na sua grande maioria, dessas 77 unidades aqui da (nome da diretoria), ela foi conhecida através dos mediadores e aí se estendeu pro restante da gestão e poucos professores. Não é algo de conhecimento de todos, o que dá para ser feito.

4 GEPEM 31/01/2022 10:09

Então, a partir dessa experiência, especificamente ao longo desse ano, o que eu percebi foi que, com relação ao pessoal da educação, tem muito pouco conhecimento sobre a atuação da rede de proteção, especialmente a gente pensando na questão do enfrentamento à violência, né?

5 GEPEM 31/01/2022 10:10

tem o programa Conviva do Estado, né... Que tem tentado fazer algumas intervenções aí nesse sentido, mas de uma maneira geral o que a gente percebe é que o pessoal conhece pouco, né?

6 GEPEM 31/01/2022 10:10

Assim, eu acho que o pessoal da Assistência Social tem mais conhecimento de como funciona a rede. O pessoal da saúde também às vezes conhece pouco... enfim essa é a impressão que a gente fica.

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
---------	---------------	-----------	--------------------------------------	--------------------------------	----------------	---------------

7 GEPEM 23/02/2022 18:56

Eu tenho por volta de dez dias que foi encaminhado e até agora nada, né?

8 GEPEM 31/01/2022 10:30

Então, assim, a questão, eu acho que a questão de.. dos papéis.. eles até sabem, mas não fazem muita questão de colocar em prática.

9 GEPEM 31/01/2022 10:33

Então, eu falo assim, eles não levam certinho qual é o papel de cada um.

10 GEPEM 31/01/2022 10:34

Tanto do município, quanto do Estado e de toda a rede de proteção participar, por quê? Pra saber qual era o papel e pra que funcionasse.

11 GEPEM 31/01/2022 11:25

Eu acho que ela tem duas respostas na verdade: uma coisa é saber o papel, outra coisa é o encaminhamento, né?

12 GEPEM 31/01/2022 11:25

Eu acho que ela tem duas respostas na verdade: uma coisa é saber o papel, outra coisa é o encaminhamento, né?

13 GEPEM 31/01/2022 11:32

as pessoas não conhecem os papéis dos atores da rede, infelizmente, porque em hora nenhuma na fala foi citado CRAS e CREAS, que fazem parte desse fluxo e são dois equipamentos importantíssimos dentro da assistência social e que não podem ser esquecidos nunca, né.. Uma luta aí..

14 GEPEM 31/01/2022 12:26

se nem o prefeito conhece os membros envolvido nos conselhos. Você acha que as escolas conhecem os membros ou conhece alguma coisa que os conselhos fazem?

15 GEPEM 31/01/2022 12:26

Se nem o prefeito da cidade, conhece a composição do CMDCA, você acha que as escolas, que o CMDCA não aparece em momento algum, conhece o CMDCA?

16 GEPEM 31/01/2022 12:28

Se uma cidade menor tem dificuldade de articular, eu fico imaginando nós aqui da grande São Paulo, né... Lógico.. com tantas demandas e tantos conselhos, né.

17 GEPEM 15/02/2022 07:19

Mas assim, eu tenho visto alguns movimentos, pelo menos a gente.. nas articulações, né.. Através da nossa diretoria, de fazer, de ligar a esses conselhos através muitas vezes de interações com reuniões, né...

18 GEPEM 31/01/2022 12:28

Apesar que a pandemia atrapalhou um pouco isso, mas, assim, ainda está muito longe da gente conseguir, ainda, articular ou conhecer todos os conselhos, né?

19 GEPEM 31/01/2022 12:29

mesmo a escola que está a menos de 2 km de distância, a gente não consegue conversar, né? Imagine com os conselhos...

20 GEPEM 31/01/2022 12:33

Eu não acredito que eles conheçam o funcionamento, nem as decisões. É muito complexo o conselho, né? Você tem que estudar muito pra entender e ainda tá naquela coisa antiga de distribuição de dinheiro e não de cuidar de políticas públicas, né?

21 GEPEM 31/01/2022 12:34

a criação dos conselhos foi pra isso, né? Cuidar das políticas públicas, não de meramente distribuição de verbas e aprovações de verbas, né? Deliberações de verba.

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			22	GEPEM		31/01/2022 12:35
		Então, eu acredito que 90% da população do Brasil, não, vou por 99%, não conhece o papel dos conselhos ainda.				
			23	GEPEM		31/01/2022 12:36
		e mesmo assim não sabe da importância que eles tem, o papel que eles tem dentro do conselho.				
			24	GEPEM		23/02/2022 19:26
		Pelo que eu entendo: Qual que é a função do conselho? A função do conselho é receber a demanda, deliberar e encaminhar e acompanhar esses encaminhamentos, né? Se não forem feitos... notificações tanto pro Estado que não está atendendo aquela criança, que está violando aquele, quanto pros pais, né.. Então.. só que o que eu vejo no Conselho, o Conselho recebe essa demanda, coloca embaixo do braço e tenta resolver tudo, como se eles fossem técnicos.				
			25	GEPEM		31/01/2022 12:59
		poderia ter dado resultado ou não, não sabemos, mas a intervenção poderia ser ter sido feito antes, pelos atores não conhecerem o trabalho do outro.				
			26	GEPEM		31/01/2022 12:59
		poderia ter dado resultado ou não, não sabemos, mas a intervenção poderia ser ter sido feito antes, pelos atores não conhecerem o trabalho do outro.				
			27	GEPEM		31/01/2022 16:40
		É, nós temos um posto de saúde que é colado na escola, é muro com muro. E lá, como eles tem aquelas moças que vão na casa, faz as visita... então, assim, a gente troca muito figurinha sobre isso, entendeu? Então, é um apoio muito grande do posto de saúde também.				
			28	GEPEM		31/01/2022 17:00
		Existe uma comissão de avaliação e monitoramento que muitas vezes não fazem esse acompanhamento, que tem que escutar as crianças, existem normas e regras dentro da Tipificação da Assistência Social e o Conselho Municipal da Assistência Social também é pra isso, por isso a importância dos conselhos.				
			29	GEPEM		31/01/2022 17:01
		Só que a gente não conhece, né.. E quando a gente não conhece a gente não cobra. E quando a gente não cobra, fica a “Deus dará” e fazem o que querem, como querem do dinheiro público, do dinheiro que é nosso.				
			30	GEPEM		31/01/2022 17:04
		É.. essa criança, eu não sei se ela é passada mensalmente, semanalmente, não, né? Mensalmente ou a cada dois meses no posto de saúde que está ali no seu entorno, que ele também faz parte desse processo.				

Códigos\\Codificação oficial 2\\Trabalho em rede\\Papel da escola

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Sim	0,1293	62
-----	--------	----

1 GEPEM 31/01/2022 10:07

os gestores ou no caso professores envolvidos com a rede protetiva conhece mais

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 28 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			2		GEPEM	31/01/2022 10:08
			ela foi conhecida através dos mediadores e aí se estendeu pro restante da gestão e poucos professores.			
			3		GEPEM	31/01/2022 10:10
			tem o programa Conviva do Estado, né... Que tem tentado fazer algumas intervenções aí nesse sentido, mas de uma maneira geral o que a gente percebe é que o pessoal conhece pouco, né?			
			4		GEPEM	31/01/2022 10:13
			Quando começou a pegar, dar uma guinada com que fosse de conhecimento de todas as escolas públicas, a galera enquanto mediador lá atrás. Eu vou tá falando mediador, mas é por hábito, daqui a pouco eu mudo, tá,			
			5		GEPEM	31/01/2022 10:13
			Ela estava em uma ascensão bacana e ainda tem muito nas unidades escolares a questão da punição e não da orientação, né?			
			6		GEPEM	31/01/2022 10:15
			E aí devido ao Conviva, como tem a psicóloga do Conviva, fizemos essa roda de conversa pra essa criança ser escutada dentro da escola, mas não porque ela está sendo assistida pela rede protetiva.			
			7		GEPEM	31/01/2022 10:26
			Então, é muito triste isso, porque assim, na escola também tem esses preconceito, né.. Não sabe como lidar e às vezes faz e se mostra ainda mais preconceito, né?			
			8		GEPEM	31/01/2022 10:26
			Então, em questão de bullying também não sabem lidar, na questão de preconceito a gente aqui em (nome da cidade), eu falo assim, a gente tem bastante problema, né...			
			9		GEPEM	31/01/2022 10:27
			ou seja na questão de bullying, ou seja na parte sexual, ou porque a criança é agressiva, então acha assim, ai essa criança é um capeta, eu não sei o que....			
			10		GEPEM	31/01/2022 10:27
			Tá, mas aí não sabe que lá atrás tem todo um histórico da família,			
			11		GEPEM	31/01/2022 10:28
			não sabe se a mãe e o pai são dependentes químicos, não sabem se o pai bate na mãe, se a mãe fica na família porque precisa, porque não tem apoio da família ou porque se sente oprimida..			
			12		GEPEM	25/02/2022 06:26
			Então assim, nesse novo mandato, foi colocado pra que eles façam o papel deles			
			13		GEPEM	31/01/2022 10:32

mas muitas escolas dizem que não tá no, na, como se diz... eh... não tem um documento que exija, que fale que eles são obrigados a ir na casa da criança, na casa do adolescente, fazer a busca ativa, sabe?

14 GEPEM 31/01/2022 10:33

Então, ou coloca pra gente que fez a busca ativa em telefone, na casa aí, tá.. aí a gente vai no endereço, a criança já mudou fazem meses.. você liga, o telefone é de Campinas, é de Araraquara, menos da família, né?

15 GEPEM 31/01/2022 10:37

Na questão de crianças com problema de aprendizagem, a gente tá com uma questão muito séria aqui em (nome da cidade).. é.. a gente tá com uma uma grande porcentagem de crianças que não sabe ler nem escrever no quinto ano e, infelizmente, nem a escola tá sabendo como lidar com isso.. eu acho assim.. já era um problema, com a pandemia piorou bastante

Relatórios formatados\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 29 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			16	GEPEM	31/01/2022	10:37
			Na questão de crianças com problema de aprendizagem, a gente tá com uma questão muito séria aqui em (nome da cidade).. é.. a gente tá com uma uma grande porcentagem de crianças que não sabe ler nem escrever no quinto ano e, infelizmente, nem a escola tá sabendo como lidar com isso.. eu acho assim.. já era um problema, com a pandemia piorou bastante			
			17	GEPEM	31/01/2022	11:14
			Se falando de .. eu trabalhei dez anos como professora mediadora, tá? Sempre tive grandes parcerias dentro da escola onde eu atuo hoje como vice-diretora.			
			18	GEPEM	31/01/2022	11:17
			Eu acho que não por ser, porque a gente foi professor mediador, a gente já sabe a angústia desses alunos..			
			19	GEPEM	31/01/2022	11:18
			E agora, ainda, a gente tem as psicólogas do Conviva, que está ajudando assim muito a gente, entenderam? Tanto assim, que nem... “ah! Estamos com problema de aluno que está se cortando”. A gente entra em contato com a psicóloga, a gente consegue que o aluno tenha uma conversa com a psicóloga. “Aí, não é aquela coisa que ele vai passar toda semana?”. Não, mas ele vai ter uma conversa, ele vai se abrir, ele vai ter uma orientação.. o aluno vai ter uma orientação com ela.			
			20	GEPEM	31/01/2022	11:21
			Quando... a gente faz busca ativa desde mil novecentos e bolinha, desde quando eu entrei como professora mediadora, que na época era a professora mediadora, agora é PAC...POC, POC. E a gente faz busca ativa com os alunos, quando eu era professora mediadora, eu ia na casa dos alunos pra saber porquê que ela não estava indo pra escola, o que que estava acontecendo..			
			21	GEPEM	31/01/2022	11:21
			Quando... a gente faz busca ativa desde mil novecentos e bolinha, desde quando eu entrei como professora mediadora, que na época era a professora mediadora, agora é PAC...POC, POC. E a gente faz busca ativa com os alunos, quando eu era professora mediadora, eu ia na casa dos alunos pra saber porquê que ela não estava indo pra escola, o que que estava acontecendo..			

22 GEPEM 31/01/2022 11:22

A gente manda a ciência pro Conselho Tutelar, eles acham muito, sabe? Eles acham que a gente não está fazendo a busca ativa, mas nós estamos fazendo. E olha como a gente faz busca ativa...

23 GEPEM 31/01/2022 11:24

porque a rede de proteção, ela tem que estar alinhada: CAPS, Conselho Tutelar, escola, comunidade principalmente, porque eu tenho muito apoio da minha comunidade, entendeu? A gente deixa as portas abertas pra comunidade, porque se a gente não deixar as portas abertas pra comunidade e ter uma boa conversa com eles, a gente não tem nada dentro da comunidade. E a minha comunidade é ex-tre-ma-men-te carente...

24 GEPEM 31/01/2022 11:24

eu tenho dois mil e cem alunos na escola que eu atuo, porque lá eu tenho desde os anos iniciais até o EJA, tá? Então são três períodos, assim, lotado: dois mil e cem alunos.

25 GEPEM 31/01/2022 11:27

Há oito anos atrás tinha uma equipe no Conselho Tutelar que eles iam até a escola... eles iam explicar pros pais qual era o papel do Conselho Tutelar..

26 GEPEM 31/01/2022 11:28

é.. eu tenho o Grêmio Estudantil na escola desde quando eu entrei como professora mediadora, porque como eu era presidente Grêmio quando eu estudava, então eu achava que Grêmio tem sempre que existir, entendeu?

27 GEPEM 31/01/2022 11:28

o Conselho ia, nessa época, na escola, também, falar do papel deles para os alunos. Por quê? Se multiplicava, porque o conselho passava pros representantes de sala e os representantes de sala passava pra os alunos.

28 GEPEM 31/01/2022 11:55

nós estamos ainda negando a escuta comum

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			29	GEPEM	31/01/2022	11:56
			Eu pego aquela charge da Mafalda que ela está conversando com a parede da escola e quando ela vira as costas a parede da escola fala: “estou aqui há vinte anos e eu sou assim”			
			30	GEPEM	31/01/2022	11:58
			Então assim, a escuta, quando a gente vai falar sobre escuta especializada... a gente não tava nem sabendo fazer ainda a escuta do senso comum, porque existe uma coisa enraizada.. o adulto... o menor não tem direito a voz.			
			31	GEPEM	31/01/2022	11:58
			Essa concepção, ela ainda está demorando pra ser quebrada, pra eu poder escutar o meu adolescente, a criança, o que for... Então ela acaba não se manifestando, não falando, o qual ela também se torna um adulto frustrado lá na frente.			
			32	GEPEM	25/02/2022	06:17

T.:

Então vou te devolver uma pergunta, Participante 2: por que será, então, que os professores responderam que eles concordam? Que eles sabem como fazer a escuta?

Participante 2:

Porque eu estou respondendo um questionário que vai “dar um tiro no meu pé”. Eu continuo com a minha hipocrisia de criança que nesse momento eu não quero mais falar, também, como criança, então vou me rebelar, mas eu não vou... como eu posso dizer, mostrar que eu fiz a minha peripécia.

33 GEPEM 25/02/2022 06:17

Se eu fosse fazer responder um questionário desse eu não iria responder enquanto o Participante 2, eu tenho que responder enquanto escola, no total.

34 GEPEM 31/01/2022 12:01

Então como eu disse, são dez anos atrás que eu iniciei o trabalho na mediação de conflito Há dez anos atrás, dentro da pasta de mediação de conflito, o mundo se abriu pra mim, tá? Ele se abriu pra.. não só pra mim que acredito, pros demais colegas aí. E isso é muito rico.

35 GEPEM 31/01/2022 12:02

Então, assim, e quando você vai levar essa fala de diálogo com o aluno, não é diálogo especializado, tá, gente? Diálogo com o aluno... ela é rejeitada, porque a gente ainda está em época de punição

36 GEPEM 31/01/2022 12:02

Então, assim, e quando você vai levar essa fala de diálogo com o aluno, não é diálogo especializado, tá, gente? Diálogo com o aluno... ela é rejeitada, porque a gente ainda está em época de punição

37 GEPEM 31/01/2022 12:02

ainda é muito fomentada a punição e não é isso

38 GEPEM 25/02/2022 06:17

E nas escolas, o que a gente orienta? Em relação a essa questão aqui, eu acho assim como a Participante 3 já também falou, como o pessoal falou, às vezes as pessoas respondem a alguns questionários, mas é um tiro no pé, como ela disse...

39 GEPEM 31/01/2022 12:15

as várias fases uma marca, né...como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança, às vezes a criança fica uma semana, duas semanas sem ir pra escola, e aí às vezes não tem o interesse ou a escola liga: “ah não, ela tá com dor de garganta ou ai aconteceu qualquer coisa, ou eu estou viajando”, mas essa falta dessa busca ativa ou de encaminhar pra gente nesse tempo hábil, porque a gente pode ir na casa.

40 GEPEM 25/02/2022 06:17

eu também não concordo com essa.. é.. como diz o Participante 2 e a Participante 3: é um tiro no pé.

41 GEPEM 25/02/2022 06:17

eu também sou PMEC, junto com o Participante 2 e a Participante 3,.. é.. e assim eu concordo quando ele falou nessa questão do professor e ser um tiro no pé.

Agregar Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por Modificado em
		42	GEPEM	31/01/2022 12:21
<p>Nós tivemos várias formações enquanto PMECs em relação ao ouvir, a diferença do ouvir, do escutar, de uma escuta ativa e, hoje, uma escuta especializada, mas eu vou falar com propriedade nas escolas que eu atuei enquanto PMEC.</p>				
		43	GEPEM	25/02/2022 06:17
<p>Nós tivemos várias formações enquanto PMECs em relação ao ouvir, a diferença do ouvir, do escutar, de uma escuta ativa e, hoje, uma escuta especializada, mas eu vou falar com propriedade nas escolas que eu atuei enquanto PMEC. Existe uma cobrança inclusive aos professores nessa questão do olhar, né.. diferenciado pra esse aluno, pra que ele preste atenção... então criou-se uma falsa concepção de que ele realiza essa escuta, talvez nesse questionário, por fazer parte da escola, ele quis se colocar como um agente que faz essa observação, essa escuta especializada, como se ele fosse responsabilizado se ele não percebesse em algum momento, ele não fosse culpado, por isso, ele ficasse de fora, né?</p> <p>Nós ainda continuamos, em pleno século XXI, procurando culpados, né.. De quem que é a culpa ou o responsável, sendo que isso de fato é uma responsabilidade de todos.</p>				
		44	GEPEM	31/01/2022 12:24
<p>Porque todos nós.. não é fácil quando nós nos deparamos com situações de abuso sexual na escola, é.. de violências sexuais, de violência familiares, não é fácil. Então, no primeiro momento é: o que fazer? Como fazer? Quem procurar, né..</p>				
		45	GEPEM	31/01/2022 12:24
<p>Eu acredito, pra nós enquanto o PMEC, hoje POC, é mais fácil pra gente ter esse olhar diferenciado devido as nossas formações, nós trabalhávamos com capacitações com temas como bullying, automutilação, diversidade... Então nós tínhamos formações constantes. Hoje, na rede, não existe mais.</p>				
		46	GEPEM	31/01/2022 12:25
<p>Então quando nós atuávamos na escola, era o nosso papel naquele momento realizar essa escuta ativa, né.. E eu concordo nessas questões, os docentes, criou-se essa falsa ilusão dessa escuta e aí essa distorção.</p>				
		47	GEPEM	25/02/2022 06:05
<p>mesmo a escola que está a menos de 2 km de distância, a gente não consegue conversar, né?</p>				
		48	GEPEM	31/01/2022 12:31
<p>Então, isso é muito importante na mediação, pra quem está na frente. Por quê? Porque tá formando os mediadores pra trabalhar com esses casos que está acontecendo aí.</p>				
		49	GEPEM	31/01/2022 13:02
<p>Tanto que no final do terceiro bimestre, a mediadora que trabalha comigo lá, ela levou 180 alunos que, na busca ativa, não conseguimos contato, porque lá nós fazemos Busca Ativa, não é mais no final de bimestre, é toda semana, né? Dos alunos que não estão indo por causa da pandemia. Que nós tivemos alunos que sumiu da escola, né? Infelizmente...</p>				
		50	GEPEM	25/02/2022 05:49
<p>esse ano a matrícula foi direto pelo SED, né? Então o pai que fazia a intenção, mas mesmo o pai fazendo a intenção, ele tinha que levar os documentos pra gente na escola pra regularizar a vida escolar do aluno, né? Toda a documentação.</p>				
		51	GEPEM	31/01/2022 16:34
<p>mas mesmo assim, gente, eu moro no.. eu trabalho no (nome do bairro).. Então, assim, a maioria das casas lá são invasão.. ninguém tem endereço próprio.</p>				
		52	GEPEM	31/01/2022 16:36

Muitos são do Norte, Nordeste, né? E não avisou a escola, então o endereço não bate. E outra coisa, nós temos aqui muitas ocupações e eles colocam um endereço referência, não é o próprio endereço deles. Então é.. tem mais esse problema pra localização também desses alunos, né? Ou desses responsáveis...

53 GEPEM 31/01/2022 16:37

Estão invadindo em outro lugar, o outro da família vai lá no outro. Daí a gente nunca sabe onde eles estão, você entendeu?

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 32 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			54	GEPEM	31/01/2022	16:39
			e hoje em dia, a busca ativa nossa, quem, assim, faz muito bem e tá ajudando a gente demais, são os professores. Por quê? Porque cada sala tem seu grupo de WhatsApp e os professores que estão indo atrás desses alunos. Então assim, eles fazem uma busca ativa, assim, maravilhosa.. os meus professores lá da escola, entendeu? Vão perguntando... esse aluno, quem conhece, aonde mora, se mudou de endereço, daí também a gente descobre por aí..			
			55	GEPEM	31/01/2022	16:45
			Quando a gente volta pra escola de manhã, que é o meu caso, já tem uma outra comunidade levantada.			
			56	GEPEM	31/01/2022	16:46
			Eu acho que é uma ideia pra vocês também da escola, né... delimitar, por território, um líder de bairro, pastorais, a igreja, né.. Porque eles fazem muitas campanhas e atuam muito nas comunidades, nessas frentes.			
			57	GEPEM	25/02/2022	06:01
			Ah... Desculpa! A gente coloca sim! A gente coloca, um exemplo, as tentativas, entendeu? Um exemplo a tentativa via telefone, indo até a casa que não encontra ou mandando carta, mas mandando carta a gente não está mais.			
			58	GEPEM	31/01/2022	16:47
			Então, a gente.. é.. entra em contato pelo WhatsApp que tem, porque nós temos grupos agora, né? Vários grupos.. Mas a gente tenta de tudo.			
			59	GEPEM	31/01/2022	16:48
			E ontem uma aluna passou mal e eu procurando o telefone na ficha da aluna.			
			60	GEPEM	31/01/2022	16:49
			E tentando entrar em contato. Daí eu descobro que essa menina, ela não tem família, ela mora no abrigo e a gente não sabia disso.			
			61	GEPEM	31/01/2022	16:52
			E ela tem quinze anos de idade. Ofereci... já imagina a cabecinha dessa menina, tanto que eu vou marcar um psicólogo pra ela, do Conviva.			
			62	GEPEM	31/01/2022	16:54

Mesmo centralizado, não tenho essa escassez de endereços, como vocês mencionaram aí, são pouquíssimos os alunos, em relação ao celular também deu uma melhoradinha, mas assim, um número bem pequeno em relação a busca ativa.

Códigos\Codificação oficial 2\Trabalho em rede\Papel do Conselho Tutelar

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Não 0,0295 9

1 GEPEM 31/01/2022 11:31

Das escolas estadual, municipal, creche pra apresentar qual é o papel do Conselho e quando tem essa questão de um encaminhamento mais delicado, uma situação mais..

Relatórios formatados\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 33 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			2		GEPEM	31/01/2022 12:12
			Pra gente, assim, aqui nós não podemos fazer perguntas quando chega alguma criança agredida que foi, né.. Espancada ou foi abusada ou estuprada, a gente não pode fazer pergunta nenhuma, mas se a criança chegar e falar assim: “tia, olha, eu quero falar.. foi isso.. aconteceu assim”. A gente.. tem que pôr no papel a fala da criança, a gente tem autorização da juíza. Assim, então a gente pode por que a criança quis dizer aquilo ali, né..			
			3		GEPEM	31/01/2022 12:15
			as várias fases uma marca, né...como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança, às vezes a criança fica uma semana, duas semanas sem ir pra escola, e aí às vezes não tem o interesse ou a escola liga: “ah não, ela tá com dor de garganta ou ai aconteceu qualquer coisa, ou eu estou viajando”, mas essa falta dessa busca ativa ou de encaminhar pra gente nesse tempo hábil, porque a gente pode ir na casa.			
			4		GEPEM	31/01/2022 12:38
			Pelo que eu entendo: Qual que é a função do conselho? A função do conselho é receber a demanda, deliberar e encaminhar e acompanhar esses encaminhamentos, né? Se não forem feitos... notificações tanto pro Estado que não está atendendo aquela criança, que está violando aquele, quanto pros pais, né.. Então.. só que o que eu vejo no Conselho, o Conselho recebe essa demanda, coloca embaixo do braço e tenta resolver tudo, como se eles fossem técnicos.			
			5		GEPEM	31/01/2022 12:39
			aqui a gente não faz assim não, a gente faz a nossa parte, né.. e manda para os órgãos que tem que mandar.			
			6		GEPEM	31/01/2022 12:41
			Então, assim, tem o conselho do idoso que não funciona, às vezes cai aqui também, ao invés de ir pro CREAMS, porque às vezes não tem.. chega lá e falam que não é lá ou não tem ninguém pra atender.. ahm... deficiente... Então, a maioria das situações acabam chegando aqui também.			

7 GEPEM 31/01/2022 12:41

Mas assim que chega a situações aqui ou a gente encaminha pros órgãos que tem que encaminhar, se não resolve ou se não for o caso, a gente já manda direto pra promotoria.

8 GEPEM 31/01/2022 16:57

E aqui, a gente costuma ir fazer visitas surpresa, né.. que a gente tem essa atribuição, assim como o CMDCA, né.. E o promotor... E.. tem essa atribuição, também, de tá indo, né, fazer essa visita surpresa sem avisar, sem nada.

9 GEPEM 31/01/2022 16:59

O Conselho, principalmente, porque o Conselho não tem cargo comissionado, a gente é escolhido pelo povo e não é colocado pela prefeitura, então a gente não tem... não deve favor pra ninguém e não tem que fazer o que eles mandam, né? Então a gente tem essa questão de poder supervisionar e cobrar o que tá errado, né.. Diferente de outros órgãos que são colocados como coordenadora, porque alguém pediu pra tá ali no cargo, né.. pra colocar uma indicação de um vereador, alguma coisa... o prefeito coloca aí acaba não fazendo o que tem que fazer.

Códigos\Codificação oficial 2\Trabalho em rede\Políticas de atendimento

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Sim	0,0836	40
-----	--------	----

1 GEPEM 23/02/2022 16:14

Então é desse lugar que eu falo, né? Eu não estou, não trabalho na ponta.

Relatórios formatados\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 34 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			2	GEPEM	25/02/2022	06:27
			3	GEPEM	31/01/2022	10:19
			4	GEPEM	31/01/2022	10:39
			5	GEPEM	31/01/2022	10:42

Isso daí não compete a escola conversar com a mãe sim e sim encorajar essa criança, fazer com que ela tenha mais maturidade sobre o seu eu. Então, esse processo é direto com o psicólogo.

Então assim, eu comecei a encaminhar pro CAPS e eu percebi que lá não tem problema, né? Não tem..

tá acontecendo uma grande porcentagem de suicídios de adolescentes homossexuais, né?

A gente teve uma situação muito parecida aqui, faz um mês, um mês e pouquinho.. que a família... o menino foi e contou pra mãe e a mãe não aceitou, falou que preferia ver ele no caixão, o pai deu uma surra no menino.. ahm.. fez a.. teve o aniversário naquele dia do menino, no dia seguinte eles acharam o filho morto, porque não aceitou, preferiu ver no caixão e viram...

6	GEPEM	31/01/2022 10:46
E mas... a questão é a questão do preconceito é muito grande e isso a gente tá perdendo muito adolescente pra droga, pra bebida, né... é.. pro suicídio..		
7	GEPEM	23/02/2022 16:17
Porque tem a rede, tem o médico da família lá, as pessoas que vão, né.. Os agentes comunitários, mas também nem sempre tem o interesse de ir atrás.		
8	GEPEM	23/02/2022 16:15
Isso vai causar um trauma psicológico nele grande. Porque é um garoto alto, tem quase, deve ter por volta de 1,68m mais ou menos, magro, já está com ombro encurvado, joga-se todo o cabelo pra frente, fica com um som no ouvido, por quê? Ele se fechou pro mundo dele.		
9	GEPEM	31/01/2022 11:13
E aí quando você pega a fala de que o CAPS não está preparado pra lidar, que eu até entendo a questão Municipal, né.. municipal, fechada, conservadora, mas peraf, o CAPS, ele não pode ter isso, de forma alguma ele pode ter esse tipo de pensamento, ele tem que estar além dos horizontes de encaixes políticos ali.		
10	GEPEM	31/01/2022 11:18
E agora, ainda, a gente tem as psicólogas do Conviva, que está ajudando assim muito a gente, entenderam? Tanto assim, que nem... “ah! Estamos com problema de aluno que está se cortando”. A gente entra em contato com a psicóloga, a gente consegue que o aluno tenha uma conversa com a psicóloga. “Ai, não é aquela coisa que ele vai passar toda semana?”. Não, mas ele vai ter uma conversa, ele vai se abrir, ele vai ter uma orientação.. o aluno vai ter uma orientação com ela.		
11	GEPEM	31/01/2022 11:19
Eu acho que isso é muito importante, porque nós não temos isso, né... porque se a gente for no CAPS, nunca tem horário pra gente.		
12	GEPEM	31/01/2022 11:31
a gente vai pessoalmente no CAPS pra conversar ou liga e conversa pessoalmente com a psicóloga que vai atender. Então, aqui a gente tem essa questão, assim, desse contato mais pessoal com as escolas, com o CAPS e tal.. mas mesmo assim ainda tem a questão do preconceito		
13	GEPEM	31/01/2022 11:49
e trazendo pra vocês que o CREAS é o lócus fundamental de enfrentamento a violência, tem essa atribuição		
14	GEPEM	31/01/2022 11:50
A gente está numa luta via alguns promotores pelo caráter de fomento de política pública que o Ministério Público tem como atribuição, né?		
15	GEPEM	31/01/2022 12:03
Essa parte de esporte e lazer para criança não é mencionada e seria um grande contraponto também se ela fosse fomentada.		

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referências	Codificado por	Modificado em
				16	GEPEM	31/01/2022 12:41

Mas assim que chega a situações aqui ou a gente encaminha pros órgãos que tem que encaminhar, se não resolve ou se não for o caso, a gente já manda direto pra promotoria.

17 GEPEM 31/01/2022 16:39

Eu estou ouvindo um pouco vocês, aí eu fiquei me perguntando aqui, gente, por exemplo, essa situação aí que vocês estão contando, né? Dos pais que mudam e não avisam ou das ocupações, enfim.. vocês conseguem fazer um trabalho mais articulado com a Assistência Social? Porque o pessoal também tem muito acesso, tá muito próximo, né? Assim, das pessoas no território, enfim e talvez fosse também uma estratégia boa

18 GEPEM 23/02/2022 16:17

sabe quem a gente procura muito e dá muito apoio pra gente? Posto de saúde.

19 GEPEM 23/02/2022 16:17

Porque o pessoal está muito próximo, né Participante 3.. Do território.

20 GEPEM 23/02/2022 16:17

É, nós temos um posto de saúde que é colado na escola, é muro com muro. E lá, como eles tem aquelas moças que vão na casa, faz as visita... então, assim, a gente troca muito figurinha sobre isso, entendeu? Então, é um

21 GEPEM 23/02/2022 16:17

o pessoal da assistência e da saúde que está na ponta, né? Os agentes comunitários de saúde, o CRAS, o CREAS... Enfim, o pessoal está muito próximo, né?

22 GEPEM 31/01/2022 16:41

o pessoal da assistência e da saúde que está na ponta, né? Os agentes comunitários de saúde, o CRAS, o CREAS... Enfim, o pessoal está muito próximo, né?

23 GEPEM 31/01/2022 16:41

agora o nosso CAPS aqui, ele é bem longe, porque (nome do bairro), ele é bem grande, tá? É um território, assim, bem grande. E o nosso CAPS é.. um exemplo, da minha escola até o CAPS é trinta minutos. Você entendeu?

24 GEPEM 31/01/2022 16:42

Então, é assim, quando a gente faz encaminhamento pro CAPS é já de última instância, senão a gente faz.. no caso lá da escola, a gente faz relatórios e manda pro CAPS, entendeu? Mas assim, infelizmente, o CAPS... não sei se eles estão com uma demanda muito grande por causa a pandemia, porque a gente sabe que tem muitas crianças aí necessitando de psicólogo nesse momento e de outros, até outros especialistas, mas está bem complicado dele estar atendendo a gente.

25 GEPEM 31/01/2022 16:42

é eu pensei no CRAS também, né? Da assistência.

26 GEPEM 31/01/2022 16:43

Nós também temos o CRAS e fica perto do CAPS. Fica um do lado do outro.

27 GEPEM 23/02/2022 16:17

Mesmo querendo da gente também tendo.. faz o apoio também, tem o apoio do posto de saúde, né? Do postinho... que nos auxilia nesse aspecto

28 GEPEM 31/01/2022 16:45

A Assistência Social, ela trabalha muito com território, né? Então a gente, ao invés em pensar no macro, a gente pensa no micro. Então a gente faz parcerias com igrejas, pastorais, vicentinos, entende.. Então a gente vai fazendo uma rede, naquele bairro, de apoio, porque a gente não tem braço mesmo, né? Com a escola, com UBS.. então a gente aciona todo mundo naquele bairro pra proteção daquela família, né? Então, aquele que estiver atuando naquele território, a gente aciona.

29 GEPEM 31/01/2022 16:46

Eu tô construindo isso também, é muito difícil, porque a minha cidade tem um CRAS, eu tenho mais de 60 mil habitantes, então eu tive que pensar em algumas estratégias junto com a equipe, junto com a minha Secretaria, nessa forma de proteção, tá?

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 36 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			30	GEPEM		25/02/2022 17:04
			Participante 3 o abrigo, ele é referenciado ao CREAS. Aciona o CREAS pra que faça uma visita nesse abrigo pra ver, pra acompanhar essa menina... o que que tá acontecendo, porque é isso que é a rede, entendeu? Você viu tudo isso, então você tem que acionar os equipamentos que acompanham.. nesse caso, é o CREAS daquela região, eles vão ter que... você fala: “olha eu vi uma situação que não é legal” e eles vão ter que ir lá ver o que está acontecendo.			
			31	GEPEM		31/01/2022 16:53
			mas a referência é do CREAS, né? Então, como equipamento da Assistência, além da escola, tem que ter atuação do CREAS também como fiscalização.			
			32	GEPEM		25/02/2022 17:04
			gostaria de fazer uma observação em relação às crianças do abrigo, né.. A gente teve, vou falar pelo nosso município, né..			
			33	GEPEM		25/02/2022 17:04
			as crianças, quando vão pro abrigo é porque, assim, infelizmente ou a rede falhou ou porque a família, realmente, não tem mais o que fazer, tudo que você propõe, tudo que você faz, nada dá certo, nada.. não funciona.			
			34	GEPEM		25/02/2022 17:04
			Então eu falo assim, a Casa Abrigo teria que ser a segunda casa da criança, quando ela vai pra lá, né? Ela teria que ser acolhida, um acolhimento, mas infelizmente nem sempre é feito isso.			
			35	GEPEM		25/02/2022 17:04
			A respeito desses abrigos, que a gente já foi por outros caminhos, né? Isso, eles estão referenciados na Assistência Social e cabe a ela toda a responsabilidade, tá?			
			36	GEPEM		31/01/2022 17:00
			Existe uma comissão de avaliação e monitoramento que muitas vezes não fazem esse acompanhamento, que tem que escutar as crianças, existem normas e regras dentro da Tipificação da Assistência Social e o Conselho Municipal da Assistência Social também é pra isso, por isso a importância dos conselhos.			
			37	GEPEM		31/01/2022 17:01
			Então assim, existe uma Tipificação, existe regras pra esse abrigo estar funcionando, igual a escola, né... Tem que ter metas, tem que ter avaliação.			
			38	GEPEM		23/02/2022 16:17
			É.. essa criança, eu não sei se ela é passada mensalmente, semanalmente, não, né? Mensalmente ou a cada dois meses no posto de saúde que está ali no seu entorno, que ele também faz parte desse processo.			
			39	GEPEM		23/02/2022 16:22
			Em todo esse contexto, ela volta pro profissional, pro garoto ir pra um CCA. Muito das vezes o CCA é uma casa, não tem uma quadra, não tem um espaço de área aberta, torna-se fechada.			
			40	GEPEM		31/01/2022 17:06
			E não tem os outros aparatos que deveria ter, no caso aí esporte, voltado pra questão da recreação ou profissional também			

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por iniciais	Modificado em
---------	---------------	-----------	---	--------------------------------	-------------------------	---------------

Códigos\\Codificação oficial 2\\Trabalho em rede\\Problemas no trabalho em rede

Documento

Arquivos\\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Sim	0,1516	75			
			1	GEPEM	31/01/2022 10:13
Com diversos mecanismo... E aí quando você precisa desse mecanismo, ele também tem uma falha, ele não vem de imediato, mesmo que seja pra crianças e adolescentes.					
			2	GEPEM	20/02/2022 19:18
Então dentro da unidade escolar acaba se tentando organizar por ali mesmo e não levando a frente.					
			3	GEPEM	31/01/2022 10:14
o retorno, vou dar um exemplo, por mais que você coloque no relatório que é sigilo absoluto, caso emergencial..					
			4	GEPEM	31/01/2022 10:15
Eu tenho por volta de dez dias que foi encaminhado e até agora nada, né?					
			5	GEPEM	23/02/2022 20:59
mas não porque ela está sendo assistida pela rede protetiva.					
			6	GEPEM	25/02/2022 05:44
Então, esse processo é direto com o psicólogo.					
			7	GEPEM	31/01/2022 10:18
mas infelizmente nós estamos no século vinte e um, né.. E o pré-conceito às vezes atrapalha os atendimentos dos encaminhamentos, principalmente com os adolescentes com uma opção sexual diferente					
			8	GEPEM	31/01/2022 10:19
Eu percebi, assim, que ainda tem algumas pessoas formadas lá que tem preconceito em atender, né?					
			9	GEPEM	31/01/2022 10:19
Então assim, não é um problema.. é problema que não tem tratamento.					
			10	GEPEM	31/01/2022 10:19
Então, é muito triste isso, porque assim, na escola também tem esses preconceito, né.. Não sabe como lidar e às vezes faz e se mostra ainda mais preconceito, né?					
			11	GEPEM	31/01/2022 10:29
Por não ter ajuda e não ter uma rede preparada pra receber esses tipos de situações					

12 GEPEM 31/01/2022 10:32

mas muitas escolas dizem que não tá no, na, como se diz... eh... não tem um documento que exija, que fale que eles são obrigados a ir na casa da criança, na casa do adolescente, fazer a busca ativa, sabe?

Relatórios formatados\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 38 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			13	GEPEM	31/01/2022	10:33
		Em 2016, a gente tinha um promotor aqui na cidade, Dr. F.O., que era o nosso promotor da Vara da Infância, da Família, e ele era ele fazia muita questão que funcionasse a rede de proteção e ele começou a fazer as reuniões, era obrigatória a participação da direção ou uma pessoa pelo menos de cada escola, né..				
			14	GEPEM	31/01/2022	10:34
		Naqueles dois anos que ele ficou aqui, dois anos e meio, funcionou bonitinho, mas aí depois ele foi transferido, porque deu o tempo dele aqui e aí parou-se de ter essas reuniões.				
			15	GEPEM	31/01/2022	10:35
		A gente até começou a fazer essas reuniões, mas aí parece que o pessoal não sente a obrigação, né... Não tem aquela responsabilidade pra participar da reunião, sabe?				
			16	GEPEM	31/01/2022	10:35
		Parece que falta interesse de saber realmente pra colocar em prática, né? O que cada um tem que fazer, pra entender um pouco o papel de cada um.				
			17	GEPEM	31/01/2022	10:35
		Eu acho que é muito importante, porque a gente aqui, enquanto o Conselho, a gente sente que tem muito essa questão, assim, "Ah...vamos levando, sabe? Vamos levando, a gente faz um pouquinho e o os outros fazem o resto".				
			18	GEPEM	31/01/2022	10:36
		Eu acho que é muito importante, porque a gente aqui, enquanto o Conselho, a gente sente que tem muito essa questão, assim, "Ah...vamos levando, sabe? Vamos levando, a gente faz um pouquinho e o os outros fazem o resto".				
			19	GEPEM	31/01/2022	10:36
		Só que a gente tá com poucos profissionais na rede de apoio, porque muitos se aposentaram, outros pediram afastamento por conta da pandemia.				
			20	GEPEM	31/01/2022	10:36
		Então assim, tem um grande número de adolescentes, crianças e adolescentes pra ser atendido, não tem um projeto específico pra atender as crianças e os adolescentes que tem a questão da opção sexual, né... Ahm diferente.				
			21	GEPEM	31/01/2022	10:37
		Então assim.. tá deixando muito a desejar.				
			22	GEPEM	31/01/2022	10:41
		Por não aceitação da família e por não ter na rede um projeto que trabalhe com a família e com o adolescente.				

23 GEPEM 23/02/2022 19:32

Por não aceitação da família e por não ter na rede um projeto que trabalhe com a família e com o adolescente. Infelizmente, porque a primeira coisa que a família faz quando o adolescente conta ou a família fica sabendo, é bater, é botar pra fora de casa, que “eu não aceito”, que “não sei que tem”...

24 GEPEM 31/01/2022 10:42

Então assim, é muita ignorância, eu falo assim, ignorância... Num sei.. a cultura da gente, mas eu acho assim, tem mudado tanto, então, quer dizer, na família do outro pode, na minha família não.

25 GEPEM 25/02/2022 07:09

é complicado, não é questão de querer tá julgando, mas eu falo assim, os filhos da gente são filhos da gente...

26 GEPEM 31/01/2022 10:45

Eu acho assim, é muito complicado e, infelizmente, a gente tem muito preconceito, ainda nesse século.. a gente tem muito preconceito e não tem nada assim..

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 39 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			27	GEPEM	23/02/2022	21:02
			o Estado tem muita coisa, né? E o município também, tudo muito bonito no papel, mas não sai do papel, sabe?			
			28	GEPEM	23/02/2022	20:59
			Então, eu falo assim, tem tanta, tantos projetos que a gente ouve, tem tantas ONGs, tantas coisas assim que.. tem lugar que você vê que funciona legal, mas tem lugar que não vai nem a pau, sabe?			
			29	GEPEM	31/01/2022	10:46
			E mas... a questão é a questão do preconceito é muito grande e isso a gente tá perdendo muito adolescente pra droga, pra bebida, né... é.. pro suicídio..			
			30	GEPEM	31/01/2022	10:48
			Porque tem a rede, tem o médico da família lá, as pessoas que vão, né.. Os agentes comunitários, mas também nem sempre tem o interesse de ir atrás.			
			31	GEPEM	25/02/2022	07:09
			Ah, “ela que engravidou, ela que se vire”, sabe assim?			
			32	GEPEM	31/01/2022	10:50
			Então é muito aquém, todo mundo trabalha assim, cada um com seus problemas, né... e Deus ajuda todo mundo... e não é assim, não é assim.			
			33	GEPEM	23/02/2022	19:20
			Então, quando a gente visualiza que o problema está lá a frente com os adultos preconceituosos e por N questões, né...			
			34	GEPEM	23/02/2022	19:20
			Então, assim, eu volto agora pra dentro da minha sala de aula. Qual era o problema? O T., T. querendo ser chamado de T. L. e aí os meus colegas de trabalho não querendo chamar o T., de T..			
			35	GEPEM	23/02/2022	19:20

E aí quando você pega a fala de que o CAPS não está preparado pra lidar, que eu até entendo a questão Municipal, né.. municipal, fechada, conservadora, mas peraí, o CAPS, ele não pode ter isso, de forma alguma ele pode ter esse tipo de pensamento, ele tem que estar além dos horizontes de encaixes políticos ali.

36 GEPEM 20/02/2022 19:18

Então assim, sempre quando a gente vê a necessidade dos nossos alunos quanto.. ah.. esse tipo de gênero, de sexualidade, a gente corre atrás.

37 GEPEM 31/01/2022 11:19

Eu tenho um problema com um aluno que ele é do último grau de autismo, eu não tenho perua pra ele... eu já mandei pro CAPS, já mandei pro Conselho Tutelar...

38 GEPEM 31/01/2022 11:24

Quando eu falo que é extremamente carente, eu falo na questão deles irem pra escola para poder almoçar, para poder jantar.. se a gente servir comida na entrada e no intervalo, eles vão comer na entrada e no intervalo, tá?

39 GEPEM 31/01/2022 11:29

e uma coisa que se configura, né gente, como um espaço importante, são esses espaços de articulação de rede, né? Assim, seja os fóruns, seja as reuniões de rede, seja as discussões de caso, porque, além de você planejar o encaminhamento comum, né.. assim, aonde cada um vai saber qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade naquele caso.. é também o espaço de formação, é um espaço onde esses preconceitos podem aparecer e as pessoas que estão.. é.. mais livres disso podem fazer intervenções e convidar aquela pessoa a uma reflexão.

40 GEPEM 23/02/2022 19:23

Ahm, infelizmente, os atendimentos.. a gente tá tendo um sucateamento de todos os equipamentos de prioridade das prioridades, infelizmente, está acontecendo isso, né?

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 40 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referência	Codificado por iniciais	Modificado em
			41	GEPEM	31/01/2022	11:41
E se a gente não partilhar informações e conhecimentos, a gente vai enxugar gelo.						
			42	GEPEM	31/01/2022	11:41
E volto a dizer, isso é muito preocupante, porque a gente vai nadar, nadar e morrer na praia.						
			43	GEPEM	31/01/2022	11:43
Não, não é isso. Mas às vezes o que eu sinto é assim, por exemplo, eu vou lá no Conselho Tutelar, levo lá, que nem a senhora Participante 5, perdão se eu errar o nome, né.. da promotoria, chego lá, levo lá o papel, né, e às vezes o que falta pra nós... e eu sinto isso... é o retorno						
			44	GEPEM	31/01/2022	11:44
falta pessoal, conforme foi falado pelo Conselho Tutelar, eles tem uma região muito grande pra atender também, várias escolas, não é só escola, situação de família, a gente sabe que demanda de uma quantidade de pessoal que não tem.						
			45	GEPEM	31/01/2022	11:45

Mas o que eu sinto, assim, às vezes é aquela, aquele, retorno pra saber, olha, foi possível entrar em contato com a família, não foi possível, né.. Eh, às vezes, falta.. é aí dá essa sensação de que não funciona

46 GEPEM 31/01/2022 11:51

A gente está numa luta via alguns promotores pelo caráter de fomento de política pública que o Ministério Público tem como atribuição, né?

47 GEPEM 31/01/2022 11:58

Porém quando você pega dentro do todo, dentro do seu espaço de trabalho, ele é rejeitado por grande parte e grande parte, sendo duas, três pessoas muito das vezes, se eu estiver num local em que somos em quatro, que somos em cinco.. se tiver uma pessoa que rejeita essa postura, ela é muito maior do que apenas uma, sabe? Ela é muito mais ampla, porque ela se estende pra os demais lugares.

48 GEPEM 31/01/2022 12:00

Enquanto o total, quando a gente pega, até entre nós aqui hoje, estou na vice-direção, mas quando eu pego um colega de trabalho na vice-direção, que ele não faz seus diversos encaminhamentos, eu não consigo entender porque que ele está na vice-direção, porque eu estou falando nesse momento de qualificação, sim.

49 GEPEM 31/01/2022 12:04

Quem tá, quem assume cargos, né..é.. independente de qualquer cargo, né.. Mas na maioria os cargos de direção que fazem a parte que é a cabeça da escola ou de qualquer órgão, eu acho que, quando você assume, você tem que estar aberto e se você tiver em questão de preconceito ou você não tiver .. é... aquela.. ah.. um conhecimento, né, do assunto

50 GEPEM 31/01/2022 12:05

Lembrar que o outro lá não tem.. ou não tem o conhecimento, ou não quer saber, ou não está aberto, mas a gente que está aqui tem que fazer a diferença.

51 GEPEM 31/01/2022 12:12

Agora em relação a escuta especializada, aqui em (nome da cidade), a gente tem a juíza da segunda vara, a doutora T., e é ela que faz essa parte da, né.. Que toma conta, que é a mentora, né..

52 GEPEM 31/01/2022 12:12

Pra gente, assim, aqui nós não podemos fazer perguntas quando chega alguma criança agredida que foi, né.. Espancada ou foi abusada ou estuprada, a gente não pode fazer pergunta nenhuma, mas se a criança chegar e falar assim: “tia, olha, eu quero falar.. foi isso.. aconteceu assim”. A gente.. tem que pôr no papel a fala da criança, a gente tem autorização da juíza. Assim, então a gente pode por que a criança quis dizer aquilo ali, né..

53 GEPEM 31/01/2022 12:16

as várias fases uma marca, né...como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança, às vezes a criança fica uma semana, duas semanas sem ir pra escola, e aí às vezes não tem o interesse ou a escola liga: “ah não, ela tá com dor de garganta ou ai aconteceu qualquer coisa, ou eu estou viajando”, mas essa falta dessa busca ativa ou de encaminhar pra gente nesse tempo hábil, porque a gente pode ir na casa.

Assim, acontece, e eu acho que deveria acontecer, com uma mãe que a gente sabe que tem problema lá na casa, a gente tem crianças aqui que leva comida, que a escola sabe que não tem comida em casa, então já tem os potinhos pra levar comida a tarde na hora que vai pra casa ou na hora do almoço, porque a escola sabe que aquela família tem necessidade e mesmo que a rede acompanhe, né..

55 GEPEM 25/02/2022 07:09

Nós estamos falando de uma rede e eu acredito que todos, tanto nós, quanto o Conselho, quanto o CREAS, o CRAS, estamos nos sentindo em alguns momentos perdidos, por quê? Porque existe ainda esse “de quem é a culpa”, “de quem é a responsabilidade”, dessa falta de capacitação por parte de todos.

56 GEPEM 31/01/2022 12:35

Fora que é um drama mexicano você ter membro, né? Por nomeação, a título de tortura, só que você nomeia, daí não aparece nas reuniões.. é só pra aquela conversa pra inglês ver.. atuante mesmo são dois, três conselheiros, né.. e mesmo assim não sabe da importância que eles tem, o papel que eles tem dentro do conselho.

57 GEPEM 31/01/2022 12:37

Até porque acho que eu já até tinha comentado antes a fala, por ter essa falta de pessoal que tem também.

58 GEPEM 23/02/2022 20:59

tem o conselho do idoso que não funciona, às vezes cai aqui também, ao invés de ir pro CREAS, porque às vezes não tem.. chega lá e falam que não é lá ou não tem ninguém pra atender.. ahm... deficiente.

59 GEPEM 23/02/2022 19:27

Eu estou vendo aqui, depois das audiências concentradas aqui no município, eu até comecei a perguntar pro Conselho assim: há quanto tempo você está com esse caso? Daí a gente vai ver que o Conselho estava com esse caso, não passou pra rede há quatro, cinco anos, tentando resolver não sei o quê.. né.. e não encaminhando pros órgãos competentes.

60 GEPEM 23/02/2022 19:27

Daí, já vinha uma demanda muito ruim na escola por um tempo, chegou no Conselho Tutelar, seguraram, fica três, quatro anos, na hora que a bomba explode, que chega no judiciário, todo mundo tem que correr atrás da bolinha pra tentar reverter uma coisa que, muitas vezes, não tem mais conserto.

61 GEPEM 31/01/2022 12:58

Daí, já vinha uma demanda muito ruim na escola por um tempo, chegou no Conselho Tutelar, seguraram, fica três, quatro anos, na hora que a bomba explode, que chega no judiciário, todo mundo tem que correr atrás da bolinha pra tentar reverter uma coisa que, muitas vezes, não tem mais conserto.

62 GEPEM 31/01/2022 12:59

Então, nesse percurso já demoraram uns seis, sete anos, a intervenção poderia ter sido feita muito antes, né..

63 GEPEM 31/01/2022 16:37

E quando a gente manda os encaminhamentos pro Conselho, o que nós procuramos colocar.. Que é a sugestão da DRE (nome da diretoria), tá?

64 GEPEM 31/01/2022 16:42

Mas assim, infelizmente, o CAPS... não sei se eles estão com uma demanda muito grande por causa a pandemia, porque a gente sabe que tem muitas crianças aí necessitando de psicólogo nesse momento e de outros, até outros especialistas, mas está bem complicado dele estar atendendo a gente.

65 GEPEM 31/01/2022 16:43

Pra atender todo esse território teria que ter mais unidades e mais pessoas, né?

66 GEPEM 25/02/2022 07:09

E o telefone, parece que eles trocam de chip todo dia. É uma coisa que parece que é descartável, que nem roupa, sabe? Então essa, mas depois que o Estado deu o chip, agora que parece que parou um pouquinho, que eles estão com o chip do Estado, o chip é que nem roupa, eles trocam um por dia.

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de codificação	Número de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			67		GEPEM	31/01/2022 16:49
		Aí eu falei: “Filha, o que que vocês tá sentindo?” Ela falou: “Tia, eu tô com muita tontura”. Não era o horário de servir a merenda, mas enfim, eu fui lá, falei pras meninas da cozinha, falei: “faz um prato de comida pra mim que eu vou dar pra ela, porque tontura pode ser de fome”. Ela falou: “Eu não estou sentindo fome”. Eu falei: “Não, você vai comer um pouquinho, senão você come uma fruta”				
			68		GEPEM	25/02/2022 05:44
		Então, daí a coordenadora do abrigo foi até a escola buscá-la. Aí eu perguntei. Falei: “Ela está se alimentando, tudo?”, “Ai, hoje ela não quis almoçar”. Eu falei: “Então, vocês têm que observar porque ela está muito magra, ela está muito amarelinha”... eu falei: vocês tem que observar, até ligar pra levar pra um hospital, porque eu sei que esses abrigos, eles recebem verbas, né? Eu falei assim: “Vocês tem que levar pro hospital pra oferecer, porque não é normal”.				
			69		GEPEM	31/01/2022 16:52
		E ela ficou um bom tempo lá esperando que a moça ainda demorou pra buscar, sabe? Sabe quando você parece que você quer colo? Isso porque ela tem que, acho que é catorze, quinze anos, sabe?				
			70		GEPEM	25/02/2022 05:44
		Sim, tanto que ontem eu falei assim, olha, eu quero o telefone do abrigo, eu quero o telefone da coordenadora do abrigo. Ela falou: “Ai, mas não pode ser só do abrigo?” Eu falei: “Não, se tem uma coordenadora, ela é responsável por todas as crianças que estão lá, né? Se eu não conseguir falar com o abrigo, eu consigo falar com a coordenadora”.				
			71		GEPEM	31/01/2022 16:53
		Ela falou: “Ai, mas não pode ser só do abrigo?” Eu falei: “Não, se tem uma coordenadora, ela é responsável por todas as crianças que estão lá, né?”				
			72		GEPEM	31/01/2022 16:57
		ou foi mandada pra lá, porque a prefeitura pegou e colocou, porque estava precisando de um funcionário.				
			73		GEPEM	31/01/2022 17:04
		não passava pelos aparatos que tinha pela rede, um deles era a C.V., né.. Em (nome do bairro). E o caso repercutiu tanto que nós fomos parar na Vara da Infância e depois de quatro anos aquele garoto também não tinha os seus medicamentos, ele não fazia parte de uma assistência de esporte, porque é uma falha gigantesca.				
			74		GEPEM	23/02/2022 20:59
		Esse aluno, ele não vai pra um CEL da vida, né? Um espaço esportivo, que aí no caso, no interior não tem CEL, é outra nomenclatura.				
			75		GEPEM	14/02/2022 17:29
		Então, você vê que a criança, ela acaba sendo sempre ficando em segundo lugar, em segundo plano, mas quando se trata de escola, é obrigatório.				

Códigos\Codificação oficial 2\Trabalho em rede\Relação escola e Conselho Tutelar

Documento

Arquivos\Transcrição - grupo focal SEM OBSERVAÇÕES

Sim	0,0771	43
-----	--------	----

1	GEPEM	31/01/2022 10:07
---	-------	------------------

que nem foi comentado, da dessa rede de proteção, Conselho Tutelar, entre outros, né?

Relatórios formatados\Resumo de codificação por relatório formatado em código

Page 43 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências de referência iniciais	Codificado por	Modificado em
			2	GEPEM	31/01/2022 10:16	
			Pro Conselho Tutelar, porque, assim, a gente pede uma abrangência pra todos, até porque se precisar do assistente social pra que faça uma visita na casa pra tentar compreender o contexto familiar, pra não ficar uma coisa solta, entendeu?			
			3	GEPEM	25/02/2022 06:31	
			Pro Conselho Tutelar, porque, assim, a gente pede uma abrangência pra todos, até porque se precisar do assistente social pra que faça uma visita na casa pra tentar compreender o contexto familiar, pra não ficar uma coisa solta, entendeu?			
			4	GEPEM	25/02/2022 06:31	
			A gente aqui tem tentado mudar essa situação, porque qualquer coisa que acontecesse, eles ligavam pro conselho, né..chamando tal.			
			5	GEPEM	31/01/2022 10:31	
			A gente aqui tem tentado mudar essa situação, porque qualquer coisa que acontecesse, eles ligavam pro conselho, né..chamando tal.			
			6	GEPEM	25/02/2022 06:32	
			Então, ou coloca pra gente que fez a busca ativa em telefone, na casa aí, tá.. aí a gente vai no endereço, a criança já mudou fazem meses.. você liga, o telefone é de Campinas, é de Araraquara, menos da família, né?			
			7	GEPEM	31/01/2022 11:20	
			eu não sei em (nome da cidade), né? Que a Participante 7 trabalha e é uma cidade pequena. Agora aqui, Participante 7, se você soubesse como que é o nosso Conselho Tutelar, é horrível... nós não temos.. é.. ajuda deles.			
			8	GEPEM	25/02/2022 06:32	
			Agora aqui, Participante 7, se você soubesse como que é o nosso Conselho Tutelar, é horrível... nós não temos.. é.. ajuda deles.			
			9	GEPEM	25/02/2022 06:32	
			A gente manda a ciência pro Conselho Tutelar, eles acham muito, sabe? Eles acham que a gente não está fazendo a busca ativa, mas nós estamos fazendo. E olha como a gente faz busca ativa...			
			10	GEPEM	25/02/2022 06:33	

e outra coisa que eu acho ainda pior, é que os conselheiros não são preparados pra estar aonde está, porque tem conselheira ainda que discute com a gente sobre a vida do aluno.

11 GEPEM 25/02/2022 06:33

Então, assim, eu estou falando, eu Participante 3, que tenho dez anos de experiência como professora mediadora e estou há quatro anos como vice-diretora. Então, quando a gente precisa agora, hoje em dia, de alguma coisa do Conselho, a gente não vai mais atrás, porque a gente sabe que a gente não vai ser atendido. Então nós mesmos vamos atrás e vamos tentar ver o que está acontecendo, tá?

12 GEPEM 31/01/2022 11:27

Há oito anos atrás tinha uma equipe no Conselho Tutelar que eles iam até a escola... eles iam explicar pros pais qual era o papel do Conselho Tutelar..

13 GEPEM 25/02/2022 06:34

Há oito anos atrás tinha uma equipe no Conselho Tutelar que eles iam até a escola... eles iam explicar pros pais qual era o papel do Conselho Tutelar..

14 GEPEM 25/02/2022 06:33

Há oito anos atrás tinha uma equipe no Conselho Tutelar que eles iam até a escola... eles iam explicar pros pais qual era o papel do Conselho Tutelar..

15 GEPEM 25/02/2022 06:34

o Conselho ia, nessa época, na escola, também, falar do papel deles para os alunos. Por quê? Se multiplicava, porque o conselho passava pros representantes de sala e os representantes de sala passava pra os alunos.

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
			16	GEPEM	25/02/2022	06:34
		Do pessoal que ia na escola se apresentar.. aqui a gente faz isso, Participante 3. Aqui a gente tem esse contato direto com a escola, inclusive participa das reuniões, né? Das escolas estadual, municipal, creche pra apresentar qual é o papel do Conselho e quando tem essa questão de um encaminhamento mais delicado, uma situação mais.. que merece uma atenção diferenciada, a gente faz, geralmente a gente vai à escola, né, pra tomar... ahm... pra eles passarem o caso pra gente				
			17	GEPEM	25/02/2022	06:35
		mas a gente é bem aberto pra falar, pra ir pra escola, né.. Pra tá conversando com os alunos, né? Então a gente tem esse corpo a corpo com os alunos, com a parte da direção da escola, os funcionários.				
			18	GEPEM	25/02/2022	06:35
		É... mas assim uma coisa que eu sinto até quando se fala da questão da rede protetiva, em referência ao Conselho Tutelar, né... Eu sei que tem a representante do Conselho Tutelar, não é que a gente está aproveitando pra, vamos assim dizer: tudo culpa do Conselho Tutelar!				
			19	GEPEM	31/01/2022	11:42
		É... mas assim uma coisa que eu sinto até quando se fala da questão da rede protetiva, em referência ao Conselho Tutelar, né				
			20	GEPEM	25/02/2022	06:35

Não, não é isso. Mas às vezes o que eu sinto é assim, por exemplo, eu vou lá no Conselho Tutelar, levo lá, que nem a senhora Participante 5, perdão se eu errar o nome, né.. da promotória, chego lá, levo lá o papel, né, e às vezes o que falta pra nós... e eu sinto isso... é o retorno

21 GEPEN 25/02/2022 06:35

Mas o que eu sinto, assim, às vezes é aquela, aquele, retorno pra saber, olha, foi possível entrar em contato com a família, não foi possível, né.. Eh, às vezes, falta.. é aí dá essa sensação de que não funciona

22 GEPEN 25/02/2022 06:35

“Ah eu prefiro”.. acho que foi a Participante 3, né... já me peço perdão se eu errei se não foi a Participante 3.. fala: “às vezes a gente já pula, já nem procura o conselho tutelar, né?”

23 GEPEN 25/02/2022 06:35

“Ah eu prefiro”.. acho que foi a Participante 3, né... já me peço perdão se eu errei se não foi a Participante 3.. fala: “às vezes a gente já pula, já nem procura o conselho tutelar, né?”

24 GEPEN 31/01/2022 12:03

a escola ela é orientadora, ela tem os casos que se tornam grave? Tem sim... aí que você vai atrás do Conselho Tutelar pro Conselho Tutelar, ele movimentar toda a rede. Quando a gente fomenta a fala conselho tutelar é pra fomentar toda a rede: o CRAS, o CREAS, assistente social, é pra levar tudo até em um local que não é mencionado: área de esporte e lazer.

25 GEPEN 25/02/2022 06:36

ela tem os casos que se tornam grave? Tem sim... aí que você vai atrás do Conselho Tutelar pro Conselho Tutelar, ele movimentar toda a rede. Quando a gente fomenta a fala conselho tutelar é pra fomentar toda a rede: o CRAS, o CREAS, assistente social, é pra levar tudo até em um local que não é mencionado: área de esporte e lazer

26 GEPEN 25/02/2022 06:36

Então assim, a gente passa algumas orientações pras escolas, mas não tem esse tipo de capacitação.

27 GEPEN 25/02/2022 06:36

as várias fases uma marca, né...como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança, às vezes a criança fica uma semana, duas semanas sem ir pra escola, e aí às vezes não tem o interesse ou a escola liga: “ah não, ela tá com dor de garganta ou aí aconteceu qualquer coisa, ou eu estou viajando”, mas essa falta dessa busca ativa ou de encaminhar pra gente nesse tempo hábil, porque a gente pode ir na casa.

28 GEPEN 25/02/2022 06:36

E aí às vezes é uma família que a gente até acompanha, você acaba, né.. Então às vezes: “Olha Participante 7, a família tava assim, tem uma a criança que mudou, não quer que dá banho ou num quer que leva no...”, sabe? Assim, então, tem essas situações, mas são raras.

O Conselho Tutelar, aqui do (nome do bairro), que é onde eu atuo ele é... Como eu tenho amizade já com as conselheiras que já é mais de quatorze anos ir lá perturbar e eu falo que eu só vou arrumar voto pra elas se elas forem.. é.. como fala? Derem apoio pra gente

30 GEPEM 25/02/2022 06:37

eu não tenho muito o que reclamar, entendeu? Mas eu vejo, assim, muita reclamação, antigamente, dos meus amigos que eram mediadores, que os conselheiros não davam total atuação, tá?

31 GEPEM 25/02/2022 06:37

Quer dizer é muito grande, né.. Deveríamos ter mais Conselhos, ter mais conselheiros tutelares pra poder atender, né?

32 GEPEM 25/02/2022 06:37

Infelizmente a gente tem aqui a escola, ela segura um bom tempo, né.. a situação... até a hora que não tem mais conserto, aí depois manda pra gente, né..

33 GEPEM 25/02/2022 06:37

Então, a gente tem questionado bastante as escolas daqui, porque algumas seguram até depois do que tem que segurar, não resolvendo, né.. e nem encaminhando.. só manda pra gente quando chega perto de fechar o bimestre, o semestre ou quando a criança já apanhou mais, sabe... quando a situação piora bastante e aqui, assim, né..

34 GEPEM 25/02/2022 06:37

Então, a gente tem questionado bastante as escolas daqui, porque algumas seguram até depois do que tem que segurar, não resolvendo, né.. e nem encaminhando.. só manda pra gente quando chega perto de fechar o bimestre, o semestre ou quando a criança já apanhou mais, sabe... quando a situação piora bastante e aqui, assim, né..

35 GEPEM 25/02/2022 06:37

gente tem tentado mudar essa situação das escolas segurarem até na hora que não tem mais conserto, a situação, pra depois mandar pra cá.

36 GEPEM 31/01/2022 13:01

Não, não deixamos não, viu? Tanto que no final do terceiro bimestre, a mediadora que trabalha comigo lá, ela levou 180 alunos que, na busca ativa, não conseguimos contato,

37 GEPEM 25/02/2022 06:38

e a gente leva muitos encaminhamentos pro conselho... Muito, muito, muito. Tanto que essa semana, a gente já levou encaminhamento pro conselho e os pais que foram convocados no conselho já está indo na escola levar a cartinha pra gente poder conversar. Porque tem alguns pais que a gente não consegue contato e a maioria desses pais que a gente não consegue contato, é porque o conselho acompanha. Então fica mais fácil pra eles fazer os encaminhamentos.

38 GEPEM 25/02/2022 06:38

e a gente leva muitos encaminhamentos pro conselho... Muito, muito, muito. Tanto que essa semana, a gente já levou encaminhamento pro conselho e os pais que foram convocados no conselho já está indo na escola levar a cartinha pra gente poder conversar. Porque tem alguns pais que a gente não consegue contato e a maioria desses pais que a gente não consegue contato, é porque o conselho acompanha. Então fica mais fácil pra eles fazer os encaminhamentos.

39 GEPEM 25/02/2022 06:38

Posso fazer uma pergunta pra você Participante 3? Aí vocês costumam conferir endereço e telefone e.. ahm.. cada tempo, no começo do ano, quando faz a matrícula, como que é?

40 GEPEM 25/02/2022 06:38

Aí você vai atrás do abrigo, você não consegue o telefone... Aí quem que me auxiliou? O Conselho Tutelar, porque daí eu liguei pra E. do conselho que é aqui do distrito de (nome do bairro) e a E. entrou em contato com o abrigo pra ir buscar a menina.

41 GEPEM 25/02/2022 06:38

Olha, é horrível ver essas coisas, mas que nem eu estou falando, quem me auxiliou foi o conselho. E é em toda hora, viu?

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 46 of 47

25/02/2022 18:40

Agregar	Classificação	Cobertura	Número de referências de de codificação	Número de referências iniciais	Codificado por	Modificado em
----------------	----------------------	------------------	--	---------------------------------------	-----------------------	----------------------

42 GEPEM 25/02/2022 06:38

Eu estou falando do conselho tutelar do (nome do bairro), tá? Aonde eu, Participante 3, tenho amizade com as conselheiras, que já é um trabalho de dez anos lá com elas, tá?

43 GEPEM 25/02/2022 06:38

Agora, o trabalho de fato deles aqui de (nome do bairro) é um pouquinho mais complexo. Eu não consigo compreender essa demanda.

Relatórios formatados\\Resumo de codificação por
relatório formatado em código

Page 47 of 47

APÊNDICE J - Transcrição da entrevista em grupo

Apresentação da pesquisa:

Pesquisadora:

V., coloca pra mim a apresentação só pra eu explicar um pouquinho para eles da pesquisa. Bom pessoal, só pra vocês entenderem como é que a gente chegou aqui, né? Com esse tema, nesse lugar e com essas diretorias..

É... eu sou formada em Psicologia e eu sempre trabalhei com as questões sociais, né.. Então, trabalhei em OSC⁹³, como a gente chama hoje, nos territórios e trabalhei em abrigo também e aí me ficava uma pergunta, assim, na minha cabeça... sobre a relação da escola com esses outros serviços, como que se dava essa relação, enfim. Quando eu entrei no grupo de pesquisa do GPEM⁹⁴, que é um grupo que estuda as relações, eu me aproximei mais das questões da escola, do funcionamento da escola, da educação e então pensamos em trazer esse tema para a pesquisa.

E por que pensamos em fazer esse grupo? Porque nós aplicamos uma pesquisa quantitativa no Estado, em duas diretorias, na (nome da diretoria) e na diretoria de (nome da cidade), e algumas respostas foram bastante interessantes e levantou uma lebre, uma dúvida. Eram perguntas quantitativas, em um formulário. E na banca de qualificação, alguns professores que leram meu trabalho colocaram a necessidade de se ter mais dados, que sejam mais fidedignos, mais confiáveis, e para tal sugeriram que fosse realizado um grupo com pessoas da rede e com pessoas da escola pra discutir esses resultados. Então, essa é a proposta pra hoje. Eu vou trazer os resultados da pesquisa pra gente discutir um pouco. E aí assim, é bem tranquilo, mesmo na minha dissertação, no trabalho, não vamos colocar o nome de ninguém, fiquem tranquilos quando a essa questão. Vamos precisar colocar apenas de onde cada um é, de qual área, para que as falas façam sentido. Mas não o nome, nem o local de trabalho, enfim, nada disso. Essas questões são sigilosas.

A ideia é que a gente possa conversar mesmo, que vocês possam colocar a opinião de vocês em relação essas questões que vão aparecer nas respostas dos questionários. Pode passar V..

Então, o meu trabalho é dividido em dois estudos, o primeiro discute um pouco as diferentes percepções em relação aos encaminhamentos dos problemas que a gente encontra na escola. Essa parte vai ficar só quantitativa mesmo. O estudo que a gente vai discutir hoje é o estudo dois, em que o nosso objetivo era averiguar como é que a escola e a rede de proteção percebem a participação da escola nos espaços da rede, então, por exemplo, em conselhos, em reuniões de rede, enfim, espaços de discussão; o conhecimento dos papéis de cada um, então o quanto a gente conhece o papel do outro na rede de proteção; os encaminhamentos sobre as situações de violência que são identificados dentro da escola e a relação entre esses atores. E depois, eu tentei cruzar algumas respostas pra tentar entender se as pessoas entendem que o Conselho Tutelar atua em parceria com a escola e se o fato delas acharem que ele não atua (então peguei as respostas de quem disse que ele não atua em parceria com a escola) interfere nos encaminhamentos. E aí eu trouxe esses dados também pra gente conversar um pouquinho sobre isso.

Oi Participante 4, tudo bem? Estou só explicando um pouquinho sobre a pesquisa, está bom?

⁹³ Organização da Sociedade Civil.

⁹⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral.

Bom, e aí se vocês concordarem então em participar dessa discussão, esse aqui é o termo de consentimento. V., você pode colocar no chat por favor o link? Aí eu só preciso que vocês respondam então se tudo bem, porque, senão, depois eu não posso usar os dados.

...A Participante 5 também está chegando.

Participante 1:

Já precisa responder agora ou pode ser depois?

Pesquisadora:

Ah! E se pudesse ser agora Participante 1, acho que é melhor. Antes da gente começar.

Oi Participante 5, tudo bem?

Participante 5:

Bom dia Pesquisadora, desculpa o atraso.

Pesquisadora:

Imagina... Ah, quem que entrou agora também? A J.

Meninas, eu expliquei um pouquinho sobre a pesquisa, né? Então, a gente vai fazer uma discussão sobre os dados da pesquisa que a gente já aplicou. Então, a gente aplicou uma pesquisa quantitativa com perguntas fechadas e aí eu vou trazer as respostas desses dados, que tem respostas tanto da rede de proteção, quanto da escola, e a ideia é que a gente possa debater sobre eles.

Porque, no grupo de pesquisa, tivemos algumas dúvidas em relação às respostas. Por exemplo: como será que as pessoas entenderam essa questão? Será que isso condiz mesmo com o que as pessoas que trabalham na escola e na rede pensam? Então, pensamos em fazer um grupo pra gente poder tirar essas dúvidas e ter uma pesquisa mais fidedigna mesmo, né? Assim como os dados. Então, a ideia é essa.

E aí pra gente começar a discussão, se vocês concordarem da gente gravar e de vocês participarem, eu só preciso que vocês respondam o termo de consentimento que é esse que está aí no chat. A reunião será gravada, mas não usaremos o nome de ninguém. Todas essas informações pessoais são reservadas, a gente só vai usar mesmo os dados da discussão pra poder fazer esse paralelo com os dados da pesquisa quantitativa.

Gente, e se alguém não se sentir à vontade pra participar, não tem problema, é só nos dizer e pode sair do grupo, está tudo certo.

Pessoal, eu tenho aqui cinco respostas. Nós estamos em nove pessoas.

Participante 1:

É que está um pouquinho lento pra abrir, tá? Eu não sei se é porque... eu já respondi, mas demorou um pouquinho. E caso eu caia é porque eu estou usando a internet da escola, e está sem sinal de telefonia aqui na região, tá? E aí vocês sabem, sinal de internet de escola sempre

é uma surpresa, né? Por enquanto tá tudo OK, mas pode cair, tá? Então se eu sair de repente é por causa disso, não é porque eu estou desistindo da pesquisa não.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 1.

Eu acho que a gente pode ir começando, né? Pode passar V.

Então pra gente pensar um pouquinho em quem participou da pesquisa. Nós tivemos 90 gestores das escolas das duas diretorias, da diretoria de ensino da (nome da diretoria) em (nome da cidade) e da diretoria de ensino de (nome da cidade) aqui do interior. 90 gestores e 193 professores. E dos demais serviços da rede de proteção, nós tivemos 29 pessoas, foi um número menor, mas foi muito difícil conseguir essas 29 pessoas, mas mesmo assim os dados ficaram bem interessantes e tiveram respostas bacanas.

1. Primeira questão: o conhecimento sobre os papéis e as responsabilidades dos atores na rede de proteção.

O primeiro dado que a gente vai trazer para pensarmos juntos é a seguinte pergunta: “Conheço os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do meu território?”. Então está separado por cor: em azul são as respostas dos gestores, em laranja dos professores e em cinza dos demais atores da rede. Nessas duas caixinhas em amarelo, eu reuni as respostas de “concordo” e “concordo muito” do lado esquerdo e “concordo pouco” e “não concordo” do lado direito.

Então vejam que a maioria das pessoas aí concordam que elas conhecem os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede de proteção do seu território. Tiveram pessoas que responderam que “concordam pouco” ou que “não concordam”, mas a maioria diz que conhece.

O que vocês acham desses dados?

Participante 6:

Esse daqui “concordo”, o cinza é da rede, né? É assustador, porque a rede não conhece, né? Conhece, mas é em menor parte. Quem conhece mais são os gestores e os professores?

Pesquisadora:

Foi o que eles responderam.

Participante 1:

É, eu, analisando aqui, né? Ah, desculpa, nem perguntei se poderia.... olhando aqui o gráfico, eu entendo o seguinte, que quem não conhece, por exemplo, geralmente, os gestores ou no caso professores envolvidos com a rede protetiva conhece mais, mas no geral, realmente, os professores não conhecem essa questão, por exemplo, que nem foi comentado, da dessa rede de proteção, Conselho Tutelar, entre outros, né? Não sei se era isso o entendimento da pergunta.

Pesquisadora:

Participante 1, você trabalha em que função na escola?

Participante 1:

Bom, eu sou professor de matemática e também professor, agora POC⁹⁵, né? Professor e orientador de convivência.

Pesquisadora:

Bacana.

Participante 2:

Essa fala do Participante 1 é muito boa, porque assim, eu, pelo menos, eu trabalhei dez anos, também, enquanto mediador de conflito na época, agora POC. Então, na sua grande maioria, dessas 77 unidades aqui da (nome da diretoria), ela foi conhecida através dos mediadores e aí se estendeu pro restante da gestão e poucos professores. Não é algo de conhecimento de todos, o que dá para ser feito.

Participante 5:

Bom dia todo mundo! Eu vou me localizar primeiro pra vocês saberem de onde que eu estou falando, né? Enfim... eu trabalho no Núcleo de Assessoria Técnica do Ministério Público do Estado de São Paulo e acho que a Pesquisadora me convidou, porque a gente estava desenvolvendo um projeto ao longo desse ano no estado de São Paulo, não na capital, de implantação de um programa de atendimento, de fomento de implantação de um programa de atendimento ao enfrentamento à violência contra criança e adolescente. Então é desse lugar que eu falo, né? Eu não estou, não trabalho na ponta. A minha articulação com a rede de proteção, de maneira geral, se dá a partir desse lugar, né? Enfim, a gente faz reuniões pra poder interrogar um pouco como o trabalho está sendo desenvolvido, provocar algumas reflexões... então é desse lugar. Então, a partir dessa experiência, especificamente ao longo desse ano, o que eu percebi foi que, com relação ao pessoal da educação, tem muito pouco conhecimento sobre a atuação da rede de proteção, especialmente a gente pensando na questão do enfrentamento à violência, né? Assim, a gente percebe que cada escola, cada gestor de escola acaba lidando com isso a seu modo, né.. tem o programa Conviva do Estado, né... Que tem tentado fazer algumas intervenções aí nesse sentido, mas de uma maneira geral o que a gente percebe é que o pessoal conhece pouco, né? Assim, eu acho que o pessoal da Assistência Social tem mais conhecimento de como funciona a rede. O pessoal da saúde também às vezes conhece pouco... enfim essa é a impressão que a gente fica.

Pesquisadora:

Pessoal, desculpa, eu esqueci de pedir pra vocês se apresentarem ... se vocês puderem se apresentar agora, acho que o diálogo flui melhor..

⁹⁵ Professor Orientador de Convivência.

Participante 1:

Até abri aqui a câmera, né... sou o Participante, da escola R.V.S., aqui da diretoria (nome da diretoria), né? E eu concordo com o que a colega da promotoria falou por último, dessa fala, é o que a gente sente mesmo.

Participante 2:

Eu quero fazer ... acrescentar na fala da Participante 5... de fato hoje é pouco, esse “hoje” eu digo de seis a sete anos pra cá, tá? Infelizmente, nossa Secretaria Municipal, é.. houve uma diminuição em relação a esses encontros com a rede protetiva. Então isso acabou piorando a situação. Quando começou a pegar, dar uma guinada com que fosse de conhecimento de todas as escolas públicas, a galera enquanto mediador lá atrás. Eu vou tá falando mediador, mas é por hábito, daqui a pouco eu mudo, tá, Participante 1? Daqui a pouco vira POC, tá? Ela estava em uma ascensão bacana e ainda tem muito nas unidades escolares a questão da punição e não da orientação, né? Com diversos mecanismo... E aí quando você precisa desse mecanismo, ele também tem uma falha, ele não vem de imediato, mesmo que seja pra crianças e adolescentes. Então dentro da unidade escolar acaba se tentando organizar por ali mesmo e não levando a frente.

Pesquisadora:

Participante 2, você acha que por essa falta de retorno, a unidade escolar resolve sozinha?

Participante 2:

Sim, sim, na sua grande maioria... o retorno, vou dar um exemplo, por mais que você coloque no relatório que é sigilo absoluto, caso emergencial.. e assim, eu estou falando de uma coisa.. vou dar um exemplo, eu tenho uma aluna transgay e ela está no sexto ano, ela precisa, ela sente necessidade de falar pra mãe dela, porém ela não sabe como. Eu tenho por volta de dez dias que foi encaminhado e até agora nada, né? E aí devido ao Conviva, como tem a psicóloga do Conviva, fizemos essa roda de conversa pra essa criança ser escutada dentro da escola, mas não porque ela está sendo assistida pela rede protetiva. Isso daí não compete a escola conversar com a mãe sim e sim encorajar essa criança, fazer com que ela tenha mais maturidade sobre o seu eu. Então, esse processo é direto com o psicólogo.

Pesquisadora:

E aí vocês fizeram o encaminhamento pra saúde?

Participante 2:

Pro Conselho Tutelar, porque, assim, a gente pede uma abrangência pra todos, até porque se precisar do assistente social pra que faça uma visita na casa pra tentar compreender o contexto familiar, pra não ficar uma coisa solta, entendeu?

Pesquisadora:

Entendi. Então vocês encaminham para o Conselho.

Participante 2:

Isso.

Pesquisadora:

E pessoal, em relação a essa questão, vocês acham que o fato das pessoas dizerem aí que conhecem os papéis faz com que esses encaminhamentos de fato ocorram ou conhecer os papéis não é suficiente pra que os encaminhamentos aos devidos espaços aconteçam? Que vai um pouco na direção do que o Participante 2 trouxe, né?

Oi Participante 7..

Participante 7:

Oi bem, bom dia gente. Meu nome é Participante 7, eu sou Conselheira Tutelar pelo segundo mandato aqui na cidade de (nome da cidade), interior de São Paulo. A gente tem a DRE de (nome da cidade) aqui, né? Eu vejo, assim, a gente tem um contato mais próximo que eu gosto...às vezes eu vou.. né... No CAPS⁹⁶, no CREAS⁹⁷, a gente gosta de ir nos órgãos pra explicar a situação, mas infelizmente nós estamos no século vinte e um, né.. E o pré-conceito às vezes atrapalha os atendimentos dos encaminhamentos, principalmente com os adolescentes com uma opção sexual diferente, falo isso, porque eu tenho a.. o meu filho né, que nasceu I., hoje é B., com muito prazer, mas aqui no outro mandato quem atendia os adolescentes com a opção sexual diferente era somente eu. Então assim, eu comecei a encaminhar pro CAPS e eu percebi que lá não tem problema, né? Não tem.. Eu percebi, assim, que ainda tem algumas pessoas formadas lá que tem preconceito em atender, né? Então assim, não é um problema.. é problema que não tem tratamento. Então, é muito triste isso, porque assim, na escola também tem esses preconceito, né.. Não sabe como lidar e às vezes faz e se mostra ainda mais preconceito, né?

Então, em questão de bullying também não sabem lidar, na questão de preconceito a gente aqui em (nome da cidade), eu falo assim, a gente tem bastante problema, né... tem algo, infelizmente, ainda tem uma parte de direção e funcionários.. eles não estão capacitados, não receberam essas capacitações pra saber lidar com a situação e às vezes acaba piorando a situação, ou seja na questão de bullying, ou seja na parte sexual, ou porque a criança é agressiva, então acha assim, ai essa criança é um capeta, eu não sei o que....Tá, mas aí não sabe que lá atrás tem todo um histórico da família, não sabe se a mãe e o pai são dependentes químicos, não sabem se o pai bate na mãe, se a mãe fica na família porque precisa, porque não tem apoio da família ou porque se sente oprimida.. ahm.. e acaba sendo permissiva naquela situação, daquela agressão, daquela violência psicológica ou na violência física, né... Por não ter ajuda e não ter uma rede preparada pra receber esses tipos de situações, então eu falo assim, a escola infelizmente... vocês desculpam o pessoal que faz parte da escola, mas aqui a gente tem um problema bem grande.. não tem capacitação, pelo que a gente percebe, e já faz algum bom tempo. Às vezes o Estado até fazia mais do que a rede do município, mas o município mesmo faz desde... ó já não tava tendo e começou a pandemia, piorou.

Então, assim, a questão, eu acho que a questão de.. dos papéis.. eles até sabem, mas não fazem muita questão de colocar em prática. A gente aqui tem tentado mudar essa situação, porque

⁹⁶ Centro de Atenção Psicossocial

⁹⁷ Centro de Referência Especializada em Assistência Social.

qualquer coisa que acontecesse, eles ligavam pro conselho, né..chamando tal. Então assim, nesse novo mandato, foi colocado pra que eles façam o papel deles, mas muitas escolas dizem que não tá no, na, como se diz... eh... não tem um documento que exija, que fale que eles são obrigados a ir na casa da criança, na casa do adolescente, fazer a busca ativa, sabe? Então, ou coloca pra gente que fez a busca ativa em telefone, na casa aí, tá.. aí a gente vai no endereço, a criança já mudou fazem meses.. você liga, o telefone é de Campinas, é de Araraquara, menos da família, né? Então, eu falo assim, eles não levam certinho qual é o papel de cada um.

Em 2016, a gente tinha um promotor aqui na cidade, Dr. F.O., que era o nosso promotor da Vara da Infância, da Família, e ele era ele fazia muita questão que funcionasse a rede de proteção e ele começou a fazer as reuniões, era obrigatória a participação da direção ou uma pessoa pelo menos de cada escola, né.. Tanto do município, quanto do Estado e de toda a rede de proteção participar, por quê? Pra saber qual era o papel e pra que funcionasse. Naqueles dois anos que ele ficou aqui, dois anos e meio, funcionou bonitinho, mas aí depois ele foi transferido, porque deu o tempo dele aqui e aí parou-se de ter essas reuniões. A gente até começou a fazer essas reuniões, mas aí parece que o pessoal não sente a obrigação, né... Não tem aquela responsabilidade pra participar da reunião, sabe? Parece que falta interesse de saber realmente pra colocar em prática, né? O que cada um tem que fazer, pra entender um pouco o papel de cada um. Eu acho que é muito importante, porque a gente aqui, enquanto o Conselho, a gente sente que tem muito essa questão, assim, “Ah...vamos levando, sabe? Vamos levando, a gente faz um pouquinho e o os outros fazem o resto”. Só que a gente tá com poucos profissionais na rede de apoio, porque muitos se aposentaram, outros pediram afastamento por conta da pandemia. Então assim, tem um grande número de adolescentes, crianças e adolescentes pra ser atendido, não tem um projeto específico pra atender as crianças e os adolescentes que tem a questão da opção sexual, né... Ahm diferente. Então assim.. tá deixando muito a desejar.

Na questão de crianças com problema de aprendizagem, a gente tá com uma questão muito séria aqui em (nome da cidade).. é.. a gente tá com uma grande porcentagem de crianças que não sabe ler nem escrever no quinto ano e, infelizmente, nem a escola tá sabendo como lidar com isso.. eu acho assim.. já era um problema, com a pandemia piorou bastante Agora a gente vê assim...

Pesquisadora:

Participante 7.. desculpa, deixa eu ver se eu entendi... Você disse que o encaminhamento, ele existe, né? Por exemplo, o Participante 2 disse: “às vezes demora”, aí você disse: “a gente encaminha, mas também depende do profissional que está do outro lado que vai receber essa demanda”, né? Porque tem uma questão de formação ali que interfere no preconceito, na forma de olhar pra esse adolescente, né..

Participante 7:

Sim..

Pesquisadora:

Acho que é bem interessante essa questão, né? Porque pra que a rede funcione, a gente precisa de todos esses espaços caminhando com o mesmo olhar, né? E e aí às vezes o encaminhamento acontece, mas aí a hora que chega lá na atuação em si, falta..

Participante 7:

Sim, eu acho que apesar da parte técnica que os profissionais têm, né?... Essa formação de serem técnicos, mas eu acho que tem que tem casos que você, além de ser técnico, você tem que se colocar no lugar. De olhar aquela situação com um olhar diferenciado, porque nem todo mundo tem aquele problema, nem todo mundo aceita aquela situação e aí às vezes por não aceitar... eu acho assim... tá acontecendo uma grande porcentagem de suicídios de adolescentes homossexuais, né? Por não aceitação da família e por não ter na rede um projeto que trabalhe com a família e com o adolescente. Infelizmente, porque a primeira coisa que a família faz quando o adolescente conta ou a família fica sabendo, é bater, é botar pra fora de casa, que “eu não aceito”, que “não sei que tem”... A gente teve uma situação muito parecida aqui, faz um mês, um mês e pouquinho.. que a família... o menino foi e contou pra mãe e a mãe não aceitou, falou que preferia ver ele no caixão, o pai deu uma surra no menino.. ahm.. fez a.. teve o aniversário naquele dia do menino, no dia seguinte eles acharam o filho morto, porque não aceitou, preferiu ver no caixão e viram... Então assim, é muita ignorância, eu falo assim, ignorância... Num sei.. a cultura da gente, mas eu acho assim, tem mudado tanto, então, quer dizer, na família do outro pode, na minha família não. Então, eu acho assim, é complicado, não é questão de querer tá julgando, mas eu falo assim, os filhos da gente são filhos da gente... Se a gente não aceitar.... né? E não é frescura, não é uma escolha deles. Nasceram assim, nasceram assim ... e não vai voltar a ser homem, não vai voltar a ser mulher, entendeu? Eu acompanho o tratamento da minha.. do meu filho de perto, né? Então, é tudo é questão mesmo, nasceu assim, faz os exames lá.. é totalmente diferente... então acho assim, não é todo mundo que tem essa abertura... “ah você é liberal demais”... não é questão de ser liberal, a questão é de você sentar, conversar e entender.. que você vai ver que não é frescura, né? E você tem que lutar ali, aberta pra ajudar teu filho e tentar entender, sabe? Pra não deixar fazer nada errado, pra não tomar hormônio que é coisa de garagem, sabe? Fazer as coisas direitinho. Eu acho assim, é muito complicado e, infelizmente, a gente tem muito preconceito, ainda nesse século.. a gente tem muito preconceito e não tem nada assim.. eu falo assim.. o Estado tem muita coisa, né? E o município também, tudo muito bonito no papel, mas não sai do papel, sabe? Então, eu falo assim, tem tanta, tantos projetos que a gente ouve, tem tantas ONGs, tantas coisas assim que.. tem lugar que você vê que funciona legal, mas tem lugar que não vai nem a pau, sabe?

E mas... a questão é a questão do preconceito é muito grande e isso a gente tá perdendo muito adolescente pra droga, pra bebida, né... é.. pro suicídio.. Então, eu acho assim, tinha que começar lá de cima, né.. parar um pouco, porque tudo, tudo, tudo eles usam política.. pensar, sentar, fazer um projeto legal, porque assim, a gente tem muitos adolescentes que precisam de ajuda, muitas crianças que precisam de ajuda e mais que eles, a família que não aceita, né...Que não deixa a gente ter essa aproximação...

A gente tem problema com gestante que não vai às consultas... ela não queria ficar grávida, mas ficou, né.. E aí ela deixa de ir nas consultas e aí a gente vai a busca ativa deles, né.. Porque tem a rede, tem o médico da família lá, as pessoas que vão, né.. Os agentes comunitários, mas também nem sempre tem o interesse de ir atrás. Ah, “ela que engravidou, ela que se vire”, sabe assim? Então é muito aquém, todo mundo trabalha assim, cada um com seus problemas, né... e Deus ajuda todo mundo... e não é assim, não é assim. Eu acho que além da parte técnica, a gente tem que ter um pouquinho de se colocar no lugar do outro..

Pesquisadora:

A sensibilidade, né?

A Participante 3 está com a mão levantada, a Participante 5 e o Participante 2 também.

Participante 3, se você puder se apresentar também..

Participante 3:

Pronto, eu vou dar meu nome é Participante 3, tá? Sou vice-diretora do M.T.L., aqui na (nome da diretoria). Eu vou passar a minha fala pro Participante 2, porque eu sei que ele quer concluir alguma coisa da fala da ..nossa... da Participante 7 que falou.. depois eu falo.. Tudo bem, Participante 2?

Participante 2:

Tudo bem, tudo bom Participante 3? É.. tivemos um grande prazer aí em trabalhar uns bons longos dez anos junto, né? Enquanto mediação de conflito.. é.. eu vou fazer uma fala em cima de quem eu comecei com... M., hoje T., trans, gay.. M., M., corpo: menina, tá? Trans: identidade de gênero. Gay: orientação sexual. É uma criança de onze anos, 6º ano.

O maior problema está quando você precisa levar isso adiante. Então, quando a gente visualiza que o problema está lá a frente com os adultos preconceituosos e por N questões, né... Não tem como fugir de política, estamos num momento pior em relação a preconceito, isso é... hoje é muito visual. Então, assim, eu volto agora pra dentro da minha sala de aula. Qual era o problema? O T., T. querendo ser chamado de T. L. e aí os meus colegas de trabalho não querendo chamar o T., de T. Isso vai causar um trauma psicológico nele grande. Porque é um garoto alto, tem quase, deve ter por volta de 1,68m mais ou menos, magro, já está com ombro encurvado, joga-se todo o cabelo pra frente, fica com um som no ouvido, por quê? Ele se fechou pro mundo dele.

Então assim.. o primeiro passo que foi nesse momento agora no volta as aulas, foi arrumar uma pessoa pra dar palestra aos professores, fazer a orientação para os professores e dizer o quanto é importante começar com esse pequeno ou pequeno passo, pra que esse professor, ele consiga desenvolver um laço mínimo com esse aluno, né.. Quando você tem essa pequena ação dentro da sua unidade escolar, respeitando a identidade de gênero desse garoto.. que é muito engraçado que quando eu fui até apresentar o documento pro rapaz que eu ia encaminhar pro Conselho Tutelar, ele falou assim, “Participante 2, muda aqui que não é mais “orientação sexual”, é “identidade de gênero””....assim.. é uma mudança constante. E aí quando você pega a fala de que o CAPS não está preparado pra lidar, que eu até entendo a questão Municipal, né.. municipal, fechada, conservadora, mas perai, o CAPS, ele não pode ter isso, de forma alguma ele pode ter esse tipo de pensamento, ele tem que estar além dos horizontes de encaixes políticos ali. Então, assim, precisa sim se trabalhar com o CAPS, precisa se fomentar esses cursos pra que a gente não contextualize diversos erros, né? Essa é a situação, tá? Obrigado.

Pesquisadora:

Obrigada, Participante 2.

Participante 3:

Oi, agora eu volto a falar, tá? Eu sabia que ele ia querer concluir alguma fala aí, porque eu conheço muito bem o Participante 2. Se falando de .. eu trabalhei dez anos como professora mediadora, tá? Sempre tive grandes parcerias dentro da escola onde eu atuo hoje como vice-diretora. E, assim, sempre quando a gente precisa e vê que um aluno, porque... nós abraçamos

os alunos, né? Só um momentinho que eu estou eu estou na outra escola e a coordenadora está atendendo uma aluna....

Então assim, sempre quando a gente vê a necessidade dos nossos alunos quanto.. ah.. esse tipo de gênero, de sexualidade, a gente corre atrás. Eu acho que não por ser, porque a gente foi professor mediador, a gente já sabe a angústia desses alunos.. A gente sabe a angústia dos pais, porque é uma coisa, é você ser um pai aberto e entender o que está acontecendo com o teu filho. Outra coisa é você ser um pai fechado e não saber como lidar com a situação. Então, por isso que eu acho que tem que ter sim muitas palestras dentro das escolas. E a gente faz vários convites.. E agora, ainda, a gente tem as psicólogas do Conviva, que está ajudando assim muito a gente, entenderam? Tanto assim, que nem... “ah! Estamos com problema de aluno que está se cortando”. A gente entra em contato com a psicóloga, a gente consegue que o aluno tenha uma conversa com a psicóloga. “Ai, não é aquela coisa que ele vai passar toda semana?”. Não, mas ele vai ter uma conversa, ele vai se abrir, ele vai ter uma orientação.. o aluno vai ter uma orientação com ela. Eu acho que isso é muito importante, porque nós não temos isso, né... porque se a gente for no CAPS, nunca tem horário pra gente. Eu tenho um problema com um aluno que ele é do último grau de autismo, eu não tenho perua pra ele... eu já mandei pro CAPS, já mandei pro Conselho Tutelar... eu não sei em (nome da cidade), né? Que a Participante 7 trabalha e é uma cidade pequena. Agora aqui, Participante 7, se você soubesse como que é o nosso Conselho Tutelar, é horrível... nós não temos.. é.. ajuda deles. Quando... a gente faz busca ativa desde mil novecentos e bolinha, desde quando eu entrei como professora mediadora, que na época era a professora mediadora, agora é PAC...POC, POC. E a gente faz busca ativa com os alunos, quando eu era professora mediadora, eu ia na casa dos alunos pra saber porquê que ela não estava indo pra escola, o que que estava acontecendo.. A gente manda a ciência pro Conselho Tutelar, eles acham muito, sabe? Eles acham que a gente não está fazendo a busca ativa, mas nós estamos fazendo. E olha como a gente faz busca ativa... e outra coisa que eu acho ainda pior, é que os conselheiros não são preparados pra estar aonde está, porque tem conselheira ainda que discute com a gente sobre a vida do aluno. Entendeu? Então, assim, eu estou falando, eu Participante 3, que tenho dez anos de experiência como professora mediadora e estou há quatro anos como vice-diretora. Então, quando a gente precisa agora, hoje em dia, de alguma coisa do Conselho, a gente não vai mais atrás, porque a gente sabe que a gente não vai ser atendido. Então nós mesmos vamos atrás e vamos tentar ver o que está acontecendo, tá? Era só isso que eu queria falar. Obrigada.

Pesquisadora:

Obrigada. Participante 3. Acho que vocês estão tentando dizer também é que vai além do lugar de atuação, né? Tem a ver com o profissional que está ali.

Participante 3:

Tem, porque a rede de proteção, ela tem que estar alinhada: CAPS, Conselho Tutelar, escola, comunidade principalmente, porque eu tenho muito apoio da minha comunidade, entendeu? A gente deixa as portas abertas pra comunidade, porque se a gente não deixar as portas abertas pra comunidade e ter uma boa conversa com eles, a gente não tem nada dentro da comunidade. E a minha comunidade é ex-tre-ma-men-te carente... quando eu digo carente, eu digo que eu tenho, um exemplo, eu tenho dois mil e cem alunos na escola que eu atuo, porque lá eu tenho desde os anos iniciais até o EJA, tá? Então são três períodos, assim, lotado: dois mil e cem alunos. Quando eu falo que é extremamente carente, eu falo na questão deles irem pra escola

para poder almoçar, para poder jantar.. se a gente servir comida na entrada e no intervalo, eles vão comer na entrada e no intervalo, tá?

Pesquisadora:

Obrigada Participante 3! Eu vou passar pra Participante 5 e pra Participante 6 e aí depois podemos passar pra próxima questão? Pode ser?

Participante 5:

É.. ouvindo todo mundo aqui eu acho que.. pensando nessa experiência que a gente tem lá.. A sua pergunta, né Pesquisadora? Eu acho que ela tem duas respostas na verdade: uma coisa é saber o papel, outra coisa é o encaminhamento, né? Assim.. é.. o que eu tenho recolhido é que assim, muitas vezes as pessoas não sabem muito bem o papel, as pessoas conhecem o serviço, sabe que tem o CAPS, sabe que tem o CRAS⁹⁸ e o CREAS, sabe da escola, obviamente, mas as pessoas conhecem muito pouco os papéis de cada um, né... e a questão do encaminhamento, ela acaba ficando uma coisa bastante burocrática, então assim, você encaminha a pessoa, você manda um papel de encaminhamento ou fala com a pessoa: procura o tal serviço, enfim.. E no final das contas o que a gente tem discutido é que é importante juntar essas duas coisas. E como é que se junta essas duas coisas? Via articulação, né? Eu acho que foi a Participante 7..a última pessoa que falou agora que eu não sei o nome dela. Esqueci. Ela comentou isso, né? O quanto é importante ter um trabalho articulado, né? Que as pessoas do CAPS, da escola, do CRAS, né? Assim, precisam estar alinhadas nas ações com relação às pessoas.. e esses dispositivos..

Participante 3:

Desculpa estar te atrapalhando, só um pouquinho... é Participante 5, né? Desculpa.. Há oito anos atrás tinha uma equipe no Conselho Tutelar que eles iam até a escola... eles iam explicar pros pais qual era o papel do Conselho Tutelar.. é.. eu tenho o Grêmio Estudantil na escola desde quando eu entrei como professora mediadora, porque como eu era presidente Grêmio quando eu estudava, então eu achava que Grêmio tem sempre que existir, entendeu? Acho que a voz dos alunos é tudo dentro de uma escola e eles.. o Conselho ia, nessa época, na escola, também, falar do papel deles para os alunos. Por quê? Se multiplicava, porque o conselho passava pros representantes de sala e os representantes de sala passava pra os alunos. Isso é muito importante: a gente saber o papel de cada um que nem você falou.

Participante 5:

Sim e uma coisa que se configura, né gente, como um espaço importante, são esses espaços de articulação de rede, né? Assim, seja os fóruns, seja as reuniões de rede, seja as discussões de caso, porque, além de você planejar o encaminhamento comum, né.. assim, aonde cada um vai saber qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade naquele caso.. é também o espaço de formação, é um espaço onde esses preconceitos podem aparecer e as pessoas que estão.. é.. mais livres disso podem fazer intervenções e convidar aquela pessoa a uma reflexão. Então, acho que só respondendo um pouco, Pesquisadora, eu acho que sim, tem gente que sabe os papéis, mas não sabe de todos.. e tem gente que não sabe. Acho que sim, que acontece os encaminhamentos, mas falta juntar uma coisa com a outra, falta que as pessoas entendam esse papel na prática e

⁹⁸ Centro de Referência em Assistência Social.

como é que elas podem contar com os serviços. E pra isso, o encaminhamento não pode ser feito via referência e contra referência, por exemplo, burocraticamente, né? Assim.. tem que ser feito em dispositivos de discussão de caso e discussão da rede. Era só isso.

Participante 7:

Eu só eu só queria fazer uma observação... oh Pesquisadora, só uma observação que a Participante 3 falou, né? Do pessoal que ia na escola se apresentar.. aqui a gente faz isso, Participante 3. Aqui a gente tem esse contato direto com a escola, inclusive participa das reuniões, né? Das escolas estadual, municipal, creche pra apresentar qual é o papel do Conselho e quando tem essa questão de um encaminhamento mais delicado, uma situação mais.. que merece uma atenção diferenciada, a gente faz, geralmente a gente vai à escola, né, pra tomar... ahm... pra eles passarem o caso pra gente e a gente vai pessoalmente no CAPS pra conversar ou liga e conversa pessoalmente com a psicóloga que vai atender. Então, aqui a gente tem essa questão, assim, desse contato mais pessoal com as escolas, com o CAPS e tal.. mas mesmo assim ainda tem a questão do preconceito, assim, tem, a gente percebe, mas a gente é bem aberto pra falar, pra ir pra escola, né.. Pra tá conversando com os alunos, né? Então a gente tem esse corpo a corpo com os alunos, com a parte da direção da escola, os funcionários.

Pesquisadora:

Obrigada, Participante 7. Participante 6?

Participante 6:

Eu concordo com tudo que a Participante 5 falou, eu fiz algumas anotações aqui.. as pessoas não conhecem os papéis dos atores da rede, infelizmente, porque em hora nenhuma na fala foi citado CRAS e CREAS, que fazem parte desse fluxo e são dois equipamentos importantíssimos dentro da assistência social e que não podem ser esquecidos nunca, né.. Uma luta aí.. Ahn.. existe o encaminhamento monitorado e responsável que, todo mundo, não basta só encaminhar, né? A gente tem que monitorar esse encaminhamento.. não existe, ahm, fluxo de rede de atendimento. As pessoas que estão aqui são exceções de trabalhadores, né.. municipais e estaduais, são pessoas comprometidas, porque foi feito esse convite pra muitas pessoas, né? Assim um número muito reduzido participando, então já se começa a ver esse comprometimento da pessoa. Ahm, infelizmente, os atendimentos.. a gente tá tendo um sucateamento de todos os equipamentos de prioridade das prioridades, infelizmente, está acontecendo isso, né? Ah não poderia, né, mas está acontecendo. A minha preocupação é muito com o fluxo e a articulação dessa rede, né.. porque a gente está tentando construir esse fluxo no meu município há três anos e, assim, é uma luta diária pra que todos compareçam e vejam a importância de estarmos juntos e discutirmos juntos os casos, né? E aprendermos juntos, porque ninguém é detentor de tudo, né? E se a gente não partilhar informações e conhecimentos, a gente vai enxugar gelo. E, a gente precisa muito fortalecer essa rede de proteção que não é fortalecida. E volto a dizer, isso é muito preocupante, porque a gente vai nadar, nadar e morrer na praia. Então, eu não acho, não acho que as pessoas conhecem os papéis e as responsabilidades de cada ator da rede. Infelizmente

Pesquisadora:

Obrigada, Participante 6. Participante 1?

Participante 1:

É.. teve... talvez eu não compreendi. É... mas assim uma coisa que eu sinto até quando se fala da questão da rede protetiva, em referência ao Conselho Tutelar, né... Eu sei que tem a representante do Conselho Tutelar, não é que a gente está aproveitando pra, vamos assim dizer: tudo culpa do Conselho Tutelar! Não, não é isso. Mas às vezes o que eu sinto é assim, por exemplo, eu vou lá no Conselho Tutelar, levo lá, que nem a senhora Participante 5, perdão se eu errar o nome, né.. da promotoria, chego lá, levo lá o papel, né, e às vezes o que falta pra nós... e eu sinto isso... é o retorno do que.. é lógico.. falta pessoal, conforme foi falado pelo Conselho Tutelar, eles tem uma região muito grande pra atender também, várias escolas, não é só escola, situação de família, a gente sabe que demanda de uma quantidade de pessoal que não tem. Mas o que eu sinto, assim, às vezes é aquela, aquele, retorno pra saber, olha, foi possível entrar em contato com a família, não foi possível, né.. Eh, às vezes, falta.. é aí dá essa sensação de que não funciona conforme a colega Participante 3 acabou de comentar, né? “Ah eu prefiro”.. acho que foi a Participante 3, né... já me peço perdão se eu errei se não foi a Participante 3.. fala: “às vezes a gente já pula, já nem procura o conselho tutelar, né?” Talvez seja por isso também. Obrigado. Passo a fala.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 1, uma questão de comunicação também, né? V., passa por favor.

2. *Segunda questão: sobre a identificação das situações de violência contra crianças e adolescentes e a escuta especializada.*

Nós fizemos duas perguntas referentes à situação de violência, né. Uma sobre a equipe docente, os adultos da escola, terem conhecimento pra identificar a situação de violência doméstica contra crianças e a segunda sobre a questão da escuta especializada. Então, vamos olhar essa, a gente olha a segunda e discute as duas.

Então vejam aí que a maioria das pessoas da escola disseram que concordam que a equipe docente e os demais adultos têm conhecimento pra identificar situações de violência. Já a rede, se a gente se a gente juntar “Concordo muito” e o “Concordo”, já a maioria das pessoas da rede dizem que não, que não concordam que as equipes das escolas têm conhecimento pra identificar situações. Mas, na escola, tanto professores, como gestores, ainda mais os professores, dizem que eles têm conhecimento pra fazer essa identificação. Passa a próxima, V., por favor.

Sobre a escuta especializada, nós perguntamos se eles achavam que a equipe docente e os demais adultos da escola sabiam como realizar a escuta especializada e encaminhar as situações de violência relatadas pelos estudantes. E aí, de novo, a gente teve uma resposta bem positiva assim, né.. os professores, quase 70%, se nós juntarmos “Concordo muito” e “Concordo”, disseram concordar que eles sabem como fazer escuta, os gestores, um pouco menos, 56%. Já os atores da rede não concordam com essa afirmação, né? A maioria deles: 65% “concorda pouco” ou “não concorda”. Então foi um dado que deu uma diferença significativa aí, né, em relação a opinião da rede e a opinião da escola e nós gostaríamos de saber o que vocês acham dessas questões.

Participante 6:

Eu concordo que a rede não sabe, porque nós estamos nos capacitando pra isso e é uma coisa difícilíssima, a gente fala é uma escuta especializada, né? Tem toda uma metodologia pra você fazer essa escuta. Aqui no CRAS a gente vai.. faz quase um ano que a gente está se capacitando, CRAS e CREAS, pra fazer essa escuta e eu, sinceramente, até hoje tenho minhas dúvidas, né.. da revitimização e outras questões que vem nessa escuta.

Pesquisadora:

Participante 6, e aí o que você acha dessa resposta dos professores?

Participante 6:

Olha, se eles estão falando, então eles tão recebendo qualificação pra isso, né? Porque não é uma mera escuta, né... Eu não sei. Olha, sinceramente, eu não sei. Eu tenho muita dúvida nessa resposta.

Pesquisadora:

Participante 5 você levantou a mão.

Participante 5:

Eh.. enfim.. é porque com relação a essa história da escuta existe muita discussão, existe muita polêmica, existe vários entendimentos distintos. Então assim.. A escuta especializada, ela é um dispositivo ou um instrumento específico como a Participante 6 sinalizou agora.. é.. a gente tem visto que, assim, os municípios aonde a gente tem atuado.. ninguém sabe muito bem ao certo o que que é escuta, confunde a escuta com o Depoimento Especial, tem toda uma questão de um enfrentamento com o sistema de justiça, né? Assim, é uma seara muito complexa e uma das questões que a gente discute muito, porque a gente tem uma posição com relação a escuta, embora no decreto diga que a rede de proteção tem que fazer e fala de todos os serviços, né? Assim, a gente entende que talvez seja melhor, pelo menos inicialmente, que a escuta seja feita por um lugar só e aí a gente fica entre saúde e assistência social e trazendo pra vocês que o CREAS é o lócus fundamental de enfrentamento a violência, tem essa atribuição, mas alguns municípios resolvem com a saúde que fica ao em cargo, a escuta fica em cargo da saúde, mas alguns municípios discutem que talvez todos os serviços tem que fazer a escuta. Então assim, pra vocês verem como esse é um campo muito complexo, né? Assim, em se decidindo o município, mas isso tem que ser uma decisão do município, o que a gente percebe.. Os municípios não estão decidindo sobre isso, ainda, conjuntamente. A gente está numa luta via alguns promotores pelo caráter de fomento de política pública que o Ministério Público tem como atribuição, né? Assim, tem insistido pra alguns municípios implantar um fluxo de atendimento justamente pra decidir aonde vai ser feito essa escuta... o que a gente percebe é que está todo mundo perdido. Então que a gente vai construindo isso... então, assim, me causa estranheza, professores.. e eu volto a dizer, tem muita gente da capital, eu não atuo na capital, mas do interior, as pessoas dizerem que elas sabem como fazer a escuta dentro das escolas, até porque a escola, ela é um loco de recepção de notícia, então é um loco de recepção da revelação espontânea, tal como previsto na lei. Então.. enfim, a outra pergunta, qual era Pesquisadora? Que esqueci agora.

Pesquisadora:

A primeira? Volta um pouquinho, V. Sobre.. se as pessoas que atuam na escola tem conhecimento pra identificar a situação de violência doméstica.

Participante 5:

Ah, sim, sim. Bom, eu, isso aí, com relação a esse tema específico, a esse conhecimento específico, eu não sei de fato, assim... o que as pessoas tem ficado bastante aflitas, a gente tem recolhido é, a gente recebe notícias o tempo inteiro da escola, a gente suspeita de casos de violência, mas eu não sei dizer pra vocês se esse é um conhecimento meio intuitivo ou é alguma coisa que as pessoas fizeram uma formação pra isso, não sei, mas que as pessoas... elas ficam bastante embaraçadas quanto ao que fazer nessas situações. Então é um pouco do que essa experiência nossa, que eu posso contar um pouco pra vocês.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 5! A Participante 3 e o Participante 2 estão com a mão levantada. Participante 3?

Participante 1:

Bom, já que eles não manifestou, sobre até..o que a senhora Participante 5 comentou, quanto a questão dos professores, né? Dessa questão da gente saber das crianças, os adolescentes também, tá? Eles nos procuram, eles, né... Eles se abrem com a gente, né.. E eles acabam contando o que está acontecendo em casa. Então talvez seja por isso, até dessa questão dos professores, foi o que eu entendi aqui... Dizer que tem conhecimento e identificam essas situações, né.. E.. da violência que acontece em casa.

Pesquisadora:

Você acha, Participante 1, que eles podem ter confundido a palavra? Assim, talvez um desconhecimento do termo “escuta especializada”... E aí entenderam como “eu faço uma escuta”..

Participante 1:

Pode ser, pode ser, pode ser assim.. né.. Porque, assim, quando nós aqui identificamos essa violência, né.. Pelo menos aqui na escola, que eles nos relatam, fazemos o registro e fazemos os devidos encaminhamentos, né? Então, a gente... por isso, até não sei, se outras escolas ou outros professores enxergaram dessa mesma forma. Talvez seja o que a senhora acabou de comentar.

Pesquisadora:

Mas vocês entendem como o termo escuta especializada que remete a essa lei específica ou como uma escuta comum?

Participante 1:

Não, uma escuta especializada, né.. entendo que sim.

Pesquisadora:

Participante 2?

Participante 2:

Oi, eu já estou em outro lugar já.. é tentar fazer um pouco essa questão da violência... Dá pra se identificar sim a violência de onde ela inicia dentro do âmbito escolar ou quando vem de fora, porém eu volto um pouquinho, eu vou à frente do seu PPT aí, tá? Eu vou lá sobre a questão da escuta, qual o maior problema da escuta? Eu não vou fazer a escuta.. ela específica à essa situação, a esse ato.. a esse movimento de fazer com que o outro entenda, nós estamos ainda negando a escuta comum. Eu pego aquela charge da Mafalda que ela está conversando com a parede da escola e quando ela vira as costas a parede da escola fala: “estou aqui há vinte anos e eu sou assim”, mas quando ela faz essa menção, ela não está falando só para parede da escola, ela está falando para o serviço público e aquele que está à frente, se adiantando, buscando conhecimento, ele tem pequenos avanços que é o que eu acredito aqui. Cada um de nós aqui temos pequenos avanços, mas que não seja de conhecimento de todos. E é onde que eu acabo discordando sobre essa questão dos gráficos aqui, pelo que a grande maioria colocou que visualiza, que concorda, eu acho que seria o contrário, entendeu?

Pesquisadora:

Você diz que você não concorda com essa afirmação de que estariam preparados?

Participante 2:

Isso, isso mesmo, isso mesmo. Porque é pequeno, é pequeno. Eu vejo como foi dito, não lembro por quem aqui, somos um grupo de pessoas que tivemos uma certa trajetória, tá? Porém quando você pega dentro do todo, dentro do seu espaço de trabalho, ele é rejeitado por grande parte e grande parte, sendo duas, três pessoas muito das vezes, se eu estiver num local em que somos em quatro, que somos em cinco.. se tiver uma pessoa que rejeita essa postura, ela é muito maior do que apenas uma, sabe? Ela é muito mais ampla, porque ela se estende pra os demais lugares.. Então assim, a escuta, quando a gente vai falar sobre escuta especializada... a gente não tava nem sabendo fazer ainda a escuta do senso comum, porque existe uma coisa enraizada.. o adulto... o menor não tem direito a voz. Essa concepção, ela ainda está demorando pra ser quebrada, pra eu poder escutar o meu adolescente, a criança, o que for... Então ela acaba não se manifestando, não falando, o qual ela também se torna um adulto frustrado lá na frente.

Pesquisadora:

Então vou te devolver uma pergunta, Participante 2: por que será, então, que os professores responderam que eles concordam? Que eles sabem como fazer a escuta?

Participante 2:

Porque eu estou respondendo um questionário que vai “dar um tiro no meu pé”. Eu continuo com a minha hipocrisia de criança que nesse momento eu não quero mais falar, também, como criança, então vou me rebelar, mas eu não vou... como eu posso dizer, mostrar que eu fiz a minha peripécia.

Participante 3:

Exatamente Participante 2.

Participante 2:

Se eu fosse fazer responder um questionário desse eu não iria responder enquanto o Participante 2, eu tenho que responder enquanto escola, no total. Enquanto o total, quando a gente pega, até entre nós aqui hoje, estou na vice-direção, mas quando eu pego um colega de trabalho na vice-direção, que ele não faz seus diversos encaminhamentos, eu não consigo entender porque que ele está na vice-direção, porque eu estou falando nesse momento de qualificação, sim. Eu estou numa posição que eu tenho uma posição que é muito.. é.. responsável pelos meus atos. Eu não posso de forma alguma virar as costas pra isso, então a qualificação, ela é individual, é o que eu falo pra todo mundo. A EFAPE está aí, quer sim, quer não, a EFAPE tá aí, tá dando curso pra todo mundo, sem custo nenhum. Então vai do individual e é essa menção que eu faço pra qualificação, é buscar, eu tenho que buscar. Então como eu disse, são dez anos atrás que eu iniciei o trabalho na mediação de conflito Há dez anos atrás, dentro da pasta de mediação de conflito, o mundo se abriu pra mim, tá? Ele se abriu pra.. não só pra mim que acredito, pros demais colegas aí. E isso é muito rico. Então, assim, e quando você vai levar essa fala de diálogo com o aluno, não é diálogo especializado, tá, gente? Diálogo com o aluno... ela é rejeitada, porque a gente ainda está em época de punição, ainda é muito fomentada a punição e não é isso, a escola ela é orientadora, ela tem os casos que se tornam grave? Tem sim... aí que você vai atrás do Conselho Tutelar pro Conselho Tutelar, ele movimentar toda a rede. Quando a gente fomenta a fala conselho tutelar é pra fomenta toda a rede: o CRAS, o CREAS, assistente social, é pra levar tudo até em um local que não é mencionado: área de esporte e lazer. Essa parte de esporte e lazer para criança não é mencionada e seria um grande contraponto também se ela fosse fomentada.

Pesquisadora:

Muito obrigada. A Participante 7 está com a mão levantada e a Participante 6. Participante 7?

Participante 7:

Oi Pesquisadora, ó eu queria fazer uma observação em cima da fala do Participante 2, como ele disse: Quem tá, quem assume cargos, né..é.. independente de qualquer cargo, né.. Mas na maioria os cargos de direção que fazem a parte que é a cabeça da escola ou de qualquer órgão, eu acho que, quando você assume, você tem que estar aberto e se você tiver em questão de preconceito ou você não tiver .. é... aquela.. ah.. um conhecimento, né, do assunto, como disse o Participante 2.. tem aí, os cursos sem custo nenhum e a gente tem que correr atrás pra se capacitar. Então, quando você assume qualquer cargo que você está almejando, então a gente tem que dar o melhor da gente, né? Lembrar que o outro lá não tem.. ou não tem o conhecimento, ou não quer saber, ou não está aberto, mas a gente que está aqui tem que fazer a diferença.

Agora em relação a escuta especializada, aqui em (nome da cidade), a gente tem a juíza da segunda vara, a doutora T., e é ela que faz essa parte da, né.. Que toma conta, que é a mentora, né.. no município e ela fez.. um.. a DDM e na época teve uma assistente social ou uma psicóloga do CREAS que fez um curso, uma capacitação na cidade de Ribeirão Preto. Então, assim, pras escolas, o que é passado? Pra gente, assim, aqui nós não podemos fazer perguntas quando chega alguma criança agredida que foi, né.. Espancada ou foi abusada ou estuprada, a gente não pode fazer pergunta nenhuma, mas se a criança chegar e falar assim: “tia, olha, eu quero falar.. foi isso.. aconteceu assim”. A gente.. tem que pôr no papel a fala da criança, a gente tem autorização da juíza. Assim, então a gente pode por que a criança quis dizer aquilo ali, né..

E nas escolas, o que a gente orienta? Em relação a essa questão aqui, eu acho assim como a Participante 3 já também falou, como o pessoal falou, às vezes as pessoas respondem a alguns questionários, mas é um tiro no pé, como ela disse... eu acho assim, porque nem sempre a gente.. se a professora tá ali e não percebe, assim, ou a criança começou a ficar agressiva, ou a criança está quieta, ou a criança está ali sabe, ou faz xixi e começa a fazer xixi na roupa, alguma coisa assim.. Algumas professoras.. aqui, já aconteceu, né... E a gente faz essas orientações na creche, em todas as séries, prestar atenção no comportamento da criança, principalmente quando já é uma criança que começou desde o jardim e a escola está familiarizada com elas, né.. Então, assim, em questão de espancamento: se tem marca ou mudou o comportamento depois de um tempo dentro da sala de aula ou não quer sair pro recreio, ou não quer que o amiguinho toca nela assim. Então assim, a gente passa algumas orientações pras escolas, mas não tem esse tipo de capacitação.

Nós fizemos... eu fui assistir, o ano passado, acho que foi no começo do ano.. logo que a gente.. né.. eu fui assistir um curso de um professor e um médico que trabalha no IML, e ele mostrou pra gente, né.. Ele é médico legista.. as várias fases uma marca, né..como fica, e é o que acontece, quando as vezes os pais espancam a criança, às vezes a criança fica uma semana, duas semanas sem ir pra escola, e aí às vezes não tem o interesse ou a escola liga: “ah não, ela tá com dor de garganta ou ai aconteceu qualquer coisa, ou eu estou viajando”, mas essa falta dessa busca ativa ou de encaminhar pra gente nesse tempo hábil, porque a gente pode ir na casa. E aí às vezes é uma família que a gente até acompanha, você acaba, né.. Então às vezes: “Olha Participante 7, a família tava assim, tem uma a criança que mudou, não quer que dá banho ou num quer que leva no...”, sabe? Assim, então, tem essas situações, mas são raras. Mas agora em questão aqui de é..sei lá, né.. Ver.. assim... não é todo mundo que presta atenção e seria muito bom que tivesse essas capacitações pra ver as fases, né.. Dos hematomas... Assim, acontece, e eu acho que deveria acontecer, com uma mãe que a gente sabe que tem problema lá na casa, a gente tem crianças aqui que leva comida, que a escola sabe que não tem comida em casa, então já tem os potinhos pra levar comida a tarde na hora que vai pra casa ou na hora do almoço, porque a escola sabe que aquela família tem necessidade e mesmo que a rede acompanhe, né.. E é uma família, às vezes, até que assistencialista, né.. Por parte do genitor ou do padrasto e às vezes a mãe é agredida fisicamente ou psicologicamente, mas às vezes fica ali, porque não tem um lugar pra ir. Então assim, mas eu acho, eu também não concordo com essa.. é.. como diz o Participante 2 e a Participante 3: é um tiro no pé.

Participante 8:

Ô ô Pesquisadora, até pra reforçar essa fala da Participante 7, eu acho assim que.. eu acho que esses professores que responderam dessa maneira, eles podem tá tendo, assim, algum conhecimento diferente. Por quê? Às vezes a revelação espontânea, eles acham que é escuta especializada por não conhecer a lei. Você entendeu? A gente está em 2021. A Lei 13.431 é

2007⁹⁹, então assim, não sabe totalmente a fundo, o passo a passo pra fazer a escuta especializada. Então acho que a revelação espontânea, pra alguns professores, pode dar o entendimento da escuta especializada e não é isso daí.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 8. Participante 6?

Participante 6:

Eu partilho da fala do Participante 2, da responsabilidade de cada diretor, vice-diretor, coordenador, né.. nós estamos a frente disso e temos que buscar essas capacitações, né.. E trazer pra nossa equipe. Então, é uma coisa muito nova, tem que ser formado uma comissão, né.. E é de responsabilidade: saúde, educação e assistência social, né.. Então, em conversa com todas essas pessoas desses setores, bem como Conselho Tutelar, né.. montar esse fluxo e discutir sobre isso, porque é uma coisa muito séria. A gente não pode causar mais danos do que já é causado. Então, a gente precisa de capacitação urgente até para que não haja essa confusão, né.. Da revelação, né, do primeiro momento, que pode até acontecer na escola, por qualquer um, até com a merendeira, né? Mas isso tem que ser relatado numa forma que vá servir praquilo ser.. não como prova, né.. mas pra encaminhar pra rede, encaminhar pra equipamentos que saibam trabalhar com essas, né.. Crianças e adolescentes.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 6. A Participante 4 levantou a mão, aí depois baixou, não sei se você caiu.

Participante 4:

Oi, tô aqui. Bom dia a todos. É.. eu também sou PMEC, junto com o Participante 2 e a Participante 3,.. é.. e assim eu concordo quando ele falou nessa questão do professor e ser um tiro no pé. E é engraçado quando a gente fala dessa questão, dessa escuta especializada, e eu acredito que existe uma distorção sim. Nós tivemos várias formações enquanto PMECs em relação ao ouvir, a diferença do ouvir, do escutar, de uma escuta ativa e, hoje, uma escuta especializada, mas eu vou falar com propriedade nas escolas que eu atuei enquanto PMEC. Existe uma cobrança inclusive aos professores nessa questão do olhar, né.. diferenciado pra esse aluno, pra que ele preste atenção... então criou-se uma falsa concepção de que ele realiza essa escuta, talvez nesse questionário, por fazer parte da escola, ele quis se colocar como um agente que faz essa observação, essa escuta especializada, como se ele fosse responsabilizado se ele não percebesse em algum momento, ele não fosse culpado, por isso, ele ficasse de fora, né?

Nós ainda continuamos, em pleno século XXI, procurando culpados, né.. De quem que é a culpa ou o responsável, sendo que isso de fato é uma responsabilidade de todos. Nós estamos falando de uma rede e eu acredito que todos, tanto nós, quanto o Conselho, quanto o CREAS, o CRAS, estamos nos sentindo em alguns momentos perdidos, por quê? Porque existe ainda esse “de quem é a culpa”, “de quem é a responsabilidade”, dessa falta de capacitação por parte de todos. Porque todos nós.. não é fácil quando nós nos deparamos com situações de abuso sexual na

⁹⁹ A lei 13.431 é de 2017.

escola, é.. de violências sexuais, de violência familiares, não é fácil. Então, no primeiro momento é: o que fazer? Como fazer? Quem procurar, né.. Então, existe ainda essa insegurança e essa escuta especializada.. de fato, ela tem que ter.. mais capacitação pra que todos se sintam capazes, né.. de falar sobre isso.

Eu acredito, pra nós enquanto o P MEC, hoje POC, é mais fácil pra gente ter esse olhar diferenciado devido as nossas formações, nós trabalhávamos com capacitações com temas como bullying, automutilação, diversidade... Então nós tínhamos formações constantes. Hoje, na rede, não existe mais. Então quando nós atuávamos na escola, era o nosso papel naquele momento realizar essa escuta ativa, né.. E eu concordo nessas questões, os docentes, criou-se essa falsa ilusão dessa escuta e aí essa distorção. Por isso que eu baixei a mão na hora, porque acreditei que todos já tivessem respondido.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 4, muito importante a sua contribuição, porque, acho que todos concordam que pode ter havido uma confusão aí, né.. Nos termos.. É como você disse, vocês tiveram muitas formações recentemente sobre escuta, né? E vários tipos de escuta: comunicação não violenta, escuta ativa, escuta não sei o que e aí quando a gente pergunta se sabem como realizar a escuta especializada, talvez tenha ficado mesmo essa sensação. Muito obrigada.

Pessoal, a gente a gente ficou de terminar 10h30, mas tem mais duas perguntinhas, vocês acham que dá pra gente finalizar? Tem? Tá. Então vamos lá.

3. Terceira pergunta: A relação da escola com os conselhos de direitos e setoriais.

É, nessa pergunta, porque trouxemos pro grupo também? Os professores da banca questionaram que tinham muitos conselhos como exemplos aí, né? E que as pessoas poderiam se perder por ser uma pergunta muito longa. Então a pergunta era “A equipe gestora dessa escola tem conhecimento da composição, funcionamento e das decisões dos conselhos de direito e conselhos setoriais do município?” E aí a maioria também respondeu, a maioria das pessoas que atuam na escola, responderam que sim, que tem conhecimento, e os demais atores da rede acreditam que a equipe da escola não tem esse conhecimento, né? Só que depois, analisando, ficou mesmo muitas perguntas na mesma pergunta, né? Conhecimento da composição, do funcionamento e das decisões dos Conselhos.. Então, a nossa pergunta pra vocês é: O que vocês acham? Mas olhando pro contexto escolar, se vocês acham que tem algum conselho que a escola de fato participa, né? Participa mais, tem uma participação mais atuante?

Participante 8:

Pesquisadora, eu vou falar por (nome da cidade).. é.. se nem o prefeito conhece os membros envolvido nos conselhos. Você acha que as escolas conhecem os membros ou conhece alguma coisa que os conselhos fazem? Então, eu acho que essa pergunta aí é complicada, porque falando por (nome da cidade), tá? Se nem o prefeito da cidade, conhece a composição do CMDCA, você acha que as escolas, que o CMDCA não aparece em momento algum, conhece o CMDCA? Entendeu? Então é uma situação complicada, eu acho que tem que começar partir de cima pra baixo, pra começar os próprios prefeitos que entram, dar um pouco mais de valor à criança e ao adolescente. Porque a gente percebe que é só dinheiro envolvido, muitas situações políticas e a prioridade absoluta das crianças e adolescentes está deixando a desejar. Então pra

gente, assim, em cidade pequena é complicado, porque tudo que vai fazer acaba esbarrando em politicagem, em situação de dinheiro e aí fica complicado as coisas também avançar.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 8.

Participante 1:

É.. com todo respeito ao colega de (nome da cidade), perdão se falei o nome errado, né? Se uma cidade menor tem dificuldade de articular, eu fico imaginando nós aqui da grande São Paulo, né... Lógico.. com tantas demandas e tantos conselhos, né.. é, apesar.. não sei se meus colegas aqui da Diretoria (nome da diretoria) concordam comigo, né.. Mas assim, eu tenho visto alguns movimentos, pelo menos a gente.. nas articulações, né.. Através da nossa diretoria, de fazer, de ligar a esses conselhos através muitas vezes de interações com reuniões, né... Apesar que a pandemia atrapalhou um pouco isso, mas, assim, ainda está muito longe da gente conseguir, ainda, articular ou conhecer todos os conselhos, né? Haja vista que nem foi comentado, nós aqui, em uma megalópole igual São Paulo, com tantas diretorias e mesmo, às vezes, o que acontece é o seguinte.. mesmo a escola que está a menos de 2 km de distância, a gente não consegue conversar, né? Imagine com os conselhos...

Pesquisadora:

Obrigada Participante 1.

Tem algum conselho que vocês tenham mais contato?

Participante 3:

É.. Pesquisadora. É, que nem o Participante 1 falou, quando eu era mediadora, a nossa supervisora que fazia a nossa mediação.. toda a formação que nós temos, é devido a ela. Não estou jogando confete aqui em supervisor nenhum, tá? Porque hoje, até, ela é amiga nossa, né... mas ela era, ela é excelente. Então, quando nós tínhamos nossa formação, nós éramos muito bem formados. Eu acho que toda bagagem que nós temos hoje, tanto a Participante 4, quanto o turquinho aí, o Participante 2, que eu chamo ele de Turco, né? Quanto ao Participante 2, tanto até quanto o Participante 1, né, que participou um pouco da mediação escolar... ela sempre trouxe muita capacitação pra gente, de Conselho Tutelar, da área da saúde, de CAPS, pra gente poder conversar. Então, isso é muito importante na mediação, pra quem está na frente. Por quê? Porque tá formando os mediadores pra trabalhar com esses casos que está acontecendo aí.

O Conselho Tutelar, aqui do (nome do bairro), que é onde eu atuo ele é... Como eu tenho amizade já com as conselheiras que já é mais de quatorze anos ir lá perturbar e eu falo que eu só vou arrumar voto pra elas se elas forem.. é.. como fala? Derem apoio pra gente, então, assim, eu não tenho muito o que reclamar, entendeu? Mas eu vejo, assim, muita reclamação, antigamente, dos meus amigos que eram mediadores, que os conselheiros não davam total atuação, tá?

Participante 1:

Participante 3, ainda continuou na mediação, viu? Não sei não, tô aqui ainda, tá?

Participante 3:

Não saiu, achei que você tinha saído.

Participante 1:

Ainda não.

Participante 3:

Não sai não, é tão gostoso

Pesquisadora:

Pode falar, Participante 6.

Participante 6:

Eu não acredito que eles conheçam o funcionamento, nem as decisões. É muito complexo o conselho, né? Você tem que estudar muito pra entender e ainda tá naquela coisa antiga de distribuição de dinheiro e não de cuidar de políticas públicas, né? Que é o.. a criação dos conselhos foi pra isso, né? Cuidar das políticas públicas, não de meramente distribuição de verbas e aprovações de verbas, né? Deliberações de verba. Eu acho que a gente tem muito o que aprender... eu fui presidente do conselho de direitos por um tempo e estudei muito e ainda não sei nada. Vamos ter capacitações aqui na minha cidade de dois dias... um dia inteirinho pra capacitar da Assistência Social e o Conselho da Criança e do Adolescente, porque a gente tem muita dúvida ainda. Então, eu acredito que 90% da população do Brasil, não, vou por 99%, não conhece o papel dos conselhos ainda.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 6. Mais alguém pessoal? Sobre essa questão?

Participante 6:

Fora que é um drama mexicano você ter membro, né? Por nomeação, a título de tortura, só que você nomeia, daí não aparece nas reuniões.. é só pra aquela conversa pra inglês ver.. atuante mesmo são dois, três conselheiros, né.. e mesmo assim não sabe da importância que eles tem, o papel que eles tem dentro do conselho.

Pesquisadora:

Eu tinha uma hipótese, inicialmente, né... De que as pessoas que atuam na escola responderiam que não concordam, que não conheciam, mas também porque quem acaba representando a educação são pessoas da gestão, né? Então raramente chega pra quem está na ponta. Então a minha hipótese inicial, quando eu pensei na pergunta foi "bom, eles vão responder que eles não

concordam, né? Porque raramente se chega mesmo as decisões pra quem está na ponta, né? Mas aí tive essa surpresa aí nas respostas.

4. Pergunta 4: A relação entre acreditar que o Conselho Tutelar atende as demandas da escola e os encaminhamentos dados pela escola a esse órgão.

É.. a próxima... vocês falaram algumas coisinhas, né,, Mas a gente trouxe, a pergunta é a seguinte: “O conselho tutelar atende as demandas da escola?” E aí a gente teve aí uns 10% respondendo que “concordam muito”, em torno de 40% a 50% que “concordam”, e uns 30% a 40% que “concorda pouco” e quase 10% que “não concordam”. Em relação a comparação: gestor, professor e rede ficou mais ou menos igual, não há muita diferença. Aí a gente tentou cruzar com outros dados, porque tinham algumas perguntas que falavam dos encaminhamentos, né... Então, por exemplo, “Ah! Se eu identifico uma situação de violência... O que eu faço? Encaminho pro Conselho Tutelar?”. Ao cruzar com essas perguntas pra ver se, por exemplo, as pessoas que responderam que não concordam que o Conselho Tutelar atende a demanda, eles deixam de encaminhar quando tem um problema? Por achar que o conselho não atende? Mas, nas respostas, consta que eles encaminham da mesma forma. A gente não teve uma diferença significativa do ponto de vista estatístico.

Então, eu queria saber de vocês, o que vocês acham? Vocês acham que o Conselho Tutelar atende? E vocês acham que isso influencia no fato da escola encaminhar ou não esses problemas para o Conselho?

A Participante 3 acho que disse, né? No começo: “Ah, como a gente não vê resultado, eu não encaminho não, né Participante 3?”.

Participante 1:

É, eu... né.. Não quero, de novo, né... Parece que.. não queremos aqui que o Conselho Tutelar, né... Seja o saco de pancadas e nem deve, né.. Até porque acho que eu já até tinha comentado antes a fala, por ter essa falta de pessoal que tem também. Nós sofremos isso na educação, eu creio que eles também, por exemplo, de novo, estou pegando aqui o exemplo de São Paulo, uma cidade com tamanho, pega, por exemplo, um bairro aonde está a escola a qual eu atuo. Quer dizer é muito grande, né.. Deveríamos ter mais Conselhos, ter mais conselheiros tutelares pra poder atender, né? Eu acho que não tem braço, por isso às vezes cria.. é.. não consegue atender ou cria essa sensação de que o conselho não funciona, né... Então pra não ser injusto, eu entendo que seja isso, né..

Pesquisadora:

Obrigada, Participante 1.

Pode falar Participante 6.

Participante 6:

Eu gostaria de falar... Pelo que eu entendo: Qual que é a função do conselho? A função do conselho é receber a demanda, deliberar e encaminhar e acompanhar esses encaminhamentos, né? Se não forem feitos... notificações tanto pro Estado que não está atendendo aquela criança, que está violando aquele, quanto pros pais, né.. Então.. só que o que eu vejo no Conselho, o

Conselho recebe essa demanda, coloca embaixo do braço e tenta resolver tudo, como se eles fossem técnicos. Estou errada nesse meu pensamento?

Participante 7:

Oh Participante 3, aqui a gente não faz assim não, a gente faz a nossa parte, né.. e manda para os órgãos que tem que mandar. Infelizmente a gente tem aqui a escola, ela segura um bom tempo, né.. a situação... até a hora que não tem mais conserto, aí depois manda pra gente, né.. Então, a gente tem questionado bastante as escolas daqui, porque algumas seguram até depois do que tem que segurar, não resolvendo, né.. e nem encaminhando.. só manda pra gente quando chega perto de fechar o bimestre, o semestre ou quando a criança já apanhou mais, sabe... quando a situação piora bastante e aqui, assim, né.. Que nem o Participante 2 falou, aqui nós somos cinco conselheiros pra uma cidade de 60 mil habitantes e mais três distritos de uns mil e pouquinhos habitantes cada um, né..

Então, assim, tem o conselho do idoso que não funciona, às vezes cai aqui também, ao invés de ir pro CREAS, porque às vezes não tem.. chega lá e falam que não é lá ou não tem ninguém pra atender.. ahm... deficiente... Então, a maioria das situações acabam chegando aqui também. Então, assim, a gente tem tentado mudar essa situação das escolas segurarem até na hora que não tem mais conserto, a situação, pra depois mandar pra cá. Mas assim que chega a situações aqui ou a gente encaminha pros órgãos que tem que encaminhar, se não resolve ou se não for o caso, a gente já manda direto pra promotoria.

Participante 6:

Eu estou vendo aqui, depois das audiências concentradas aqui no município, eu até comecei a perguntar pro Conselho assim: há quanto tempo você está com esse caso? Daí a gente vai ver que o Conselho estava com esse caso, não passou pra rede há quatro, cinco anos, tentando resolver não sei o quê.. né.. e não encaminhando pros órgãos competentes. Então daí fica aí o que a Participante 7 falou... Daí, já vinha uma demanda muito ruim na escola por um tempo, chegou no Conselho Tutelar, seguraram, fica três, quatro anos, na hora que a bomba explode, que chega no judiciário, todo mundo tem que correr atrás da bolinha pra tentar reverter uma coisa que, muitas vezes, não tem mais conserto. Desculpa falar essa palavra, mas é muito horrível vindo da assistência. Então, nesse percurso já demoraram uns seis, sete anos, a intervenção poderia ter sido feita muito antes, né.. poderia ter dado resultado ou não, não sabemos, mas a intervenção poderia ser ter sido feito antes, pelos atores não conhecerem o trabalho do outro.

Pesquisadora:

É, eu ia pontuar justamente isso né, Participante 6? Aí a gente volta lá na primeira questão: será que eu conheço o papel do outro e às vezes não e aí fico segurando aquilo pra mim, né... E a gente sabe que as demandas que a gente tem hoje são demandas muito complexas, precisamos de mais de uma política pública, mais de uma política setorial pra atender, não dá pra gente resolver sozinho e aí, talvez, por não conhecer justamente o papel do outro ou o meu papel, as vezes, né.. Eu acabo segurando ali.. Interessante!

E aí, pessoal da escola, vocês acham que vocês acabam deixando de encaminhar às vezes por conta disso?

Participante 3:

Não, não deixamos não, viu? Tanto que no final do terceiro bimestre, a mediadora que trabalha comigo lá, ela levou 180 alunos que, na busca ativa, não conseguimos contato, porque lá nós fazemos Busca Ativa, não é mais no final de bimestre, é toda semana, né? Dos alunos que não estão indo por causa da pandemia. Que nós tivemos alunos que sumiu da escola, né? Infelizmente...

Participante 7:

Eu gostaria de fazer um...

Participante 3:

E assim, só um momentinho... e a gente leva muitos encaminhamentos pro conselho... Muito, muito, muito. Tanto que essa semana, a gente já levou encaminhamento pro conselho e os pais que foram convocados no conselho já está indo na escola levar a cartinha pra gente poder conversar. Porque tem alguns pais que a gente não consegue contato e a maioria desses pais que a gente não consegue contato, é porque o conselho acompanha. Então fica mais fácil pra eles fazer os encaminhamentos.

Participante 7:

Posso fazer uma pergunta pra você Participante 3? Aí vocês costumam conferir endereço e telefone e.. ahm.. cada tempo, no começo do ano, quando faz a matrícula, como que é?

Participante 3:

Sim, sim, esse ano a matrícula foi direto pelo SED¹⁰⁰, né? Então o pai que fazia a intenção, mas mesmo o pai fazendo a intenção, ele tinha que levar os documentos pra gente na escola pra regularizar a vida escolar do aluno, né? Toda a documentação... mas mesmo assim, gente, eu moro no.. eu trabalho no (nome do bairro).. Então, assim, a maioria das casas lá são invasão.. ninguém tem endereço próprio.

Participante 1:

Viu Participante 3, até era essa ressalva que eu ia fazer que nós temos o problema que nós somos da mesma região, o problema... e a pandemia agravou isso de muitos pais terem voltado, por exemplo, as suas cidades, né? Nós temos aqui, né? Muitos são do Norte, Nordeste, né? E não avisou a escola, então o endereço não bate. E outra coisa, nós temos aqui muitas ocupações e eles colocam um endereço referência, não é o próprio endereço deles. Então é.. tem mais esse problema pra localização também desses alunos, né? Ou desses responsáveis...

Participante 3:

Isso Participante 1.. É.. foi bem colocado... muitos pais voltaram pra cidade onde.. Nordeste principalmente, né? E fora isso, aqui como tem muita invasão, que que acontece? Eles foram

¹⁰⁰ Secretaria Escola Digital da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

lá, invadiram um pedaço de terra. Estão invadindo em outro lugar, o outro da família vai lá no outro. Daí a gente nunca sabe onde eles estão, você entendeu? E quando a gente manda os encaminhamentos pro Conselho, o que nós procuramos colocar.. Que é a sugestão da DRE (nome da diretoria), tá? A gente coloca o nome do aluno, nome do pai, nome da mãe, o endereço, telefone e a data de nascimento. Embaixo a gente coloca a quantidade de dias que ele não foi pra escola...

Participante 7:

É... aqui a gente tem um pouquinho de problemas com essa questão, porque as escolas aqui, por ser um município menor, às vezes eles não fazem esse cadastramento, né... não ficam atualizando o endereço, não atualizam o telefone e acaba por, né.. da gente não achar a criança ou mudou de bairro e é totalmente... né.. Então é uma pergunta só pra...

Participante 3:

Não, sim.. e hoje em dia, a busca ativa nossa, quem, assim, faz muito bem e tá ajudando a gente demais, são os professores. Por quê? Porque cada sala tem seu grupo de WhatsApp e os professores que estão indo atrás desses alunos. Então assim, eles fazem uma busca ativa, assim, maravilhosa.. os meus professores lá da escola, entendeu? Vão perguntando... esse aluno, quem conhece, aonde mora, se mudou de endereço, daí também a gente descobre por aí..

Participante 5:

Eu estou ouvindo um pouco vocês, aí eu fiquei me perguntando aqui, gente, por exemplo, essa situação aí que vocês estão contando, né? Dos pais que mudam e não avisam ou das ocupações, enfim.. vocês conseguem fazer um trabalho mais articulado com a Assistência Social? Porque o pessoal também tem muito acesso, tá muito próximo, né? Assim, das pessoas no território, enfim e talvez fosse também uma estratégia boa, eu tô até fugindo da conversa aqui, Pesquisadora, eu percebo que eu fiquei pensando nisso, enfim.

Participante 3:

Ô, Participante 5.. sabe quem a gente procura muito e dá muito apoio pra gente? Posto de saúde.

Participante 5:

Ah sim, sim, legal. Porque o pessoal está muito próximo, né Participante 3.. Do território.

Participante 3:

É, nós temos um posto de saúde que é colado na escola, é muro com muro. E lá, como eles tem aquelas moças que vão na casa, faz as visita... então, assim, a gente troca muito figurinha sobre isso, entendeu? Então, é um apoio muito grande do posto de saúde também.

Participante 5:

É legal porque essas articulações, né Participante 3? Eu acho que são fundamentais, assim, porque.. o pessoal da assistência e da saúde que está na ponta, né? Os agentes comunitários de saúde, o CRAS, o CREAS... Enfim, o pessoal está muito próximo, né?

Participante 3:

Então, agora o nosso CAPS aqui, ele é bem longe, porque (nome do bairro), ele é bem grande, tá? É um território, assim, bem grande. E o nosso CAPS é.. um exemplo, da minha escola até o CAPS é trinta minutos. Você entendeu? Então, é assim, quando a gente faz encaminhamento pro CAPS é já de última instância, senão a gente faz.. no caso lá da escola, a gente faz relatórios e manda pro CAPS, entendeu? Mas assim, infelizmente, o CAPS... não sei se eles estão com uma demanda muito grande por causa a pandemia, porque a gente sabe que tem muitas crianças aí necessitando de psicólogo nesse momento e de outros, até outros especialistas, mas está bem complicado dele estar atendendo a gente.

Participante 5:

Sim.. é eu pensei no CRAS também, né? Da assistência.

Participante 3:

Nós também temos o CRAS e fica perto do CAPS. Fica um do lado do outro.

Participante 1:

É que tudo para nós aqui, né... em termos territorial, é muito grande, né... Quer ver, eu tô aqui da minha escola, na escola, por exemplo, da Participante 3, não tá distante, mas a quantidade populacional é assim, enorme e, pra eles, tanto pras outras redes protetivas, né... Pra atender todo esse território teria que ter mais unidades e mais pessoas, né? Mesmo querendo da gente também tendo.. faz o apoio também, tem o apoio do posto de saúde, né? Do postinho... que nos auxilia nesse aspecto que nem a Participante 3 falou, mas esbarramos nessa questão, né... Que, por exemplo, às vezes algumas coisas são aplicadas que, de repente, numa cidade menor funciona, né... Por exemplo, que nem o professor falou, tem contato com o prefeito, né... Mas pra nós, às vezes, fica tudo muito... ao mesmo tempo que é próximo, mas se torna muito distante, né...

Participante 3:

E assim, a gente tem muito aluno, é muita invasão, então eles invadem, parece que nem eu falo, chove aluno.. eu falo aquela coisa que nunca vai acabar ali (nome do bairro)...

Participante 1:

Eu costumo dizer, a gente sai da escola a noite, tem uma comunidade. Quando a gente volta pra escola de manhã, que é o meu caso, já tem uma outra comunidade levantada. Né? Aconteceu isso aqui no (nome do bairro). Quem conhece sabe muito bem... eu fui um dia a noite, eu fui embora, como eu estava... volto pra escola às 7h da manhã, já tinha toda uma comunidade construída. Eles construíram e levantaram a noite. Né?

Participante 3:

É bem complicado.

Pesquisadora:

Participante 6?

Participante 6:

É... uma experiência, né? A Assistência Social, ela trabalha muito com território, né? Então a gente, ao invés em pensar no macro, a gente pensa no micro. Então a gente faz parcerias com igrejas, pastorais, vicentinos, entende.. Então a gente vai fazendo uma rede, naquele bairro, de apoio, porque a gente não tem braço mesmo, né? Com a escola, com UBS¹⁰¹.. então a gente aciona todo mundo naquele bairro pra proteção daquela família, né? Então, aquele que estiver atuando naquele território, a gente aciona. Eu acho que é uma ideia pra vocês também da escola, né... delimitar, por território, um líder de bairro, pastorais, a igreja, né.. Porque eles fazem muitas campanhas e atuam muito nas comunidades, nessas frentes. Então, às vezes, a gente fica pensando que fazer reuniões, algumas reuniões mais frequentes é perda de tempo, mas não, a gente constrói, depois a gente vai colher isso de uma maneira mais fácil.

Gente, é só uma experiência, tá? Eu tô construindo isso também, é muito difícil, porque a minha cidade tem um CRAS, eu tenho mais de 60 mil habitantes, então eu tive que pensar em algumas estratégias junto com a equipe, junto com a minha Secretaria, nessa forma de proteção, tá? Eu só tô trazendo uma experiência pra acrescentar.

Pesquisadora:

Obrigada, Participante 6. E uma coisa que vocês falaram aqui, olha que interessante também, né? Quando a gente falou do conselho, a Participante 3 falou “ah, a gente tem a orientação de colocar o nome do aluno, né.. Participante 3? O endereço, o nome dos pais..” Aí, a Participante 7 disse: “Ah é que às vezes a escola não vai até o lugar, né?”, mas veja, no relatório, vocês não colocam mesmo se vocês foram ou não!

Participante 3:

Ah... Desculpa! A gente coloca sim! A gente coloca, um exemplo, as tentativas, entendeu? Um exemplo a tentativa via telefone, indo até a casa que não encontra ou mandando carta, mas mandando carta a gente não está mais. Então, a gente.. é.. entra em contato pelo WhatsApp que tem, porque nós temos grupos agora, né? Vários grupos.. Mas a gente tenta de tudo. E o telefone, parece que eles trocam de chip todo dia. É uma coisa que parece que é descartável, que nem roupa, sabe? Então essa, mas depois que o Estado deu o chip, agora que parece que parou um pouquinho, que eles estão com o chip do Estado, o chip é que nem roupa, eles trocam um por dia.

Pesquisadora:

¹⁰¹ Unidade Básica de Saúde.

É.. estão todos concordando com a cabeça. Esse problema do chip é um problema que todo mundo vive.

Participante 3:

É que nem eu falo que essa semana a bruxa passou na minha escola, né? A bruxa passou lá e parece que deixou a vassoura, porque ainda não acabou ou fogo, né? Eu tive, essa semana, cinco brigas de marmanjos. Eu estou falando do noturno, entendeu? De você ter até que chamar a polícia. E ontem uma aluna passou mal e eu procurando o telefone na ficha da aluna. Aí eu falei: “Filha, o que que vocês tá sentindo?” Ela falou: “Tia, eu tô com muita tontura”. Não era o horário de servir a merenda, mas enfim, eu fui lá, falei pras meninas da cozinha, falei: “faz um prato de comida pra mim que eu vou dar pra ela, porque tontura pode ser de fome”. Ela falou: “Eu não estou sentindo fome”. Eu falei: “Não, você vai comer um pouquinho, senão você come uma fruta”. E tentando entrar em contato. Daí eu descubro que essa menina, ela não tem família, ela mora no abrigo e a gente não sabia disso. Aí você vai atrás do abrigo, você não consegue o telefone... Aí quem que me auxiliou? O Conselho Tutelar, porque daí eu liguei pra E. do conselho que é aqui do distrito de (nome do bairro) e a E. entrou em contato com o abrigo pra ir buscar a menina... e eu sou uma pessoa que eu, assim, corta meu coração né... eu falo dá vontade de levar pra casa, mas se eu fosse levar pra casa, eu acho que eu já teria uns cem alunos lá na minha casa, né? Porque você vê a pessoa que ela está amarelinha, que ela está assim passando necessidade. Olha, é horrível ver essas coisas, mas que nem eu estou falando, quem me auxiliou foi o conselho. E é em toda hora, viu?

Pesquisadora:

Obrigada.

Participante 6:

Ô ô Participante 3, ah nesse propósito, tem que cobrar o conselho de fiscalizar o abrigo, né? Se está sendo gasto a verba adequadamente com alimentação.. o que que tá acontecendo.

Participante 3:

Então, daí a coordenadora do abrigo foi até a escola buscá-la. Aí eu perguntei. Falei: “Ela está se alimentando, tudo?”, “Ai, hoje ela não quis almoçar”. Eu falei: “Então, vocês têm que observar porque ela está muito magra, ela está muito amarelinha”... eu falei: vocês tem que observar, até ligar pra levar pra um hospital, porque eu sei que esses abrigos, eles recebem verbas, né? Eu falei assim: “Vocês tem que levar pro hospital pra oferecer, porque não é normal”. E ela tem quinze anos de idade. Ofereci... já imagina a cabecinha dessa menina, tanto que eu vou marcar um psicólogo pra ela, do Conviva. Eu falei, já imagina a cabecinha dessa menina? Eu não tenho casa, eu não tenho família, eu moro num abrigo.. E ela ficou um bom tempo lá esperando que a moça ainda demorou pra buscar, sabe? Sabe quando você parece que você quer colo? Isso porque ela tem que, acho que é catorze, quinze anos, sabe?

Participante 6:

Participante 3 o abrigo, ele é referenciado ao CREAS. Aciona o CREAS pra que faça uma visita nesse abrigo pra ver, pra acompanhar essa menina... o que que tá acontecendo, porque é isso

que é a rede, entendeu? Você viu tudo isso, então você tem que acionar os equipamentos que acompanham.. nesse caso, é o CREAS daquela região, eles vão ter que... você fala: “olha eu vi uma situação que não é legal” e eles vão ter que ir lá ver o que está acontecendo.

Participante 3:

É isso eu não sabia, mas é muito bom saber

Pesquisadora:

E Participante 3... uma coisa também.. eu fui coordenadora de abrigo por cinco anos.. e uma coisa que eu acho importante e legal, também, é se aproximar do abrigo, sabe?

Porque a gente sentia muita falta desse contato mais próximo com a escola, porque as vezes ela está num momento, assim, ou que a situação dela não foi resolvida ainda, né... Ou ela está num momento de sofrimento maior e aí não quer comer.. Então tem toda uma questão, claro, né? O abrigo também tem que se aproximar da escola, é uma via de mão dupla aí.

Participante 3:

Sim, tanto que ontem eu falei assim, olha, eu quero o telefone do abrigo, eu quero o telefone da coordenadora do abrigo. Ela falou: “Ai, mas não pode ser só do abrigo?” Eu falei: “Não, se tem uma coordenadora, ela é responsável por todas as crianças que estão lá, né? Se eu não conseguir falar com o abrigo, eu consigo falar com a coordenadora”.

Pesquisadora:

Onde eu trabalhava, nós tínhamos uma pedagoga que ficava responsável por essas questões referente a escola e ela tinha um contato muito próximo, assim, era ela quem ia em todas as reuniões, sabe? Quem acompanhava bem de perto a questão das crianças na escola..

Participante 6:

Pesquisadora, mas a referência é do CREAS, né? Então, como equipamento da Assistência, além da escola, tem que ter atuação do CREAS também como fiscalização.

Pesquisadora:

Sim, como fiscalização, né, Participante 6. É importante acionar o CREAS também.

Participante 3:

Ó..deixa eu só colocar uma coisa aqui, eu sei que o Participante 2 tá ali, daqui a pouco ele vai levantar essa mãozinha dele. Eu estou falando do conselho tutelar do (nome do bairro), tá? Aonde eu, Participante 3, tenho amizade com as conselheiras, que já é um trabalho de dez anos lá com elas, tá? Em (nome do bairro), eu sei que é um pouco mais difícil, não é isso, Participante 2?

Participante 2:

Então, eu estou em (nome do bairro), é um pouquinho mais difícil.. de (nome do bairro), não, aqui a gente atende as duas regiões, né.. de (nome do bairro), nem tanto. Agora (nome do bairro), não sei se é por questão de localidade, embora seja mais centralizado, tá? Mesmo centralizado, não tenho essa escassez de endereços, como vocês mencionaram aí, são pouquíssimos os alunos, em relação ao celular também deu uma melhoradinha, mas assim, um número bem pequeno em relação a busca ativa. Agora, o trabalho de fato deles aqui de (nome do bairro) é um pouquinho mais complexo. Eu não consigo compreender essa demanda.

Pesquisadora:

Participante 7?

Participante 7:

Oi.. eu.. que.. gostaria de fazer uma observação em relação às crianças do abrigo, né.. A gente teve, vou falar pelo nosso município, né.. A gente teve uma situação bem complicada aqui, há uns anos atrás e foi destituído, desde coordenadora até os funcionários, por conta de agressões, punições e a coordenadora, né.. ser conivente com tudo, mas infelizmente conseguiu-se ludibriar até o promotor, na época, e aí acabou chegando pra gente essa denúncia muito grave. Mas eu acho assim, é como você disse Pesquisadora, as crianças, quando vão pro abrigo é porque, assim, infelizmente ou a rede falhou ou porque a família, realmente, não tem mais o que fazer, tudo que você propõe, tudo que você faz, nada dá certo, nada.. não funciona. E aqui, a gente costuma ir fazer visitas surpresa, né.. que a gente tem essa atribuição, assim como o CMDCA, né.. E o promotor... E.. tem essa atribuição, também, de tá indo, né, fazer essa visita surpresa sem avisar, sem nada. E eu acho, assim, depende, porque a gente... é... tem a Casa Abrigo aqui e eles, assim, agora tá legal, né? Tem uma psicóloga lá, uma assistente social, tem uma coordenadora que elas, além delas serem as funcionárias, elas são mais receptivas com as crianças, né? Porque assim, a gente já teve funcionários ali que as crianças eram tratadas como cachorro, então, assim.. então eu acho que esses lugares também, tem lugar que não tem.. e às vezes a pessoa que está ali não recebeu nenhuma capacitação ou foi mandada pra lá, porque a prefeitura pegou e colocou, porque estava precisando de um funcionário... é... às vezes, na maioria das vezes, a coordenação aqui é cargo de confiança, então tem que fazer tudo que manda, né... E às vezes acaba escapando, né? Pelos entremeios e não é feito na risca do jeito que tem que ser feito, né.. Então eu falo assim, a Casa Abrigo teria que ser a segunda casa da criança, quando ela vai pra lá, né? Ela teria que ser acolhida, um acolhimento, mas infelizmente nem sempre é feito isso.

Pesquisadora:

A gente volta na questão da capacitação, né?

Participante 7:

É.. Eu falo assim que eu tenho participado dos acolhimentos e, assim, cada vez vai ficando mais difícil pra gente. Eu sou muito, sei lá, eu tô ficando meio coração mole, assim, e é meio difícil, cada vez que eu tô indo fazer um acolhimento, é uma situação assim. Então, eu fico.. a gente fica, tem essa preocupação de saber como as crianças estão lá dentro, a gente tem esse contato e tem que ter sim. As escolas têm que ter o celular da coordenação, tem que ter o contato com

a psicóloga, com assistente social, porque é um jeito que vocês têm de cobrar pra que as crianças sejam acolhidas verdadeiramente, que elas se sintam ali como se fosse uma família, uma família que ela está ali por um tempo pra ver se consegue sarar a família delas pra elas poderem voltar. Mas, infelizmente, a gente sabe que, na maioria das vezes, a família não vai sarar, elas não vão voltar. Então, eu acho que todo esse tratamento, esse acompanhamento, essa cobrança que a gente tem que ter, essa supervisão, tem que ser bem próxima mesmo das escolas, do Conselho, né? O Conselho, principalmente, porque o Conselho não tem cargo comissionado, a gente é escolhido pelo povo e não é colocado pela prefeitura, então a gente não tem... não deve favor pra ninguém e não tem que fazer o que eles mandam, né? Então a gente tem essa questão de poder supervisionar e cobrar o que tá errado, né.. Diferente de outros órgãos que são colocados como coordenadora, porque alguém pediu pra tá ali no cargo, né.. pra colocar uma indicação de um vereador, alguma coisa... o prefeito coloca aí acaba não fazendo o que tem que fazer.

Pesquisadora:

Acho que aí a coordenação é indicação, né? Tem outros locais que são OSC, então são contratados, como onde eu trabalhava.

E uma coisa importante, Participante 7 que você trouxe, assim, né.. é precisa a fiscalização e é preciso ouvir as crianças. Não basta uma fiscalização só pra gente verificar se os quartos estão adequados, se tem funcionário, alimento, mas tem que ouvir as crianças também. São elas quem vão trazer, né.. Como são as coisas ali..

A Participante 6 e o Participante 2...

Participante 6:

Gente, eu tô falando porque eu não me apresentei, eu sou do CRAS, tá? Eu sou coordenadora do CRAS. A respeito desses abrigos, que a gente já foi por outros caminhos, né? Isso, eles estão referenciados na Assistência Social e cabe a ela toda a responsabilidade, tá? Existe uma comissão de avaliação e monitoramento que muitas vezes não fazem esse acompanhamento, que tem que escutar as crianças, existem normas e regras dentro da Tipificação da Assistência Social e o Conselho Municipal da Assistência Social também é pra isso, por isso a importância dos conselhos. E por isso essa troca de informações entre nós, porque muitas coisas eu não sei da escola e muitas coisas a escola não sabe de nós e dentro disso a gente vai aprendendo e construindo conhecimento, né? Então assim, existe uma Tipificação, existe regras pra esse abrigo estar funcionando, igual a escola, né... Tem que ter metas, tem que ter avaliação. Só que a gente não conhece, né.. E quando a gente não conhece a gente não cobra. E quando a gente não cobra, fica a “Deus dará” e fazem o que querem, como querem do dinheiro público, do dinheiro que é nosso. Então eu acho.. a importância da gente estar partilhando tudo isso, né? Porque conhecimento ninguém vai tirar da gente e eu acho que todo mundo adquiriu um pouco e vai poder cobrar a gestão, vai poder cobrar a Assistência Social, vai poder cobrar ao CREAS papel dele, vai poder cobrar ao CRAS o papel dele.. isso eu acho muito importante, a gente ser cobrado dos nossos papéis.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 6, Participante 2..

Participante 2:

É muito complexo quando vai se falar de.. dessa rede de proteção e esses alguns diversos aparatos... eles necessitam de votos, né.. todo momento a gente está aqui batendo na tecla de políticas públicas, políticas públicas, e quando vem a questão de políticas públicas o qual eu não visualizo o plano de projeto do meu vereador, ela barra de todas as formas, eu não tenho qualificação, eu não tenho evolução nisso. E aí quando eu pego maior .. é.. como que eu posso dizer.. Aquele que mais precisa que é a criança e o adolescente, e muita das vezes a gente escuta aí, que nem no caso, ela está em um abrigo e está com problema de nutrição, né? E aí precisa se verificar se, de fato, o abrigo está fazendo o seu papel ou não. É.. essa criança, eu não sei se ela é passada mensalmente, semanalmente, não, né? Mensalmente ou a cada dois meses no posto de saúde que está ali no seu entorno, que ele também faz parte desse processo. Por que que eu digo isso? Eu tive um caso há um tempo atrás de um aluno, é.. são dois irmãos gêmeos, né? Com uma com uma síndrome, não lembro qual, mas era voltada a questão de mental e um deles, ele negava tudo, tá? Esse garoto que tinha o problema mais grave do que o irmão dele, é.. não passava pelos aparatos que tinha pela rede, um deles era a C.V., né.. Em (nome do bairro). E o caso repercutiu tanto que nós fomos parar na Vara da Infância e depois de quatro anos aquele garoto também não tinha os seus medicamentos, ele não fazia parte de uma assistência de esporte, porque é uma falha gigantesca. Em todo esse contexto, ela volta pro profissional, pro garoto ir pra um CCA. Muito das vezes o CCA é uma casa, não tem uma quadra, não tem um espaço de área aberta, torna-se fechada. Ele vem pra escola, a escola tem o seu método tradicional de trabalho, ela ainda não se renovou. Esse aluno, ele não vai pra um CEL¹⁰² da vida, né? Um espaço esportivo, que aí no caso, no interior não tem CEL, é outra nomenclatura.

Então, você vê que a criança, ela acaba sendo sempre ficando em segundo lugar, em segundo plano, mas quando se trata de escola, é obrigatório. E não tem os outros aparatos que deveria ter, no caso aí esporte, voltado pra questão da recreação ou profissional também, embora, eu Participante 2, sou contra o lado profissional do esporte em criança e adolescente, tá? Eu sou contra essa profissionalização no esporte. Então, acho que a política pública que deve ser levada a frente é esse questionamento também enquanto o que os vereadores e partidos estão fazendo para os municípios, seja na grande São Paulo ou interior.

Pesquisadora:

Obrigada Participante 2. Acho que esse é um papel importantíssimo dos Conselhos também, né? Quando a gente pensa em política pública, em mobilização, em transformar algumas coisas em leis, em orçamento, né .. que é votado lá pelos vereadores, enfim, né.. É um conjunto de coisas que membros da rede precisam estar a frente também e ter conhecimento pra poder cobrar. É isso mesmo..

Gente, eu queria agradecer muito a participação de vocês, acho que foi muito legal, assim, são dados que estavam gritando aqui na minha cabeça, né... Então acho que deu pra gente pensar várias coisas aí, várias hipóteses em relação a essas respostas. Gostaria de agradecer. Depois quando estiver pronto, eu mando pra vocês. A defesa será em março e quando tiver o link, eu mando o convite para vocês também, tabom? Muito obrigada pela participação e um ótimo trabalho.

¹⁰² Centro de Estudos em Linguas.

Participante 1:

Eu que agradeço, um bom dia a todos!!

Participante 3:

Tchau gente, obrigada por ter contribuído.

Participante 2:

Bom trabalho!