



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ENSINO E HUMANIDADES

**RELAÇÃO FAMÍLIAS, ESCOLA E CONSELHO TUTELAR:
sentidos construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública
de Belo Horizonte**

Islaine Natalia Demetrio

Belo Horizonte - MG
2019

ISLAINE NATALIA DEMETRIO

**RELAÇÃO FAMÍLIAS, ESCOLA E CONSELHO TUTELAR:
sentidos construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública
de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Ensino e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Lycinia Maria Correa

D377r
T

Demetrio, Islaine Natalia, 1981-
Relação famílias, escola e conselho tutelar [manuscrito] : sentidos
construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública
de Belo Horizonte / Islaine Natalia Demetrio. - Belo Horizonte, 2019.
157 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Lycinia Maria Correa.
Bibliografia: f. 124-128.
Apêndices: f. 129-157.

1. Educação -- Teses. 2. Lar e escola -- Teses. 3. Conselhos tutelares -
- Teses. 4. Comunidade e escola -- Teses. 5. Serviço social com a família --
Teses. 6. Escolas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 7. Adolescentes -
- Assistência em instituições -- Teses. 8. Educação de crianças -- Teses.
9. Educação do adolescente -- Teses. 10. Família -- Aspectos sociais --
Teses.

I. Título. II. Correa, Lycinia Maria, 1969-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.46

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário¹: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica².)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Relação famílias, escola e Conselho Tutelar: sentidos construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública de Belo Horizonte

ISLAINE NATALIA DEMETRIO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Licinia Maria Correa - Orientador
UFMG


Prof(a). Pedro Teixeira Castilho
UFMG


Prof(a). Eunice Maria Nazareth Nonato
Universidade Vale do Rio Doce

Dedico este trabalho ao meu filho Marco Lucas, meu tesouro mais valioso. A você, meu eterno pequeno e querido, minha gratidão. É de você que vem minha resiliência e determinação, que culminou nesse sonho. A você meu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que foi meu fiel amigo, guiando e orientando minhas ações e pensamentos, para ter sabedoria para a conclusão desse curso. Ele me concedeu essa benção e tentei fazer jus a ela.

Ao meu pai e minha mãe, meus primeiros mestres e educadores. Vocês foram e sempre serão exemplos que seguirei em todas as minhas atitudes. Seus valores e princípios fizeram com que, mesmo diante de tantas adversidades, eu continuasse lutando para obter mais esse sonho.

Aos diretores das escolas pesquisadas, professoras, oficinairos, famílias e alunos, meus sinceros agradecimentos, pelas contribuições, tanto com a disponibilização dos espaços para as pesquisas de campo, quanto com a participação efetiva nas ações e no fornecimento de materiais teóricos para a pesquisa.

Aos meus amigos (as), vocês foram anjos, que me incentivaram contundentemente a persistir para a conclusão de forma louvável desse meu desejo.

À minha orientadora e professora, Lycinia, pelo exercício cotidiano da alteridade e humanidade. Nossos momentos de orientações foram uns dos meus melhores acontecimentos, marcaram para sempre minha vida profissional e pessoal.

À minha banca e professores: Eunice, Maria Amália, Pedro e Cirlene. Vocês são referências para mim e foram partes fundamentais nessa jornada. Com vocês, meus professores, o ato pedagógico se tornou cada vez mais um processo que me instigava a ser uma pedagoga e pesquisadora, atenta às adversidades que nos desafia e, ao mesmo tempo, nos faz pessoas e profissionais mais humanos e resilientes, o que nos inspira a lutar permanentemente pela educação.

Aos meus professores da Faculdade de Educação da UFMG, meu imenso respeito e gratidão aos variados ensinamentos que vocês me ofereceram. Estar com vocês era o mesmo que estar dentro de uma fonte de conhecimentos, onde cada dia que eu saia dela, eu ficava mais apaixonada pela educação, de modo que vocês davam os significados mais fabulosos para a minha escolha profissional, que é de me proporcionar ser feliz e realizada como ser humano.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e me auxiliaram em toda essa caminhada. São tantos que seria impossível nominá-los aqui, mas muito obrigada a todos!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os sentidos que as famílias, as crianças e os adolescentes de uma escola do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte atribuem às instituições escola e Conselho Tutelar, considerando as relações estabelecidas entre elas e a interferência dessas relações nos processos educativos escolares. Tomamos como elemento dessa interpretação os discursos construídos pelos sujeitos. Inicialmente, descrevemos a justificativa da nossa pesquisa e a relação com o objeto. Para a construção do trabalho, baseamos em alguns autores, entre eles Alves e Alves (2013), Carvalho e Ristum (2013), Konzen (2010), Nogueira (2005; 2006) e Ferreira (2004), como apoios teóricos para nos aproximarmos do tema a fim de discutir a relação da família com a escola e a relação destas com o Conselho Tutelar (CT) e suas implicações para os sujeitos atendidos. Numa abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas compreensivas com familiares das crianças e dos adolescentes atendidos pelo Conselho Tutelar e intervenções por meio de oficinas, que possibilitaram espaços de escuta e diálogo entre/com as crianças e os adolescentes encaminhados ao Conselho Tutelar pela escola ou por seus familiares. Os relatos das oficinas, bem como os depoimentos foram sistematizados para constituir objeto de análise e reflexão teórica e, concomitantemente, serão apresentados como um material didático-pedagógico para a abordagem dessa temática. As nossas incursões em campo e a prática em sala de aula indicaram a necessidade de aproximação dos contextos familiares para compreendermos o lugar que esses atores ocupam na tríade família-escola-CT. Nossa percepção, agora mais evidente pela vivência *in loco* é de que, muitas vezes, as famílias resistem em adentrar a escola e, mais ainda, em acionar o CT, pois sentem que essas instituições querem controlar ou normatizar seus modos de vida. Nossas aproximações demonstraram que os encaminhamentos feitos ao CT, tanto pela escola quanto aqueles advindos da própria família interferem nas relações cotidianas entre essas duas instâncias de socialização e nos processos educativos escolares. Pensamos ser fundamental, portanto, desnaturalizar as representações sociais sobre o CT, a ideia de punição como uma perspectiva de solução e enredar a família e a comunidade escolar na busca por ações efetivas que façam prevalecer o direito à escolarização de crianças e de adolescentes.

Palavras-chave: Escola. Família. Conselho Tutelar. Criança e Adolescente.

ABSTRACT

This work aims at understanding the meanings that the families, children and adolescents of a Primary School in the municipal network of Belo Horizonte attribute to the school institutions and the Tutelary Council, considering the relations established between them and the interference of these relations in the processes school education. We take as an element of this interpretation the discourses constructed by the subjects. Initially, we describe the justification of our research and the relation with the object. Some authors, such as Alves and Alves (2013), Carvalho and Ristum (2013), Konzen (2010), Nogueira (2005; 2006) and Ferreira (2004) as theoretical supports to get closer to the theme in order to discuss the relationship between the family and the school and their relationship with the Tutelary Council and its implications for the subjects served. In a qualitative approach, comprehensive interviews were carried out with family members of children and adolescents assisted by the Guardianship Council and interventions through workshops, which provided spaces for listening and dialogue between children and adolescents sent to the Guardianship Council by the school or by their families. The reports of the workshops as well as the testimonies were systematized to constitute object of analysis and theoretical reflection and, at the same time, will be presented as didactic-pedagogical material to approach this theme. Our field trips and classroom practice have indicated the need to approximate familiar contexts to understand the place these actors occupy in the family-school-TC triad. Our perception, now more evident in on-the-ground experience, is that families often resist entering the school and, even more so, triggering the TC because they feel that these institutions want to control or regulate their ways of life. Our approaches have shown that referrals made to the TC both by the school and those from the family interfere in the daily relations between these two instances of socialization and in the school educational processes. We think it is fundamental, therefore, to denaturalize the social representations about the TC, the idea of punishment as a solution perspective and to entangle the family and the school community in the search for effective actions that prevail the right to the schooling of children and adolescents.

Keywords: School. Family. Tutelary Council. Child and teenager.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	O Atendimento Educacional Especializado
ANEB	Avaliação Amostral do Saeb
CT	Conselho Tutelar
CMDCA	Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEA	Programa Escola Aberta
PEI	Programa Escola Integrada
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TA	Turma de Alfabetização
TC	Turma de Certificação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE MAPAS

MAPA 1- A escola e bairros vizinhos.....	54
MAPA 2- A primeira rota que sai da escola e vai até o bairro Castanherias/Taquaril...	54
MAPA 3- A segunda rota que sai da escola e vai até o bairro Taquaril.....	55
MAPA 4- A primeira rota que sai da escola e vai até o bairro Granja de Freitas	55
MAPA 5- Rotas dos alunos que caminham do escola até o bairro Mariano de Abreu	56
MAPA 6- Rotas dos alunos que caminham da escola até o bairro Boa Vista	56
MAPA 7- Rotas dos alunos que caminham da escola até o bairro Horto	57
MAPA 8- Escola pesquisada com os equipamentos públicos e serviços da região	62
MAPA 9- Projeto hidráulico e sanitário da escola. Primeira planta antes das reformas da escola	63

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Crianças e adolescentes encaminhados ao CT	74
QUADRO 2 - Tratando-se dessa pesquisa, de que famílias estamos falando?	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Painel feito por alunos no programa que atuamos	58
FIGURA 2 – Imagens do jogo oKupa	71

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 QUANDO A PESQUISA INTERROGA A PRÁTICA.....	16
1.1 As incursões no tema permeadas pela minha trajetória acadêmica	16
1.2 As incursões na pesquisa permeadas pela minha trajetória profissional.....	17
2 CONFIGURAÇÕES FAMILIARES, ESCOLA E CONSELHO TUTELAR: LIMITES, CONTIGÊNCIAS E APROXIMAÇÕES.....	22
2.1 Famílias e arranjos familiares: a moderna e a contemporânea	22
2.2 A escola em relação com a família	25
2.2.1 <i>Famílias populares em relação com a escola: modos de socialização</i>	30
2.3 O lugar que o Conselho Tutelar ocupa na relação família e escola	32
2.4 Adolescentes e crianças no centro da relação entre famílias, escola e Conselho Tutelar: silêncios e invisibilidades	38
2.5 Em que contexto escolar as crianças e os adolescentes chegam?	41
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 Descrevendo o campo de pesquisa	52
3.1.1 <i>Uma escola, muitos territórios</i>	52
3.1.2 <i>A escola - instituição de ensino</i>	61
4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES ATRIBUEM À ESCOLA, AO ECA E AO CONSELHO TUTELAR.....	69
4.1 A aproximação com a escola.....	69
4.2 O planejamento da intervenção.....	70
4.3 As crianças e os adolescentes que participaram das oficinas	72
4.4 Os acontecimentos	78
5 SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE AS FAMÍLIAS ATRIBUEM À ESCOLA E AO CONSELHO TUTELAR	94
5.1 Como a relação com a escola afeta às famílias pesquisadas?	98
5.2 Quando as famílias enxergam a escola como um ambiente educativo	99
5.3 Quando as famílias elencam as motivações para a escolha da escola	101
5.4 Quando os desencantos marcam a relação das famílias com a escola	105
5.5 Instituições que permeiam a relação das famílias com a escola	108
5.6 Os interstícios da relação família, escola e Conselho Tutelar.....	111

<i>5.6.1 Em que condições o CT aparece na relação família e escola?</i>	<i>111</i>
5.7 O trabalho em rede como elemento potencializador da relação escola, família e CT	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
APÊNDICES	129
Apêndice A - Roteiro de entrevista com familiares	129
Apêndice B – Produto.....	130

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A família e a escola são instituições de socialização consolidadas e reconhecidas pela nossa sociedade. Porém, operam com lógicas de socializações diferenciadas que ora se aproximam e ora se distanciam. Para Nogueira (2005), a escola - instituição secular – é, cada vez mais, envolvida pelas demandas e transformações sociais, ainda que possua seus próprios modos reguladores, que são bem diferenciados daqueles instituídos pela família. Isso acarreta alguns conflitos que permeiam a relação entre essas instituições, já que a escola tende a querer que a família se enquadre na dinâmica reguladora dos sistemas de ensino.

Essas duas instituições e seus sujeitos também têm a seu favor leis e normatizações que as regulam e/ou podem contribuir nas suas ações cotidianas. Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, a escolarização constituiu-se em um marco político e legal no que se refere à garantia de direitos para as infâncias e as adolescências brasileiras. A proteção a essas, antes limitada às camadas médias e altas da sociedade, passa a ser considerada um direito de todos e todas.

Dentre os dispositivos de garantia, defesa e proteção dos direitos, está o Conselho Tutelar (CT)¹, órgão que tem uma responsabilidade direta na fiscalização e efetivação do atendimento aos direitos básicos contidos na Constituição Federal e regulamentados pelo ECA. Esse órgão é recorrentemente acionado pelas instituições de ensino, especialmente as escolas públicas, quando, de um lado, a escola demanda algum tipo de acompanhamento no caso de crianças infrequentes, dificuldades de aprendizagem relacionadas a questões de saúde, conflitos familiares, violência ou abuso sexual. De outro lado, quando a escola recebe crianças e adolescentes por encaminhamento judicial ou como medida protetiva e de garantia de direitos, tais como alunos de inclusão ou com laudo médico que demandem atendimento especializado.

É nesse cenário que se inserem minhas inquietações acerca da relação família, escola e CT. Ao discutir o tema em vários momentos da minha trajetória acadêmica, constatei que, entre a maior parte dos educadores pesquisados havia resistência e desconhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e o Conselho Tutelar – CT. Em decorrência dessa dinâmica interinstitucional, a relação estabelecida entre esses agentes educativos é permeada por visões equivocadas sobre as funções de cada um. Os conflitos nas relações entre

¹ Doravante, utilizaremos ECA para nos referir ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e CT para Conselho Tutelar.

essas instituições se situam na inexistente ou na limitada articulação entre os agentes educativos, na ausência de um trabalho em rede² e de ações que as aproximem, bem como nos pré-conceitos quanto às funções do CT ou compreensão restrita acerca do contexto da família e de suas formas de sociabilidade.

Essa assertiva se confirma no decorrer de minha inserção na escola. O que tenho observado é que quando a escola aciona o Conselho Tutelar - CT, nem sempre o faz por questões de defesa dos direitos da infância, mas por uma necessidade interna, burocrática e individualizada. Trata-se de um acionamento tardio e pouco preventivo, ao pensar primeiramente na instituição escolar, e considerar o CT como um local onde os familiares se sentirão ameaçados porque serão advertidos acerca de suas responsabilidades ou, de alguma forma, serão acolhidos e orientados, no que se refere às suas solicitações e necessidades.

O que pude constatar é que a escola aciona o CT quando não consegue lidar ou resolver determinados conflitos. Dessa maneira, transferem para o órgão algumas demandas advindas de seus educandos e familiares, inclusive a de exigir dos responsáveis o acompanhamento educacional dos seus filhos. Em estudos anteriores evidenciamos que as educadoras enxergam o CT como um órgão punitivo, já que irá cobrar as responsabilidades daqueles que não as estão cumprindo. (DEMETRIO, 2015³; SÊDA, 1991).

Essas reflexões denotam que nessa temática há questões não explicitadas e que cabem aprofundamento, especialmente se nossas indagações se direcionarem para as famílias dos alunos que são atendidos pelo CT, afinal: Como as famílias chegam ao CT? Por quais motivos? Quem as encaminha? Como as famílias enxergam o CT? De que maneira os encaminhamentos ao CT repercutem nos processos de escolarização das crianças e dos adolescentes atendidos?

Com essas indagações, propomos uma reincursão nesse tema, cujo objetivo é compreender os sentidos que crianças, adolescentes de uma escola pública municipal de Belo Horizonte e seus familiares atribuem à relação estabelecida com a escola e com o CT. Nossa hipótese é de os encaminhamentos feitos ao CT, tanto pela escola quando aqueles advindos da

² Rede de atendimento é um conjunto de órgãos e serviços que atuam de forma articulada, integrada ou complementar. Grossi (2018) ressalta que ela expressa as formas como o sujeito vivencia suas relações e constroem sentidos e significados, como os de pertencimento. Ao buscar suprir suas necessidades, ele se constitui individualmente, mas as ações em redes os reconhecem como sujeito social, portanto, coletivo.

³ Trata-se de pesquisa anterior da autora realizada no decorrer de sua especialização. Esta pesquisa procurou investigar a relação entre a Escola e o Conselho Tutelar, a partir da visão dos educadores de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os nossos sujeitos foram, principalmente, professoras. As metodologias utilizadas foram: encontros com professores, coordenações pedagógicas, direção e conselheiros tutelares, bem como análises das fichas de matrículas e dos livros de atas com as ocorrências disciplinares dos adolescentes e das crianças que foram atendidas pelo CT. (DEMETRIO, 2015).

própria família incidem e afetam as relações cotidianas entre essas duas instâncias de socialização e nos processos educativos escolares.

Para levar a termo essa investigação, delineamos três objetivos específicos. O primeiro, verificar a percepção das crianças participantes da pesquisa sobre a escola, o CT e o ECA. O segundo é examinar como se constituem as configurações familiares das crianças encaminhadas ao CT pela escola. O terceiro e não menos importante, analisar as repercussões dos encaminhamentos ao CT sobre os processos de escolarização das crianças e dos adolescentes. Como resultado deste trabalho foi elaborado um material a fim de auxiliar professores, conselheiros e demais interessados no tema a trabalhar oficinas com crianças e adolescentes buscando visibilidade do ECA, da escola, da família e Conselhos Tutelares, como espaços de direitos, buscando a aproximação entre todos os envolvidos.

Por fim, apresentamos aqui a estrutura do trabalho que se organiza em cinco capítulos. No primeiro, descrevemos o percurso feito pela pesquisadora para a redefinição do objeto de pesquisa. No segundo, trazemos as discussões teóricas que orientam nossa investigação. No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia utilizada nessa investigação e situamos o campo de pesquisa.

No quarto e quinto capítulos, trazemos nossa interpretação acerca dos sentidos que familiares, crianças e adolescentes atribuem às relações que ocorrem entre elas, escola e CT, permeando dois caminhos metodológicos. Com as crianças e adolescentes, realizamos intervenções/oficinas que possibilitaram dialogar sobre a percepção que elas constroem sobre o CT e a escola. Com os familiares, realizamos entrevistas compreensivas que permitiram dialogar sobre a sua relação com a escola, quando permeadas pelos atendimentos feitos pelo CT.

As oficinas serão apresentadas como um recurso didático/produto técnico, como já exposto, que, a partir das interpretações dos alunos diante das relações vividas no ambiente escolar, sirvam como uma ferramenta de consulta e pesquisa tanto para os educadores quanto para os conselheiros tutelares, no intuito de que esse material seja publicizado e tenha ampla divulgação nas redes de ensino. Por fim, fazemos nossas considerações acerca da pesquisa, das intervenções e seus resultados.

1 QUANDO A PESQUISA INTERROGA A PRÁTICA

Neste capítulo faço um relato da minha experiência acadêmica e profissional, procurando explicitar a maneira como minhas vivências instigaram e direcionaram a escolha do tema da minha pesquisa, como também me possibilitam refletir e constituir relações mais fecundas na minha atuação como professora e pesquisadora.

1.1 As incursões no tema permeadas pela minha trajetória acadêmica

Em 2008, cursava o 4º período do curso de Pedagogia e em uma das disciplinas do curso foi-nos demandada a realização de trabalhos interdisciplinares⁴. Já nesse momento, o Conselho Tutelar configurou-se como uma possibilidade desse exercício acadêmico, que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Relação da Escola e o Conselho Tutelar: uma visão na perspectiva dos profissionais da educação”, apresentado na conclusão do curso de Pedagogia, em 2010. Essa aproximação com o tema afetou de maneira significativa minha prática profissional e tem permeado minha trajetória acadêmica.

No ano de 2014, iniciei o curso de Especialização em Diversidade, Educação, Relações Étnico⁵-Raciais e Gênero⁶, no qual optei por dar continuidade à pesquisa e conhecer mais sobre esse órgão e sua relação com a escola e seus sujeitos, pois entendia que essa temática era um vasto campo a ser explorado. A pesquisa resultou em um TCC com o tema “Escola e Conselho Tutelar: uma parceria possível?”.

⁴ Trabalhos Interdisciplinares era uma disciplina do curso, que tinha como objetivo investigar instituições que atendiam crianças e adolescentes, além da escola. Como eu tenho amigos conselheiros, optei, juntamente com meu grupo de trabalho, por pesquisar o Conselho Tutelar. Percebi que havia muitas questões desconhecidas acerca da atuação do CT e que, possivelmente, o conhecimento sobre o funcionamento desse órgão poderia contribuir para a minha formação e atuação profissional.

⁵ Alguns estudiosos preferem usar o termo etnia ao invés de raça, por achar que raça está atrelada às questões apenas biológicas e que há raças superiores e inferiores, posição que já está caindo em desuso. O termo etnia vem ganhando visibilidade, pois remete à diversidade dos povos. Conforme Gomes (2005) a etnia perpassa por várias dimensões e princípios, que envolvem a história, a cultura e a vida de povos que compartilhem dos mesmos costumes, origem, língua, religião, etc. Também é usado para se referir ao pertencimento ancestral dos povos sejam eles negros indígenas e outros grupos étnicos em nossa sociedade. Ela ressalta que os grupos humanos não são marcados por características biológicas adquiridas dos seus pais, mães e ancestrais, porém por processos históricos e culturais. As relações humanas são construções sociais, culturais e políticas. Essas muitas vezes acontecem a partir de ações de poder e de dominação política e cultural, que não visibilizam as diferenças e as semelhanças que dividem e hierarquizam os seres humanos em apenas duas posições desiguais, superior ou inferior. A questão racial brasileira não deve apenas interessar e se referir aos negros. A superação do racismo deve ser refletida por todos.

⁶ O curso de especialização é parte do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB), uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a formação continuada de servidores públicos ligada à educação escolar.

No decorrer da referida pesquisa, realizamos encontros com educadores, direção e coordenadores da escola pesquisada e tive acesso às fichas de matrículas e das atas de ocorrências dos alunos que mais demandavam o atendimento pelo CT. Nesse momento, foi possível entrever que as demandas pelo atendimento no CT advinham de/para sujeitos que constituem as minorias, tratadas no conceito de diversidade e etnia⁷. Eram, em sua maioria, crianças e adolescentes negros, meninos e pobres. Ao analisar as fichas de matrículas dos 34 alunos pesquisados, havia 30 do sexo masculino e 04 do sexo feminino. Os responsáveis declararam que 21 são pardos, 09 são negros, 03 brancos e 01 não declara.

Esse era apenas um dos aspectos que, ao ser problematizado nos encontros com as educadoras, explicitou o quanto a comunidade escolar tinha um conhecimento limitado do perfil sociocultural (classe, étnico-racial e de gênero) dos sujeitos que encaminhava ao CT que, por sua vez, não sabemos se tinham/têm a compreensão de todas essas questões que permeiam a relação dos sujeitos com a escola.

Em 2016 ingressei no Promestre. Esta experiência trouxe algumas mudanças tanto no projeto que foi apresentado na seleção, como na minha prática como professora. No percurso entre a reescrita do projeto, os estudos para definição do objeto, o trabalho de campo e a qualificação, constatamos que não existia uma relação direta entre o Conselho Tutelar e as crianças e os adolescentes. Os relatos das oficinas demonstravam que as crianças e os adolescentes reproduziam os discursos a respeito do CT, referenciadas em suas famílias. Analisamos que essa relação acontece por meio da tríade escola, família e Conselho Tutelar, e que, muitas vezes, o CT pode não fazer parte desta relação, o que vai depender das dinâmicas de interação entre a escola e a família. Essa constatação levou-nos de volta ao campo de pesquisa. Dessa vez, incluindo as famílias nas indagações e na busca por respostas.

1.2 As incursões na pesquisa permeadas pela minha trajetória profissional

Outro aspecto que influenciou significativamente na escolha do meu tema de pesquisa foi minha trajetória profissional. No ano de 2009 fui aprovada no concurso para Auxiliar de Secretaria Escolar, quando me tornei servidora pública municipal da educação e, em seguida, assumi a função de Gestora Administrativa e Financeira Escolar, cuja tarefa era suprir e gerir os recursos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola. Com isso, pude vivenciar a rotina da escola de maneira permanente, conhecer as limitações, os avanços

⁷ Ver nota de rodapé n. 5.

e os desafios da gestão escolar. Ainda que minhas vivências fossem fora da sala de aula, o trabalho em parceria com a direção e coordenações me fez conhecer e presenciar diversos casos de alunos que foram encaminhados para o CT, seja acionados pela escola ou pela família.

Também atuo como coordenadora do Programa Escola Aberta- PEA, da Prefeitura de Belo Horizonte, desde 2012, em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Nesse trabalho, são oferecidas oficinas que possuem como objetivos a geração de emprego e de renda, as práticas esportivas, a inclusão digital e a realização de palestras sobre os direitos da infância, gênero e outros temas. A escola, nos finais de semana, torna-se um espaço educativo e de lazer para a comunidade. Busca-se reduzir o índice de violência em comunidades de vulnerabilidade social⁸ e fazer com que crianças e adolescentes sejam valorizados, respeitados e ouvidos, a partir de suas especificidades.

A experiência pedagógica que eu vivenciava convergiu para uma proposta de pesquisa no Mestrado Profissional que tomava como objeto a relação escola e Conselho Tutelar no olhar das crianças e dos adolescentes. Contudo, como explicitado anteriormente, o exame de qualificação da pesquisa trouxe uma importante descoberta a partir dos relatos feitos nas oficinas no campo de pesquisa: as crianças e os adolescentes não estabeleciam uma relação direta com o CT e a leitura que traziam acerca da atuação do CT imbricada com a escola, nos remetia às suas famílias. As crianças sabiam do CT pelas suas famílias e a maneira como relacionavam isso à escola vinha também desse olhar, que enxergava o CT em várias perspectivas: ora punitivo, ora ameaçador, ora controlador e, às vezes, tinha um papel de mediação e orientação junto às famílias. Assim, retornei a campo, na tentativa de compreender o que as famílias dizem dessa relação que estabelecem com o CT, ou estabelecidas por elas mesmas, ou mediada pela escola.

Em fevereiro de 2017, após assumir o cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, numa escola estadual tenho vivenciado cotidianamente o desafio de lecionar para a turma que era considerada e nomeada a “pior turma da escola”, no que tange ao comportamento de indisciplina e nas questões relativas à aprendizagem, aquém do que se esperava ou do que se desejava pela comunidade escolar.

⁸ Estamos trabalhando com o conceito de vulnerabilidade social de Fonseca *et. al.* (2013), como a condição de indivíduos que estão à margem da sociedade. Essas pessoas ou famílias estão em processo de exclusão social, por fatores socioeconômicos, atrelados ao bem-estar e a qualidade de vida, tais como: disponibilidade de serviços públicos, qualidade do meio ambiente, liberdade individual e política que uma sociedade oferece.

A turma é composta de 23 alunos e desses, 12 apresentam circunstancialmente “comportamentos de agressividade”, 04 apresentam “dificuldades de aprendizagem ligadas ao processo de escolarização” e 03 apresentam diagnósticos que descrevem “problemas de saúde” que afetam a cognição. Desse grupo, 03 não identificam todas as letras do alfabeto e não conseguem formar sílabas, 05 já formam palavras, mas não elaboram textos curtos e, portanto, não atendem aos requisitos mínimos de habilidades em leitura e escrita, ou seja, não são letrados.

Cabe-nos, portanto, situar esta pesquisa num duplo movimento. O primeiro é o de dar continuidade à pesquisa iniciada em 2016, tomando agora como objeto de análise os sentidos que as famílias atribuem à relação com a escola e com o CT, tendo como pressupostos os encaminhamentos realizados e as interpretações construídas pelas crianças e suas famílias após o atendimento.

O segundo movimento, que circunda a pesquisa, é o exercício cotidiano da docência que - ao me deparar com crianças e adolescentes na mesma condição daquelas comumente encaminhadas ao CT – impeliu-me a pensar formas concretas de aproximação entre a escola, as famílias e o CT, quando a presença desses na relação pedagógica fosse necessária. Nesse sentido, percebi que era inevitável que a sala de aula em que eu atuo se tornasse um campo de intervenção, reflexão e pesquisa.

Ao me situar nessa pesquisa, reconheço o quanto o aprofundamento sobre a relação família, escola e CT tem contribuído no meu desenvolvimento profissional e de modo reflexivo, o que a professora tem aprendido com a pesquisadora e vice-versa.

Na medida em que reconfigurava meu objeto de pesquisa, trabalhava cotidianamente para reconstruir o olhar sobre aquela que seria “a pior turma da escola”. Compreendi que reverter essa forma de reconhecer os alunos, exigiria uma atuação em três frentes: na minha relação com a equipe pedagógica, na relação com as famílias dessas crianças e adolescentes e na minha relação pedagógica com os próprios alunos. Na sala de aula procurei permanentemente aproximar-me das famílias dos alunos, entender e respeitar como aconteciam as vivências dessas e, desse ponto de vista, atuar pedagogicamente antes de acionar o CT ou solicitar à família que procurasse o órgão.

No que concerne à relação com a equipe pedagógica, lutei para que a minha turma fosse também assumida pela escola, e que todos se sentissem responsáveis por esses alunos e que para eles a escola tivesse projetos específicos, tais como, projetos de leitura e escrita na biblioteca, acompanhamento pedagógico em matemática e português, reuniões individuais e coletivas com os pais. Concomitantemente, com meus alunos desenvolvia atividades e ações

que, de alguma maneira, resultassem na elevação da autoestima e de positividade, que refletissem na relação estabelecida entre eles e consigo mesmos. Elaboração e rearranjos nos mapas da turma⁹, participação das crianças nas decisões, acordos e combinados diários, escolha e rodízio de representantes ou ajudantes de turma e outras ações que garantissem a convivência em sala de aula. Em abril, participei de um curso sobre indisciplina, que contribuiu em vários aspectos no meu fazer pedagógico, como, por exemplo, pude compreender que esses alunos já são muito punidos pela vida e que as punições devem ter relação direta com o ato cometido pelo aluno.

Essas ações e outras que serão relatadas no decorrer da pesquisa tiveram resultados surpreendentes, pois percebi o quanto os alunos começaram a ter relações mais respeitadas, de cooperação e de ajuda mútua. A infrequência teve uma baixa considerável. Alunos que faltavam uma média sete vezes no mês faltavam três vezes. A aprendizagem também melhorou, pois estavam mais comprometidos e motivados a fazer as atividades, o que refletiu também nos bons resultados das provas e atividades. A partir do mês de maio já começaram a diminuir discussões e brigas em sala.

Com as famílias, tudo começou quando nos deparamos com a necessidade de conhecer as pessoas que constituem o grupo familiar de referência, e no diálogo com os alunos, pudemos saber com quem eles residiam e quem eram suas referências. E por intermédio de suas pastas de matrícula, pude entender como era o histórico familiar de cada criança. Logo, ligamos para algumas famílias e convidamos para irem à escola, para que pudessemos, juntos, pensar em ações que trouxessem melhorias na aprendizagem para os alunos. Nesse encontro, expusemos nossa proposta e a maioria aceitou prontamente.

Tenho mantido contato permanente com esses responsáveis por telefone e por Whatsapp. Observo que há uma adesão dessas famílias ao que foi proposto, pois têm sido mais frequentes às atividades escolares (foram às duas exposições dos trabalhos e estão acompanhando frequentemente as reuniões pedagógicas). Observei, ainda, o quanto essa aproximação possibilitou uma maior identificação com a escola, enxergando-a como parceira e não como ameaça.

⁹ Alguns alunos foram mudados de lugar em sala de aula, baseando-nos em alguns critérios. Dificuldade de aprendizagem, esses eu coloquei mais próximos de mim, para eu fazer alguns atendimentos individualizados e acompanhar seus desenvolvimentos diários. Outro aspecto observado foi a dificuldade de interação e de participação. A esses eu oferecia ações que favorecessem para que falassem mais e se sentissem autônomos e confiantes. Por fim, diagnosticamos que a conversa de alguns afetava a concentração. Esses eu selecionei para serem ajudantes de turma, para que pudessem interagir permanentemente, levando um recado e distribuindo atividades.

E é desse caminho trilhado que faço a tessitura do texto. No capítulo seguinte discorro sobre as aproximações teóricas que me permitiram dialogar com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, trato de conceituar a família, as configurações familiares modernas e contemporâneas, para, em seguida, estabelecer as conexões entre família e escola, lógicas de socialização, papéis e funções que desempenham permeadas por confluências, limitações e contingências. Entremeio essa discussão situando historicamente o Conselho Tutelar e buscando compreender como esse órgão imiscui-se na relação das famílias com a escola.

2 CONFIGURAÇÕES FAMILIARES, ESCOLA E CONSELHO TUTELAR: LIMITES, CONTIGÊNCIAS E APROXIMAÇÕES

Hodiernamente, uma análise dos processos educativos escolares não pode prescindir de compreender os nexos entre as duas importantes instituições de socialização que se solidificaram em nossa sociedade. Mesmo que tenhamos outros espaços socializadores, a família e a escola são recorrentemente, apontadas como as primeiras instâncias por onde os sujeitos estabelecem suas relações com o mundo.

Compreender os papéis e funções que cada uma dessas instituições desempenha é o objetivo central deste capítulo. Nossa análise inicia-se, portanto, nas estruturas familiares, passando à escola e permeia entre essas duas instituições com outro órgão, o Conselho Tutelar. O CT emerge nos anos 1990, com a tarefa de garantir o cumprimento do ECA que, por sua vez, tem como tarefa zelar pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros. Mas, se tudo tem um começo, é na família que se instauram as primeiras formas de relações sociais de cada indivíduo. É de lá que olhamos para o mundo e damos a ele as primeiras formas. Falar de família nos coloca uma primeira indagação: Como a família se institui em nossas sociedades? Podemos falar em família ou famílias? Existe um tipo, modelo único de família?

2.1 Famílias e arranjos familiares: a moderna e a contemporânea

A instituição familiar tem papel fundamental para a garantia dos direitos de crianças e de adolescentes. Ressaltamos, contudo, que a instituição família não mantém a mesma configuração desde sempre. Segalen (1999) nos informa que a família moderna é permeada por sentimentos inovadores, ligados à infância e à vida privada. A instituição familiar possuía, na modernidade¹⁰, problemas sociais relacionados à sua estrutura de organização social, em

¹⁰Estamos considerando a modernidade como um momento da sociedade permeado pelas aspirações de universalidade, individualidade e autonomia. Para Cardoso (1996) esse conceito é marcado por uma sociedade do consumismo, especialmente pela produção e consumo de conhecimento que se dissemina de forma veloz, pois tem como meio de comunicação e divulgação tecnologias sofisticadas, em que o conhecimento se inova e se diversifica rapidamente. A informação é transmitida pelo ato de se comunicar, ou tornar comum. Com isso, refletimos que a informação é uma prática de ligação entre o produto do pensamento e o processo do pensamento. Contudo, muitas vezes a globalização retira do indivíduo a responsabilidade coletiva e compromete ações de solidariedade. Para o autor, as relações entre as pessoas não ocorrem face-a-face. As escolhas não privilegiam o bem comum, mas o individual, não se usa a informação para disseminar o respeito ao diferente, à diversidade cultural, porém, publiciza o acirramento e a segmentação da população.

que era preponderante o poder pátrio, a autoridade dada aos pais e aos maridos, que acontecia conforme suas próprias leis. Scott (2009) nos traz outro aspecto sobre essa questão:

Não é possível pensar o patriarcalismo limitado à configuração do domicílio extenso, mas como um pressuposto fundamental para entender a importância dos “laços familiares”, entendidos de uma maneira mais elástica e construídos não só a partir do parentesco biológico, mas através dos laços baseados nas alianças matrimoniais, nas relações de compadrio e na “economia do dom”, que funciona através da lógica dos atos de dar e retribuir, constituindo relações de “amizade desigual” que as diferentes esferas de poder legitimavam. (SCOTT, 2009, p. 25).

É também na modernidade que aparece a figura do Estado, que atuava permanentemente sobre a família, de maneira a controlar seus modos de vida, seus direitos e deveres no contexto social. O Estado era visto como a providência que deveria assumir as funções da família. Segalen (1999, p.35) afirma que nesse período “A ideia de uma família encurtada, de funções menos importantes, articulava-se com um discurso triunfalista que fazia do estado o substituto do pai e do tutor: a redescoberta das redes familiares de múltiplas utilizações [...]”.

Já na contemporaneidade, muitas famílias são monoparentais ou compostas de mães solteiras, viúvas ou divorciadas. Segalen (1999, p.63) nos diz que, “esse termo designa hoje lares que têm à sua cabeça não duas pessoas do sexo oposto, mas uma só, com filhos a cargo.”. Os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD, 2015)¹¹ nos retrata essa questão [...] “o percentual de arranjos com uma pessoa residente, ou seja, o arranjo unipessoal, aumentou no período de 2005 a 2015. A proporção de arranjos com duas pessoas aumentou de 25,3% para 29,1% e a proporção dos arranjos com três ou mais pessoas diminuiu de 38,6% para 29,1%, no mesmo período.

Souza (2013, p. 17) salienta que “a relação advinda da união estável, e aquelas constituídas por qualquer dos pais e seus descendentes, chamada de família monoparental”. A autora ressalta, também, que, geralmente, essas famílias são chefiadas por mulheres, e que, atualmente, fazem parte de um grupo cada vez mais expressivo em nossa sociedade.

Isso demonstra que, com as transformações sociais, as famílias se recompõem ou apresentam distintas configurações e conceptualizações, as crianças passam a ter várias

¹¹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa pesquisa é feita em domicílios brasileiros, analisa diversos aspectos, tais como: nível socioeconômico da sociedade, educação, trabalho, rendimento, habitação, etc.

pessoas e instituições que se tornam referências para o cuidado e zelo delas em todos os âmbitos, inclusive o educacional, de maneira que a família se torna uma instituição mais ampliada ou possui vários grupos domésticos interligados.

No passado, as relações entre a família e a escola já existiam, entretanto, não eram frequentes e não eram complexificadas. Nogueira (2006) afirma que as relações eram limitadas. As famílias não possuíam acesso fácil à escola e suas ações não eram publicizadas como hoje. Não havia, por parte da escola, uma preocupação com os sentidos e visões que a família possuía sobre ela. Contrariamente, a escola moderna passou a naturalizar o conceito de família, tomando como referência e idealizando a família burguesa e recusando-se a admitir que as famílias possuíssem configurações sociais diversificadas e apresentassem lógicas culturais diferenciadas.

A família atual é diversa na sua constituição e no seu modo de se relacionar com outras instituições. Os dados coletados em nossa pesquisa em 2015 corroboram essas configurações familiares heterogêneas e enfatizam a forte presença da figura materna. Ao analisar as fichas de matrículas das 34 crianças e adolescentes encaminhados ao CT, constatamos que 27 moravam com a mãe, 03 residiam e tinham como responsáveis às avós, 02 apresentaram ter outras referências e 02 tinham os pais como responsáveis. Isso demonstra que, seja para fazer a matrícula ou para acompanhar o desenvolvimento pedagógico e educacional, a figura materna hoje é efetivamente a principal responsável por seus filhos. (SEGALEN, 1999).

Os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) (BRASIL, 2014) reafirmam com as informações coletadas no trabalho de campo. Efetivamente, a presença da mãe no domicílio familiar contribui para a elevação da escolarização dos filhos e para a mobilidade intergeracional. Se por um lado persiste essa associação da mãe como principal referência familiar, por outro há uma expectativa de que ela acompanhe a vida escolar dos filhos.

Essa assertiva é confirmada nos dados numéricos da PNAD 2014.

A presença da mãe no domicílio contribuiu para um nível mais elevado de escolarização dos filhos, o que pôde ser confirmado comparando-se os percentuais de pessoas sem instrução que moravam apenas com a mãe (10,3%) ou com pai e mãe (10,8%), com os de filhos que moravam apenas com o pai (16,2%). Do mesmo modo, para filhos que completaram o ensino superior, obtiveram-se taxas de 14,4% quando moravam com pai e mãe, 11,9% se moravam somente com a mãe e 9,6% quando moravam somente com o pai. (BRASIL, 2014).

Já a Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) 2015 informa que 40,4% das mulheres são chefes de família. Tal fato confirma a dupla e, por vezes, tripla jornada de trabalho da mulher, que desempenha simultaneamente atividades laborais externas, domésticas e educativas. Se considerarmos o contingente de mulheres que também estudam, a sobrecarga de trabalho para elas se torna ainda maior.

Constatamos, nas fichas de matrícula das crianças e dos adolescentes que a maioria dos números de telefones registrados como responsáveis pelo aluno são compostas de mães. Portanto, as referências familiares das crianças e dos adolescentes pesquisados são mulheres que têm quase que exclusiva e total responsabilidade para com a educação de seus filhos, já que é ela quem faz a matrícula, busca o boletim e dialoga com a escola.

Batista e Carvalho-Silva (2013) nos trazem em sua pesquisa que as mães criam muitas expectativas sobre a escola, igualmente utilizam de todos os recursos que têm para garantir a escolarização dos seus filhos e se esforçam, por meio de várias práticas, para seus filhos terem sucesso escolar, tais como: possuem critérios para escolher a escola considerada de melhor ensino, acompanham as atividades, participam de reuniões e outros. Importante salientarmos que as mães lidam com a escolarização de modo distinto. Diante do exposto, entendemos, portanto, que qualquer relação que se pretenda profícua precisa considerar o contexto sociocultural e econômico que permeia os vínculos das famílias com a escola.

2.2 A escola em relação com a família

As análises sociológicas sobre a família até fins da década de 1970 reconheciam o papel da família na escolaridade dos indivíduos. Entretanto, esse papel era associado prioritariamente ao viés de classe social¹². A partir da década de 1960, análises sociológicas passaram a evidenciar o peso da herança cultural familiar sobre o sucesso ou fracasso escolar e conceitos como o de capital cultural¹³ tornam-se fundamentais para a compreensão das

¹² Karl Marx foi o primeiro sociólogo a desenvolver uma teoria das classes sociais. Para Marx (1818), os detentores dos meios de produção terão privilégios em detrimento daqueles que possuem apenas a força de trabalho e esse fator será determinante para classificar as pessoas entre ricos ou pobres e quais lugares ocuparão na pirâmide social.

¹³ O capital cultural é diretamente associado às posições sociais que as classes ocupam, com base nas abordagens materiais e simbólicas, tais como: dinheiros, bens materiais, linguagem, anos de estudos e outros. Para Bourdieu (1964), o capital cultural se baseia no princípio de diferenciação de lutas políticas de distribuição e de evolução. O sistema escolar faz o processo de seleção para manter a ordem social preexistente, separando alunos com quantidade desigual de capital cultural. O ambiente escolar também separa, por exemplo, os detentores de capital cultural já herdado daqueles que são dele desprovidos.

imbricadas relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares. Conforme Nogueira (2005),

É nesse quadro que tem origem, na sociologia da educação, um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares. Trata-se de um novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica sociologia da escolarização — que fizera das desigualdades de oportunidades uma evidência —, tentando construir uma sociologia dos cotidianos e das experiências escolares. (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

Segundo a autora esse modo de análise evidencia que “[...] o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas e a relação com a escolaridade dos filhos” (NOGUEIRA, 2005, p.569). É no contexto da transferência de capital cultural que a escola passa a ver a família como uma parceira importante na trajetória escolar dos alunos.

Além disso, na família contemporânea, o sentido da palavra respeito não desapareceu, porém, passou por mudanças em seu significado. O respeito não se vincula ao fato de existir uma autoridade superior, mas do direito de cada indivíduo. Ou seja, com as transformações sociais e a emergência da sociedade de direitos, os indivíduos são considerados como sujeitos portadores de direitos, e têm reconhecida sua individualidade, autonomia e reciprocidade nas relações entre pais e filhos. Relações que agora se baseiam não mais pelo autoritarismo, mas pela comunicação e pelo diálogo. Os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos, o que acarreta uma responsabilidade maior para o grupo familiar.

Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho onde os pais veem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade. (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

É fundamental entender que essas mudanças nos papéis dos membros da família não se efetivaram para todas as camadas sociais. Se anteriormente, muitas famílias tinham filhos para ajudar como mão de obra ou o sustento da casa, a modernidade constitui socialmente a infância como um direito e em decorrência disso, institui a proibição do trabalho infantil. Nesse sentido, ter um filho poderia assumir outro viés, que seria o de possibilitar que ele

tenha todas as condições para o seu pleno desenvolvimento. Entretanto, isso não efetiva na prática, principalmente nas famílias pobres há ainda muitas crianças trabalhando para ajudar no sustento da sua família, ou seja, esse lugar de prole, ou seja, de mão-de-obra é uma realidade para muitas crianças e adolescentes. Isso é comprovado com base nos dados do PNAD 2015.

Em 2015, havia 2,7 milhões de pessoas de 5 a 17 anos de idade trabalhando no Brasil. Comparando com 2014, houve redução de 19,8% nesse número, com 659 mil crianças e adolescentes a menos nesta condição. Encontravam-se na situação de trabalho infantil – grupo de 5 a 13 anos de idade – 412 mil pessoas. Destas, 79 mil estavam no grupo de 5 a 9 anos de idade; 333 mil, no grupo de 10 a 13 anos de idade; e 2,3 milhões, no grupo de 14 a 17 anos de idade. Assim, dos 2,7 milhões de pessoas ocupadas no grupo de 5 a 17 anos de idade, 15,4% correspondiam a pessoas na situação de trabalho infantil.

Assim, pensamos que na atualidade a questão do trabalho infantil carece de debates e prioridade, já que há ainda muitas crianças trabalhando, de maneira que com isso seus direitos essenciais de sobrevivência são negados, como o de estudar.

Os estudos sobre a relação família e escola evidenciam que as famílias contemporâneas buscam estratégias para que seus filhos tenham acesso e sucesso escolar, que se manifesta nas formas de interação entre a escola e a família. Ao matricular seus filhos numa escola, elas buscam diversas formas de acompanhar para que tenham êxito em sua escolarização, e compartilhem a responsabilidade pelos sucessos e pelos fracassos deles, ao mesmo tempo em que irão controlar a educação de seus filhos.

A escola, os professores na atualidade também buscam se aproximar das famílias e compreender o contexto em que estão inseridas com o intuito garantir aos seus alunos o direito a uma educação de qualidade, o que, conseqüentemente, incorre num processo de invasão de territórios. Fato que, recorrentemente, ao invés de aproximar escolas e famílias, produz conflitos e embates constantes.

Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno para a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego etc. (NOGUEIRA, 2005, p. 573).

Nogueira (2006) enfatiza que a escola, cada vez mais, não faz apenas o trabalho pedagógico, mas assume também a educação moral e afetiva. A escola e a família acabam

definindo as maneiras como se relacionam, de forma que a presença dos responsáveis no ambiente escolar e sua participação nas ações de aprendizagem tornam-se cada vez mais rotineiras, por meio da festa da família, dos bilhetes, das conversas na entrada e saída da escola e outros. A família, também interfere nos métodos de aprendizagem criticando aspectos didáticos, pedagógicos, disciplinares e, com isso, não há mais uma delimitação de funções e de territórios.

A família pode estar inserida em quase todo o contexto que diz respeito à infância, de maneira a ser acolhida e fortalecida, para que possam ser conhecidas e valorizadas suas formas de educar seus filhos.

Assim, no que tange aos sentidos que as famílias atribuem à escola, Batista e Carvalho-Silva (2013) informam que, se para as famílias das camadas médias a escola é o espaço onde podem preservar a herança cultural e manter o status socioeconômico, para as famílias pobres a escola é um espaço prioritário de transformações significativas de seus filhos, como ascensão social e econômica e inserção no mercado de trabalho. Ou seja, as famílias possuem uma visão positiva da escola reconhecendo essas funções que podem desempenhar na vida de seus filhos.

Considerando que a família é o *locus* primeiro onde o sujeito constrói seu pertencimento e inicia a constituição de sua identidade pelo processo de socialização, não dá para pensar na escolarização das crianças e dos adolescentes apenas pensando nos alunos.

Essas famílias, na maior parte das vezes, deliberadamente se mobilizam para assegurar o sucesso escolar de suas crianças e acumular diferenciais em seu percurso escolar com vistas a uma difícil conciliação entre seu desenvolvimento pessoal, sua “felicidade” e a construção de sua “identidade”, bem como a reprodução ou a melhoria da posição social familiar. Para isso, tendem a fazer investimentos precoces, ambiciosos, e adotam lógicas educativas que são muitas vezes uma extensão da escolar. (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 205).

Tudo isso significa, por um lado, que geralmente as famílias estão desejosas de participar ativamente da vida escolar dos filhos, e que começam a enxergar essa participação como um direito democrático. Por outro, significa também que a contrapartida do Estado vem se dando no sentido de incentivar tal envolvimento e de criar mecanismos para que isso se viabilize. (NOGUEIRA, 2006, p.157). Entretanto, pensamos que é necessário ter mais estratégias nesse sentido, uma vez que as famílias ao adentrarem as escolas levam também suas perspectivas quanto à escolarização dos seus filhos, que muitas vezes são frustrantes, já

que não conseguem acompanhar as aspirações escolares, o que gera conflitos entre a família e a escola e um distanciamento.

A conquista da participação das famílias na vida escolar dos alunos pode acontecer como parte do trabalho de planejamento educacional. É na escola que se prioriza, de maneira sistemática, a educação formal, a formação para a cidadania. Entendemos que um dos desafios atuais é reconhecer a capacidade que cada família possui para garantir as condições de sobrevivência moral, afetiva e intelectual, que resultam nas mediações que esta fará com as outras instituições que atendem seus filhos.

Há também uma reconfiguração da participação das famílias na escola que demanda nossa atenção. As exigências de sobrevivência, o trabalho, a busca por melhores condições de vida afetaram o acompanhamento escolar das crianças. A dedicação à vida escolar dos filhos se dá na medida em que demandas emergenciais são atendidas e, no caso das famílias pobres, a preocupação com a subsistência as impele a postergar o acompanhamento escolar tal como a escola deseja. Alguns familiares vão à escola quando o filho apresenta problemas ou quando são convocados pela direção ou coordenação. Além disso, observa-se que, em alguns casos, as referências familiares não se restringem à figura materna e paterna, pois em muitas situações quem tem assumido a função de educar são outras referências, indicando que a criança ou adolescente participa de uma configuração de família estendida, que são os irmãos, avós, tios e vizinhos.

Nogueira (2006) enfatiza que recentemente também houve avanços por parte da escola, que oferece variadas formas de acolhimento e de escuta para que os familiares se sintam parte do ambiente escolar. Seja por meio dos colegiados, das festas da família e outros modos de aproximação que qualifiquem a relação entre escola e responsáveis. Todavia, pensamos que na atualidade essas maneiras de aproximar-se da família são insuficientes, pois acontecem esporadicamente e são permeadas por divergências. É imprescindível que esses vínculos se constituam no respeito às singularidades e à heterogeneidade das famílias e não com interferência nos seus modos de organizar a vida cotidiana e lidar com os processos de escolarização de seus filhos.

Essas formas de se relacionar entre escola e família são permeadas pela questão política. As famílias procuram por estabelecimentos de ensino que consideram qualitativamente melhores, pela crença na mobilidade social ascendente via escolarização, mas, muitas vezes, isso não se efetiva. Há um cerceamento, que vai desde o acesso às escolas públicas consideradas boas, passando pelo conteúdo trabalhado pelo professor e culminando com poucos investimentos na educação pública.

Ao contextualizar a relação família e escola que orienta nossa pesquisa, ponderamos que mesmo sendo recorrentemente problematizadas, as concepções sobre essa relação são permeadas pelas condições sociais, econômicas e culturais que situam as famílias em lugares distintos. Essa pesquisa tem lugar nas escolas públicas frequentadas por famílias pobres e essa questão orienta nosso olhar sobre a maneira como tais famílias encaram, reconhecem e questionam o papel da escola. Nesse sentido, falaremos a seguir das lógicas de socialização familiares e escolares que se confrontam no interior da escola.

2.2.1 Famílias populares em relação com a escola: modos de socialização

As relações que as famílias populares estabelecem com a escola perpassam permanentemente por um discurso impositivo. Para a escola, as famílias não detêm capacidades ou se omitem em acompanhar a educação dos seus filhos. Esse discurso não considera as influências de vários fatores nas relações que as famílias populares estabelecem com a escola. Dentre eles, destacamos o capital cultural e as formas de socialização das famílias pobres, sendo que cada um desses opera de maneira distinta.

Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais. (THIN, 2006, p. 2).

Em minha prática docente, noto que nós, professores, muitas vezes tentamos impor às famílias pobres outras formas socializadoras ou outras maneiras de viver e consideramos que possuem pouco capital cultural, pois nos baseamos nos diplomas, nos índices de escolarização dos pais e na dificuldade de acesso à cultura dominante. Entretanto, esses elementos não são suficientes para classificar os pais como ausentes quanto à educação de seus filhos, do mesmo modo que nos impedem de fazer o exercício de alteridade junto às famílias pobres, buscando compreender como acontece a rotina diária dessas famílias.

O capital cultural pode ser uma medida eficaz para hierarquizar os sujeitos e suas práticas culturais e educativas, mas desconsidera as relações efetivas dos responsáveis com a escola, a maneira como os familiares significam a escolaridade de seus filhos, as divergências e convergências, os mecanismos que instituem para se identificarem com a escola, acompanhar a aprendizagem e os comportamentos de seus filhos. Nogueira (2005, p. 564) enfatiza que, “[...] certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitarem

ao êxito escolar devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los, etc.”. Quer dizer, o fator econômico e a alta escolaridade dos pais não são os elementos centrais para afirmar se os familiares serão presentes na educação dos seus filhos.

As situações que ocorrem no ambiente escolar explicitam o quanto os atores e suas práticas socializadoras atualmente são muito diferentes e diversificadas. Os professores atuam e pensam a partir nos princípios educativos, ou por meio da forma escolar de se relacionar, muitas vezes normativa e autoritária. As famílias populares possuem suas abordagens baseadas numa visão diferente à da escola quanto ao modo de se relacionar com a mesma devido a uma série de fatores que serão debatidos mais a frente.

Thin (2006) e Batista e Carvalho-Silva, (2013) informam que as famílias de classes superiores tomam a escola como um lócus exclusivo para aprimorar seus conhecimentos, enquanto as camadas populares veem a escola como uma forma de possibilidade de ascensão social ou de mudança de classe. Ou seja, as famílias ocupam posições distintas nas formas de organizar e de se relacionar com a escola. Se para as crianças de classes superiores a escola é um meio de desenvolvimento cultural, para as crianças de camadas populares é uma forma de mudança de posição social.

Essas divergências entre as famílias de classes superiores e as famílias de classes populares geram conflitos desiguais. Ou seja, a desigualdade social se reproduz na relação da família com a escola, quando os familiares - ao possuírem pouco ou nenhum domínio da cultura escolar das formas de organização do tempo e espaço escolar e desconhecerem as regras da vida escolar - são, mesmo assim, cobrados a participar ativamente da escolarização. Ainda é desigual quando os professores impõem às famílias que aceitem inquestionavelmente as normas da escola. Emerge uma relação que, por vezes, deslegitima as práticas dos familiares.

Tais dificuldades não podem ser analisadas como produto de uma simples incompreensão que basta ser esclarecida para que as relações melhorem. As dificuldades são estruturais e, se queremos falar em mal-entendido, é preciso não esquecer que ele é produto de uma profunda oposição entre duas lógicas sociais diferentes. Portanto, falar de confrontação entre as lógicas escolares e as lógicas das famílias populares não significa que as relações sejam necessariamente conflituosas. [...] É preciso ter claro, ainda, que confrontação desigual e o predomínio do modo escolar de socialização (e, ao mesmo tempo, das lógicas da escola) na relação não significam que a situação seja confortável para os professores, nem, ao contrário, que as práticas dos pais não sejam constrangedoras para os professores. Sabemos que essa confrontação torna complexo o trabalho dos professores quando as práticas dos pais não correspondem às suas expectativas. Essa confrontação

tem também incidências nas famílias, que podem ser desestabilizadas até em suas práticas socializadoras com seus filhos, e até em sua autoridade parental, mesmo quando a escola pode tentar “valorizar novamente” os pais ou requalificá-los em seus papéis de pais. (THIN, 2006, p. 215).

Percebemos, logo, que crianças e adolescentes das camadas populares vivem uma situação ambígua que dificulta sua adaptação ao ambiente escolar, pois são vistas como inferiores, visto que fazem parte de um sistema que as exclui frequentemente.

A igualdade de oportunidades no acesso e permanência ao sistema de ensino e a qualidade da escolarização são dispositivos concretos para mudança de posição, porque possibilitam a esses sujeitos o acesso ao capital cultural e simbólico e o direito a uma educação de qualidade efetivada. O Conselho Tutelar, órgão que tem por princípio a garantia de efetivação dos direitos da criança e adolescente preconizados no ECA, tem assumido um papel preponderante na garantia do direito à escolarização. E por esse motivo, a relação que o CT estabelece com as famílias e a escola ganha centralidade nessa pesquisa.

2.3 O lugar que o Conselho Tutelar ocupa na relação família e escola

No Brasil, na década de 1980, por meio de intensas lutas da sociedade civil e principalmente por meio da nossa Constituição de 1988, são criados os conselhos. Esses poderiam servir como espaços de lutas, de ampliação da participação, de ocupação e de posicionamento junto às instâncias governamentais, para que sujeitos como as crianças e os adolescentes que, por razões históricas e culturais, foram excluídos, pudessem ser priorizados. Outrossim, o objetivo é que, por intermédio dos conselhos, fossem compartilhadas as questões políticas.

Nas palavras de Gohn (2011, p. 356): “Por meio dos conselhos, por exemplo, a sociedade civil exercita o direito de participar da gestão de diferentes políticas públicas, tendo a chance de exercer maior controle sobre o Estado”. Os conselhos e movimentos sociais assumem a tarefa precípua de lutar pela conquista de direitos ainda não contemplados legalmente e, na prática, exigir que se efetivem. Como ressaltam Frizzo e Sarriera (2006), a sociedade civil organizada procura não deixar que os direitos já conquistados por meio de diversas lutas sejam retirados pelo Estado.

Foi nesse contexto de lutas dos movimentos sociais que se dedicavam à defesa dos direitos de crianças e de adolescentes que, no ano de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, instaurando uma nova fase, em que se estabelecem responsabilidades compartilhadas em prol da infância. Dentre outras normatizações, o ECA,

no seu capítulo V, institui o Conselho Tutelar. Esse órgão tem como papel zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes, exigindo de nossos governantes e de toda a sociedade, prioridade na efetivação de políticas sociais e diligência na defesa dos direitos em casos de denúncias de omissões contra esses.

A função primordial do CT é garantir que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam respeitados. Suas atribuições estão previstas no ECA, no capítulo II, artigo 136:

Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar: I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII; II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII; III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto: a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações. IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência [...]. (BRASIL, 1990).

Garantir a efetividade do direito à educação de todas as crianças e adolescentes é uma atribuição do CT que tem sido cada vez mais requisitada pela sociedade. As duas primeiras décadas após a aprovação do ECA foram dedicadas a questões relativas aos direitos fundamentais, tais como o direito à vida, à proteção contra todo tipo de violência e contra a exploração do trabalho infanto-juvenil.

O panorama social atual mostra que grandes passos foram dados pela sociedade civil organizada e, especificamente, por intermédio de políticas públicas que atendessem às demandas das crianças e dos adolescentes. O direito à educação é uma dessas possibilidades de contrapor-se ao sistema de violação de direitos, uma vez que a escola foi eleita pela sociedade moderna como o lugar de educar e instruir. Carvalho e Ristum (2013, p. 135) explicam que:

Conforme o art. 56 do ECA, é tarefa dos dirigentes de estabelecimento de ensino a comunicação de casos de maus-tratos envolvendo seus alunos, a reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares, e os elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990). Em alguma medida, se pode abstrair que tais comunicações visam assegurar os direitos de crianças e adolescentes referentes à: vida, saúde, educação, profissionalização, cultura, dignidade, liberdade, convivência familiar e comunitária, e ao respeito (Art. 4, BRASIL, 1990).

Hoje, também as famílias têm conhecimento e procuram o CT quando veem ameaçados ou não cumpridos os direitos educacionais de seus filhos. Em outros casos, são por ele acionadas quando protagonizam atos de violação de direitos relativos à educação ou que

se imiscuem a esse. Pela complexidade das situações que as aproxima, a relação família – escola - Conselho Tutelar é, muitas vezes, conflituosa. É fundamental que as tensões sejam resolvidas, para que a prioridade seja exclusivamente a proteção das crianças e dos adolescentes.

A escola pode ser uma importante aliada do Conselho Tutelar na sua missão de proteção nas omissões ou violação de direitos, já que conhece a criança e o adolescente na condição de estudante, tem contato diário com tais sujeitos e, geralmente, com seus familiares. A escola pode, ainda, oferecer suportes aos conselheiros e auxiliar na compreensão de cada caso, de maneira a contribuir nas intervenções, acompanhando e monitorando as ações feitas pelo Conselho.

Longo (2011) *apud* Carvalho e Ristum (2013) reitera que as escolas, de modo geral, acionam o CT por três motivos. Em primeiro lugar, por motivos burocráticos, encaminhando alunos com problemas de frequência por temerem sanções administrativas. Um segundo motivo se dá de maneira autoritária, encaminhando alunos indisciplinados para serem punidos ou simplesmente, na tentativa de legitimar uma transferência compulsória ou expulsão. O terceiro motivo, diretamente relacionado à garantia de direitos que demandem medida protetiva a ser aplicada aos familiares. Nesse caso, a questão envolve maus-tratos, evasão escolar ou atendimento especializado.

Por meio desta pesquisa, percebemos que o CT possui um papel importante para as famílias que acionaram o órgão. Uma das falas que nos chamou muita atenção foi de uma avó que teve o CT acionado pela escola. Quando perguntamos para ela: O que você pensa do CT? Se tivesse que dizer para uma amiga, conhecido ou parente o que é o CT, o que você diria?

Ouçoo falar muito mal, quando eu fui não era bicho de sete cabeças, foi orientação: Oh vó, não deixa ficar na rua, seguir os exemplos dos pais... Foi conselho. Eu daria meu exemplo para ela. O conselho como perdição foi salvação. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

O que essa avó nos diz é que o CT foi um suporte de orientação fundamental e cumpriu sua função de mediador no sentido de orientar as famílias e instituições que o acionaram. Ao ser atendida pelo órgão, D. Isabel pôde contrapor essa experiência a uma representação que tinha do órgão e percebeu algumas das funções fundamentais do CT que é de instruir e orientar as famílias sobre suas responsabilidades.

O Conselho Tutelar não possui capacidade legal de interferência em assuntos internos da Escola. No entanto, tem plena legitimidade para verificar, por exemplo, o aproveitamento escolar de determinada criança ou adolescente,

não com o propósito de interferir na Escola, mas para determinar aos pais ou ao responsável as medidas para a correção das insuficiências, inclusive se as causas do aproveitamento inadequado residirem na Escola, com a possibilidade concreta de determinar aos pais ou ao responsável o acompanhamento da frequência e do aproveitamento escolar (artigo 129, inciso V). Na prática, simples orientação aos pais, chamando-os para o exercício de suas obrigações, não raras vezes já contribui positivamente para a reversão da ambiência de exclusão da Escola. (KONZEN, 2010, p. 27).

O CT pode também contribuir para que a família e a escola saiam do seu isolamento. O papel desse órgão junto à instituição escolar é mediar os conflitos que possam surgir ou quando há impossibilidade de estabelecer o diálogo com as famílias. Para que essa relação se efetive de modo mais qualificado, é necessário que haja uma mudança nas concepções que a comunidade educativa sustenta acerca do papel da escola.

A relação de situações em que se nota a necessidade de providências, algumas de obrigatoria iniciativa e ou de participação da Escola, sinaliza para a concepção de uma Nova Escola. Uma Escola desafiada a assumir responsabilidades sociais além do que lhe é dado como papel tradicional, comprometida com o seu entorno, uma Escola democrática, aberta à participação, uma Escola comunitária, um verdadeiro espaço pedagógico-cultural e de socialização da pessoa em desenvolvimento, uma Escola formadora de cidadãos, pessoas preparadas para o exercício de direitos e o cumprimento de deveres. (KONZEN, 2010, p. 28).

Sabemos que a tarefa de assegurar à criança e ao adolescente a integralidade do direito de ser educado é de toda a sociedade. Entretanto, salientamos que os principais agentes da efetivação do direito à educação são os familiares, responsáveis diretos pelas crianças e pelos adolescentes e que possuem o pátrio poder destes. A Escola e o Conselho Tutelar podem agir em conjunto, mas levando em consideração que os responsáveis possuem uma responsabilidade primordial pela educação dos seus filhos.

Para Sêda (1991, p. 35), é fundamental entendermos que “o direito nasce da participação das pessoas na vida comum. Queiram ou não, tendo ou não consciência disso [...]”. O CT, como um espaço composto por representantes da sociedade civil, objetiva fazer valer os direitos da infância, ao invés de fazer como ocorre em alguns setores, onde cada um preocupa com seus interesses e direitos individuais.

No caso desta pesquisa, consideramos que os Conselheiros Tutelares são pessoas da sociedade civil, vinculados às lutas sociais, possuem experiências educativas, políticas e muitas vezes, acadêmicas, que lhes possibilitam interferir e exigir a consecução de políticas públicas e, ao mesmo tempo, contribuem para a não institucionalização dos movimentos

sociais, ao ocuparem um lugar no Estado para representar a voz e anseios da infância e adolescência brasileiras.

O CT é um dos mecanismos de garantia da implementação dos direitos infanto-juvenis. Portanto, é fundamental que os conselheiros estejam comprometidos em compreender o ECA profundamente, e que suas ações sejam pautadas nele. Além disso, por serem independentes, é fundamental garantir que o governo não interfira em suas pautas e ações. No nosso entendimento, os CT não se reduzem a espaços de aconselhamento ou orientações, mas também de levantamento das demandas que acarretam a elaboração de políticas públicas, função primordial do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente- CMDCA.

Ainda, é fundamental refletirmos sobre as limitações da atuação do conselho. Para tanto é fundamental conhecermos as outras instituições e leis que podem atuar de forma compartilhada e complementar com ele e que contribuiriam na efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

O sancionamento da Lei Orgânica da Assistência Social LOAS, 8742/93 e a criação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, são fundamentais para compreender as interconexões e o compartilhamento de atribuições entre esses órgãos e o CT. Em 1993, é instituído a LOAS, alguns de seus objetivos referente ao atendimento aos direitos da infância: [...] Art. 2º a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes; [...]. E em 2005 é instituído do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Ele tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira, de forma participativa e descentralizada. Consolida o modo de gestão compartilhada, o financiamento e a cooperação técnica entre os três entes federativos que, de modo articulado e complementar, operam a proteção social não contributiva de seguridade social no campo da assistência social. O controle social acontece pelos Conselhos de Assistência Social dos municípios, Estados e União.

Em 6 de julho de 2011, é sancionada a Lei 12.435, que garante a continuidade do SUAS e modifica a LOAS, de certo modo criando um conflito de normas. A mudança é que a garantia dos direitos da criança e do adolescente se dá na assistência pelo direito à proteção social básica, de forma preventiva, por intermédio da atuação do Centro de Referência

de Assistência Social- CRAS¹⁴, ou já de forma repressiva, quando o direito já foi violado na proteção social especial de média ou alta complexidade, por intermédio do Centro de Referência especializado da Assistência Social- CREAS¹⁵.

Quando o direito à proteção social, objetivo da política de Assistência Social se efetiva, por intermédio de seus órgãos públicos, a criança e o adolescente, com sua família, passa a ter a cobertura dos programas, projetos, serviços e benefícios socioassistenciais, de forma que a atuação dos Conselhos Tutelares pode se tornar protocolar ou para meros encaminhamentos. Então, é necessário que todas essas instituições e sistemas trabalhem em rede, de forma a elaborar projetos comuns, que definam de maneira clara como acontecerá a atuação de cada um, de modo a potencializar e efetivar as políticas públicas para as crianças e os adolescentes.

No decorrer desta pesquisa, buscamos nos apropriar das discussões teóricas que nos permitissem compreender as atribuições e limitações do Conselho Tutelar, ensejando vislumbrar os fatores que dificultam e viabilizam sua atuação, principalmente no que tange a sua relação com a escola e com a família. Nosso intuito é verificar como essas instituições e esses profissionais podem contribuir para que os direitos de escolarização das crianças e dos adolescentes sejam garantidos. No entanto, buscar compreender a relação das famílias com a escola e o CT nos leva a outra pergunta: Quem são as crianças e os adolescentes de nossa pesquisa atendidos por esse órgão? A seguir, procuramos explicitar quem são os sujeitos que se colocam no centro dessa pesquisa, quais são suas demandas e o que nos dizem sobre essa relação entre seus familiares, a escola e o CT.

¹⁴ O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é um espaço público, integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Ficam localizados em áreas com altos índices de vulnerabilidades e risco social. Belo Horizonte possui 34 unidades e cada uma delas atende uma média de cinco mil famílias e atende no mínimo mil famílias por ano. Em Minas, são mais de 150 mil pessoas atendidas nas nove regionais de Belo Horizonte, são oferecidas atividades coletivas, como: palestras, oficinas, reuniões grupos de reflexão, atendimento individual, visitas domiciliares e institucionais. Além de promoverem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que atende a toda a família, desde a criança até o idoso. As ações dele acontece de forma preventiva.

¹⁵ O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) é um lugar público que faz parte da política de Assistência Social, onde são atendidas famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados, ou seja atende casos mais complexos, como: violência física, psicológica e negligência; violência sexual; afastamento do convívio familiar devido à aplicação de medida de proteção e outros.

2.4 Adolescentes e crianças no centro da relação entre famílias, escola e Conselho Tutelar: silêncios e invisibilidades

Como informado nas considerações iniciais, um dos interesses primordiais da pesquisa foi compreender os significados que crianças e adolescentes atendidos atribuíam ao CT. No decorrer da pesquisa e no diálogo com tais sujeitos, foi se evidenciando que as crianças e os adolescentes, de certo modo, refletiam significações construídas nas relações familiares. Ou seja, sempre que eram indagados sobre suas percepções acerca do CT, as crianças e os adolescentes se remetiam a seus familiares. Nosso empenho em reconstruir o objeto dessa pesquisa foi também um exercício de escuta, ou melhor, de não ignorar aquilo que eles e elas nos diziam.

No nosso entendimento, era crucial proporcionar espaços que lhes possibilitassem expressar seus anseios, falar de como enxergam a presença das instituições família e escola em suas vidas e descrever as experiências vivenciadas quando entram em contato com o CT. Carvalho e Ristum (2013) salientam que os educandos não falam sobre os seus direitos, o que nos leva a indagar: Como compreender as questões que levam as famílias e a escola a acionar o CT sem indagar aos sujeitos diretamente envolvidos?

Acreditamos que compreender as histórias dos seus alunos, contribui para nós, educadores, realizarmos ações mais efetivas que reverberam positivamente nos processos de aprendizagem. As crianças e os adolescentes que chegam à escola são sujeitos socioculturais. Possuem identidades em construção, uma história singular, pertencimentos (de classe, cultural, étnico-racial, gênero) que vão incidir sobre suas práticas, ações e relações familiares. Como assinala Silva (2000), as identidades são construções políticas e sociais, ao mesmo tempo marcadas pela diferença, que muitas vezes colocam as pessoas em lugares subalternos e de opressões. A identidade e a diferença são construídas por processos simbólicos e discursivos, que estão envolvidos com relações de poder e de classificação, de feito que elegem os espaços que devemos ocupar e como devemos construir nossa identidade. Essas construções começam desde a infância no ambiente familiar.

Foi observado, por meio dos estudos de Demétrio (2015), no mesmo campo de pesquisa, que a maioria dos alunos atendidos pelo CT é constituída de meninos, negros e pobres. Assim, é fundamental interrogar por que esses sujeitos se constituem a maioria e qual a repercussão desses encaminhamentos sobre tais sujeitos, pensando no estigma punitivo que o órgão carrega. Para Arroyo (2010, p. 1384):

Torna-se urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade que tanto fecundou o pensamento socioeducativo, as políticas e suas análises. Relação que se mostra mais complexa com o aumento do acesso à escola dos filhos dos coletivos feitos e mantidos tão desiguais em nossa história. É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas.

Ainda para o autor, “As políticas e projetos socioeducativos agora se propõem a permitir ou oferecer formas precárias de reinserção social da infância, adolescência e juventude populares, dos excluídos, para minorar seu deslizamento para as formas mais precarizadas de exclusão” (ARROYO, 2010, p.1401). Todavia, as crianças e os adolescentes demarcam seus espaços. Eles resistem em busca de suas vozes serem ouvidas, já que querem demonstrar que são sujeitos e possuem suas próprias maneiras de significar o mundo. Souza e Correa (2006) informam que eles não são coitados ou submissos ao meio, mas são historicamente marcados por uma sociedade injusta que os silenciam permanentemente, e para reverter essa situação ficam em constante confronto com a escola e nos lugares que convivem.

Diante disso, é fundamental que as instituições que atendem a sujeitos nessa fase da vida elaborem coletivamente ações que permitam apreender a realidade protagonizada por crianças e por adolescentes. Caso contrário, as desigualdades continuarão se perpetuando entre famílias e alunos pobres e negros, pois são esses que, cada vez mais, questionam as políticas educacionais, que não os percebem como sujeitos portadores de direitos e a quem se dirigem as políticas sociais.

O componente racial é um aspecto ainda pouco problematizado nas relações pedagógicas e sabemos o quanto o preconceito afeta a autoestima dos alunos e interfere no seu aprendizado. Do racismo decorre a discriminação racial, em que crianças e adolescentes negras muitas vezes consideradas incapazes intelectualmente são invisibilizadas nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e nas relações intra-escolares. Eles são permanentemente discriminados, por causa do seu cabelo, seu pertencimento étnico-racial e costumes.

Quando diz respeito às meninas negras, a situação fica ainda pior, pois há dois fatores em conexão: o gênero e a raça¹⁶. Essas discriminações estão atreladas, o que limita as chances do sucesso das mulheres negras em vários setores.

¹⁶Kimberle Crenshaw (2012) salienta que o nosso desafio é incorporar a questão de gênero à prática dos direitos humanos e a questão racial ao gênero. Isso significa que precisamos compreender que homens e mulheres podem experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero. Esse é o desafio da interseccionalidade ou do cruzamento da discriminação de raça e o gênero.

A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam. (CRENSHAW, 2012, p. 8). Muitas vezes, esses dois elementos não são considerados conjuntamente. Com isso, a escola tem o papel de discutir e ter ações que reconheçam as singularidades de seus alunos e ser mediadora de uma cultura do reconhecimento dessa diversidade.

Se a escola resiste em formar seus alunos fundamentada em uma cultura de direitos, cabe a nós, profissionais da educação, desconstruirmos esse olhar, por meio da mudança de valores, não limitando nossa prática aos conteúdos disciplinares, como também possibilitando que todos os alunos, sem distinções, conheçam seus direitos legalmente instituídos e saibam como ter acesso às políticas públicas e sociais. Isso propiciará que sua cidadania seja colocada em prática e que não sejam meros espectadores das políticas que cada vez mais retrocedem, já que não são ampliadas e no momento atual são retiradas desse grupo.

Tal percepção precisa ser revertida, trabalhando-se no sentido de evidenciar que os Direitos Humanos se propõem como uma cultura a ser válida para todas as pessoas, pois seu fundamento primeiro é considerá-las, a todas como sujeitos de dignidade, e, portanto, de direitos. Mesmo uma pessoa que cometeu um crime. Isso significa que essa pessoa também deve ser tratada com dignidade, o que não significa eximi-la do ato criminoso que praticou e pelo qual deve responder perante a justiça. (CALISSI; SILVEIRA, 2013, p.13).

Essa pesquisa corrobora que o ECA pode ser reconhecido como um tema transversal. Calissi e Silveira (2013, p. 14) acentuam que os direitos humanos possuam “multidimensionalidade que o configura e em que se configura”, estabelece as suas articulações com as diferentes áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos. Por isso, pensamos também que conhecer o ECA é compreender que ele não é apenas uma lei normativa, mas é também uma ferramenta que conecta vários conhecimentos aos anseios de aprendizagem dos alunos. Desse modo, é preciso enxergá-lo como um dispositivo pedagógico que precisa ser incluído no Projeto Político Pedagógico – PPP. Na escola em que realizamos a pesquisa ele é citado em alguns trechos do texto do PPP, mas não sabemos o quanto é, efetivamente, incorporado nas práticas pedagógicas e na dinâmica escolar.

Em se tratando de currículo, pedagogicamente falando, o Estatuto, se estudado, discutido e posto em prática, seria um excelente instrumento para que, gradativamente, se construa uma atitude mais solidária e humanizada nas escolas, melhorando o relacionamento com crianças e adolescentes que burlam regras e que, na maioria das vezes, não aceitam mais as formas autoritárias de serem tratados, não permitem também o sistema repressor que ainda permanecem em diversas unidades escolares, onde é alimentado um modelo de escola formal que não mais adequa à realidade dos estudantes; onde o professor/ a quer ser respeitado/ a, mas não respeita o menino ou a menina, não considerando suas realidades, seus aprendizados, seus interesses etc. (ALVES; ALVES., 2013, p. 181).

Para Calissi e Silveira (2013), a escola possui como uma das suas funções sociais educar para os direitos humanos, tendo a capacidade de intervir contra qualquer ação vexatória e humilhante contra seus alunos e ser, igualmente, um espaço de resolução de conflitos. Enfatizamos que o ECA e o CT não estimulam a impunidade, o que nos impele a desmistificar o descrédito construído socialmente em torno dessa lei e desse órgão, pois o objetivo central deles é normatizar, para crianças e adolescentes, a condição de cidadãos e sujeitos de direitos.

2.5 Em que contexto escolar as crianças e os adolescentes chegam?

O que se observa é que, na escola, os alunos e suas famílias não são ouvidos sobre seus direitos, da mesma maneira que os seus contextos socioculturais não são valorizados. A compreensão da identidade do aluno e de como ele percebe a escola e seus pares é um fator que poderia facilitar a relação entre escola, famílias e CT, tornando-a mais eficaz. Fundamentando-se em Carvalho e Ristum (2013, p.133), é fundamental analisar o “self educacional dos alunos”, ou seja, compreender: como o aluno percebe a escola, quais os motivos que o levaram a ser encaminhado ao CT e quais implicações essa experiência pode trazer para a sua vida.

Segundo as autoras, o self educacional pode ser compreendido como uma parte específica do self que emerge a partir das experiências individuais dos sujeitos em contextos educativos. Formado durante a idade escolar, o mesmo permanece presente ao longo de toda a vida, atuando sempre que o sujeito se envolva em atividades educacionais ou interaja dentro destes contextos. As autoras também o definem como um processo regulatório que emerge a partir da experiência da relação Eu-Outro no contexto educacional, através de um processo dialógico, no qual múltiplas vozes expressam diferentes possibilidades a respeito do que a pessoa pode ser no presente ou no futuro. (MARSICO; IANNACCONE, 2012, *apud* CARVALHO; RISTUM, 2013, p. 138).

É fundamental, nessa situação, compreendermos que o ambiente educacional faz parte da constituição identitária dos alunos. Entretanto, esses já trazem consigo suas próprias experiências e relações sociais que perpassam os processos de socialização. O self infantil e adolescente é resultante da internalização/externalização dessas experiências que são combinadas e capitalizadas nas diferentes esferas da vida social.

Considerando que a escola é um dos primeiros envolvimentos emocionais fora do contexto familiar e que o outro traz consigo as marcas da diferença, pelo seu pertencimento étnico-racial, classe, gênero, territorial, esse processo dialógico que se dá nas relações escolares terá um forte impacto nos processos de internalização e mediação simbólica construída ativamente pelas crianças e pelos adolescentes. Carvalho e Ristum (2013, p.138) informam que “[...] ao entrar em contato com essas vozes, e por meio de um processo de ativa internalização e mediação simbólica, o self do estudante seria chamado a negociar, rejeitar ou aceitar as diferentes definições possíveis.”.

O problema é que o “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, se expressa por meio de muitas dimensões. O outro é o gênero inferiorizado, o outro é a cor da pele não branca, o outro é a sexualidade não heteronormativa, o outro tem a raça/etnia discriminada socialmente, o outro vem de um território estigmatizado, o outro tem o corpo diferente. (SILVA, 2000). E por isso, muitas vezes, trazem o estigma do outro, do não ideal. Isso perpassa por concepções de inferiorização, de negação e de silenciamento, a partir deste lugar no qual seus processos de construção de identidade são reduzidos ao lugar da negação dos seus direitos.

Faz-se necessário, nesse caso, ouvir e valorizar a voz desses outros. Para tanto, é importante aprendermos a lidar com as representações sociais, as construções da identidade e com as diferenças dos sujeitos. Hall (2003) enfatiza o conceito de cultura como o conjunto de práticas sociais que estão disponíveis e oferecem significados às nossas vivências, sendo central para compreendermos como nos relacionar com as práticas desses sujeitos. Essas acontecem a partir dos sentidos de como e onde escolhemos experimentar nossos modos de vida.

Refletirmos, a partir desse entendimento, que uma possível interação desses sujeitos com a cultura escolar requer uma postura não disseminadora de preconceitos acerca das expressões culturais vistas como subalternas socialmente. E tal postura requer que estejamos abertos ao conhecimento, ao diferente, às diversas perspectivas identitárias e culturais, no sentido de promover a efetiva interlocução com toda a comunidade escolar sobre temas pouco

discutidos. Para isso, a escola pode ter ações para não produzir e reproduzir estereótipos e padrões normalizadores, como favorecer as relações de forma solidária e recíproca entre sujeitos com seus mais distintos pertencimentos socioculturais.

Logo, é primordial ocupar todos os espaços da escola no que se refere à convivência entre as culturas, privilegiando a multiplicidade e a qualidade das relações. Como salienta Silva (2000), as crianças e jovens necessitam ser estimulados a respeitar as inúmeras representações culturais dos diferentes grupos existentes. O respeito perpassa a dimensão da convivência, em que essas expressões não sejam tratadas como questões psicológicas relativas a determinado grupo ou exóticas, quando são tratadas folcloricamente e não como parte constitutiva da nossa herança cultural.

Fazer pedagogia significa procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois em sua irredutível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria. (SILVA, 2000, p.101).

Ressalta-se, ainda, que a escola faz parte do território cultural dos alunos, ou seja, na maioria das vezes, está inserida na comunidade onde esses alunos moram; entretanto, essa dimensão não é reconhecida. Pensa-se, que a escola pode ter projetos e programas que resgatem, valorizem e reconheçam o lugar onde está localizada e seus sujeitos, gerando um senso de pertencimento que, por conseguinte, leva ao cuidado com o espaço escolar e com as relações ali construídas.

O professor, na atualidade, depara-se com uma diversidade de alunos, cujas formas de vivências e de pensar são diversas, e que não condizem com o chamado “aluno ideal”. Com isso, o papel do professor se torna cada vez mais complexo, o que exige formação constante, que deve acontecer a partir do próprio ambiente escolar e das especificidades de toda a comunidade escolar. Não dá para esperar o Poder Público oferecer capacitações, pois, muitas vezes, essas não condizem com a realidade escolar e com os contextos dos sujeitos e acontecem esporadicamente. Nesses momentos, é importante abrir a escola para trabalhos em rede e convidar, ONG, universidades e instituições que ofereçam cursos com temas que condizem com a realidade e desafios atuais da escola.

Para Carvalho e Ristum (2013), os professores, muitas vezes, veem os alunos como incapazes de interferir e questionar as atividades que dizem respeito a eles. Porém, esses sujeitos possuem desejos e opiniões próprias sobre o mundo e a sua inserção nele. Os profissionais do ensino enfatizam, em suas práticas, os deveres dos alunos e possuem um

distanciamento quanto aos direitos dos mesmos. Manifestam uma visão, por vezes, equivocada e de desconhecimento do ECA, alimentando certo receio quanto ao CT, ao compartilharem uma visão equivocada do ECA, ressaltando que tal lei deu mais direitos do que deveres às crianças e aos adolescentes. De acordo com Carvalho e Ristum (2013, p.145),

[...] situações marcadas por conflitos entre professores e alunos passam a ser concebidas como consequências diretas desses “novos” direitos adquiridos. Os próprios alunos, por sua vez, passam a ser vistos pelos educadores como estando cada vez mais indisciplinados, rebeldes e desrespeitosos, tornando presentes atitudes como o apelo à intervenção policial nas escolas e a atribuição dos problemas comportamentais dos alunos à família e à educação doméstica.

Na medida em que se efetivam seus direitos e passam a adentrar as escolas uma multiplicidade de sujeitos, se intensificam, também, vários impasses nas relações cotidianas, como a indisciplina. Os alunos, muitas vezes, são vistos como indisciplinados. Conforme enfatiza Ferreira (2004, p. 87): “[...] a indisciplina escolar apresenta-se como o descumprimento das normas fixadas pela escola e demais legislações aplicadas [...]”. Esse fato vem ocorrendo na maioria das escolas públicas e tem dificultado sua organização e os processos de aprendizagem.

A escola encaminha os alunos ditos indisciplinados para o CT. Entretanto, a questão disciplinar deveria ser compartilhada entre todas as instituições que atendem as crianças e os adolescentes, de maneira a ter ações em rede que pudessem buscar soluções para os problemas apresentados. Também é importante esclarecermos que o ato infracional é distinto do ato disciplinar. O infracional, no ECA, art. 103, ocorre quando a criança/adolescente comete um crime ou contravenção penal. Ou seja, esses atos não são disciplinares e podem ser remetidos à delegacia da infância e ao CT, para que sejam direcionados às devidas medidas socioeducativas que responsabilizam os sujeitos pelos atos praticados.

Outro fator importante para refletirmos é que os atos de indisciplina, vivenciados em grande parte na adolescência, ocorrem num momento em que esses sujeitos compreendem o mundo, por meio do raciocínio e se tornam mais contestadores, pois possuem a capacidade de compreender a conexão entre causa e consequência. Essa necessidade de contrariar o que os adultos dizem e demarcar sua posição é parte do processo de adolecer em todas as culturas. Muitas vezes esses momentos são vistos como indisciplina, já que há também uma cultura de punir aqueles que são contra as regras, por meio de constrangimentos e humilhações.

Nesse sentido, os professores tendem a ter atos de controlar o jeito, os corpos e os discursos dos alunos. Isso leva a conflitos e a reações de resistência dos alunos, ao tomarem a

escola como um lugar atravessado de preconceitos e discriminações. Ou seja, como um não lugar.

Outra questão que venho observando na minha prática são as incertezas e uma aparente “agressividade” que nossos alunos trazem consigo. Muitas vezes, basta um pouco de atenção para que eles nos confiem informações pessoais muito complexas, sobre situações que vivenciam em suas vidas diárias e que refletem na sua personalidade em sala e na escola. Portanto, sempre que pudermos, é fundamental dispormos de parte do nosso tempo para ouvi-los nos momentos de angústias e tristezas e tentar encaminhá-los para serviços que os ajudem nos seus momentos de expressa necessidade de atendimento, buscando parceiros que atuem junto com a escola. Isso pode contribuir com a melhoria disciplinar e pedagógica na sala de aula.

Vê-se, assim, que o problema está tanto dentro quanto fora da escola, e caso se queira modificar para melhor o padrão de mediação da escola com o “mundo do aluno”, será preciso envolver mais a sociedade civil, a começar pela própria universidade, além da vida associativa, do conselho tutelar e das igrejas. (BURGOS, 2012, p. 1045-1046).

Logo, a relação de professores e de alunos é importante para a conquista do protagonismo dos infanto-juvenis. O professor, como mediador nos processos educativos escolares, pode auxiliar, tanto a comunidade escolar, quanto para que os próprios alunos lidem com as questões familiares, emocionais e efetivas. Esses últimos, ao mesmo tempo em que aprenderão várias formas de resolver os problemas e desafios cotidianos, podem aprender saberes que os possibilitem intervir na sociedade a favor dos seus direitos.

Muitas vezes, a escola é que define as ações que serão tomadas com os alunos ditos indisciplinados, infratores ou não ideais para o ambiente escolar. A participação da família e dos alunos nas decisões a serem tomadas quando há um problema pouco é levada em consideração. Outro fator verificado no decorrer de nossas pesquisas, é que o CT também acaba se consolidando como um órgão que normaliza os modos de vivências do público que atende, já que dita as maneiras como os indivíduos devem viver, para que possam se enquadrar na sociedade ou em uma determinada escola.

Construir uma noção mais relativizada, que considere a gênese dos problemas que afetam as relações de aprendizagem, trata-se, talvez, do maior desafio para uma participação conjunta e coletiva entre família, escola e CT. Considera-se importante refletir sobre as múltiplas dimensões que perpassam as questões referentes à indisciplina ou ao comportamento circunstancialmente inadequado, à infreqüência ou evasão, bem como aos

maus tratos na infância e juventudes. Essas instituições podem partilhar responsabilidades e lutarem juntas em favor do protagonismo infantil e juvenil, intervindo na condução de processos educativos que valorizem e reconheçam os anseios e as demandas das crianças e dos adolescentes, o que pressupõe o exercício da alteridade e da reciprocidade na relação entre os entes educativos.

3 METODOLOGIA

A aproximação teórico-metodológica com o objeto de pesquisa se deu por intermédio de uma pesquisa de campo, de cunho exploratório e qualitativo que propiciou a imersão da pesquisadora no campo e a sistematização dos dados (LAVILLE; DIONNE, 1999). Esse tipo de pesquisa pode ser aplicado em diversos contextos.

Optamos pela observação participante como a primeira forma de aproximação com os sujeitos e registro de informações em um caderno de campo. Essa primeira aproximação tinha a finalidade de estabelecer um reconhecimento dos sujeitos antes de iniciarmos os encontros e oficinas, também demarcar as impressões e pontos de vista sobre as cenas observadas.

Num outro viés, fizemos o registro e, posteriormente, análise das informações sobre os adolescentes e as crianças encaminhados ao CT. Buscamos observar a diversidade de elementos que compunham o cotidiano escolar, especialmente comportamentos e situações que envolviam os sujeitos da pesquisa.

Pelo fato de ser parte da comunidade educativa, acreditávamos que exercer essa condição de observadora permitiria que a pesquisadora suspendesse suas concepções pré-existentes, para ver a profundidade, os detalhes de tudo que a rodeava, estranhando o que lhe era dado, conhecido e enxergando os fatos e situações sobre outro prisma. Como afirma Novaes (1988), buscamos enxergar a conhecida realidade no olhar de um estrangeiro, na expectativa de desvelar fatos que ainda não havíamos vivenciado ou dado a importância devida.

Todavia, cada pesquisa tem uma história que a sustenta. E toda história tem sua trama. Explicitar os enredos, as tessituras, o modo como as ações se encadearam é um compromisso assumido por essa pesquisadora. Como afirmado nas considerações iniciais, o tema e o problema de pesquisa estão imbricados em sua trajetória profissional e percurso acadêmico.

E é nessa teimosia, nessa insistente busca por respostas que chegamos às crianças, aos adolescentes e às famílias atendidas pelo Conselho Tutelar. Mas esses sujeitos não estão em qualquer lugar. São sujeitos que transitavam nos mesmos espaços em que transitávamos: o território onde vivemos e o território onde experienciamos processos educativos escolares. Temos um grande apreço pela comunidade escolar em que a pesquisadora trabalhou e realizamos a pesquisa. E isso teve um peso no olhar investigativo. Afinal, registrar as escolhas e o que influenciou a tomada de decisões é um compromisso ético.

O segundo momento da pesquisa foi dedicado à realização de encontros e oficinas com grupos de adolescentes e de crianças, uma vez que, como enfatiza Souza e Correa (2016), esses poderiam expor-se como sujeitos em um espaço onde são os principais atores, ao mesmo tempo em que são participantes ativos da pesquisa, contribuindo na construção das ações e das avaliações. No caso da nossa pesquisa, interessava-nos que os alunos falassem sobre o que pensam da escola, do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA e como percebem a atuação do Conselho Tutelar.

Como será descrito no quarto capítulo, os impedimentos e dificuldades para trabalhar com as crianças no horário regular das aulas, conduziu-nos à realização das intervenções junto aos alunos que fazem parte do Programa Escola Integrada- PEI¹⁷, porém mantivemos o foco nos sujeitos que foram atendidos pelo Conselho Tutelar. Ao apresentar a proposta de intervenção para a coordenadora do programa, ela nos indicou outros alunos que poderiam compor o grupo, o que nos levou a receber crianças que, segundo ela, eram sujeitos em situação de vulnerabilidade social. A coordenadora do programa considerou importante que, mesmo não sendo atendidos pelo CT, seria fundamental que tivessem acesso às discussões que envolviam o Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outras contingências desse processo investigativo eram/são as limitações da pesquisadora. Até o momento da intervenção, não tinha experiência quanto à elaboração e às práticas de oficinas pedagógicas. Isso causou certa angústia e temor no planejamento que certamente influenciaram a intervenção propriamente dita. Ora percebe que, ao incentivar o público alvo a participar das oficinas, foi diretiva e apressada ao dialogar com as crianças, os adolescentes. Notamos isso, principalmente na primeira oficina, pois como “falavam pouco” e a pesquisadora estava insegura quanto ao como lidar com as opiniões e reações dos sujeitos, já que vinham de diferentes contextos sociais e culturais, ou seja, de diferentes salas, famílias e com idades variadas, se antecipava e interpunha as perguntas que compunham o roteiro. No terceiro encontro, uma vez adquirida certa familiaridade, parte de seu temor se dissipou.

Os encontros aconteceram em um ambiente definido previamente: sala de projetos. A intenção era realizar três encontros com duração média de 1h e 30 minutos, em torno de

¹⁷ O Programa Escola Integrada, instituído em 2006, está presente na totalidade das escolas de Belo Horizonte. Durante o tempo que passam no contra turno escolar, os estudantes realizam atividades que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades acontecem com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas. (BELO HORIZONTE, 2018).

debates e elaboração de materiais didáticos. A escolha por essa metodologia almejava que todos se sentissem protagonistas do processo formativo e não somente informantes. A expectativa era de que esses encontros se mantivessem após a pesquisa, pois as questões que permeiam relação família-escola-CT não se esgotam em nossa pesquisa. Manter esses encontros como espaços permanentes de diálogo e ter essa ação incorporada pela escola é um desafio que se estende para além da pesquisa.

A proposta de intervenção pretendeu oportunizar momentos para que esses sujeitos falassem, de maneira a compreender quais os efeitos que os encaminhamentos ao CT feitos por seus familiares e pela escola têm sobre as suas vidas e os questionamentos e opiniões deles sobre a escola. Nossa intenção era de que as atividades realizadas nas oficinas e encontros fossem sistematizadas como um material didático que servisse como uma ferramenta de escuta e diálogo com as crianças e os adolescentes encaminhados ao CT.

Agora, avaliando a maneira como foram organizadas as oficinas, acreditamos que elas possibilitaram que os alunos fossem construindo sentidos para os temas propostos, já que foi a partir dos questionamentos e anseios que faziam que as oficinas fossem reelaboradas, mudando algumas ações ou ampliando o tempo para outras, conforme percebíamos a interação dos participantes.

Em um terceiro momento fizemos a entrevista compreensiva com famílias de crianças e adolescentes atendidos pelo CT. Para Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva possibilita uma relação muito singular entre entrevistador e entrevistado, já que o perfil desses e o contexto em que se dá o diálogo faz com que a entrevista se torne um momento de não neutralidade, onde tudo que os rodeia ou o que acontece *in-loco* influencia nos dados e achados da pesquisa. Para o autor, a boa pergunta não está no roteiro pré-elaborado, mas emerge no ato da entrevista, de maneira que a condução da entrevista faz desse momento um evento singular.

Esse tipo de entrevista permite que o objeto de pesquisa não seja testado no campo, porém, seja construído no campo, de maneira que o pesquisador se torne um artesão, que dá forma a sua pesquisa, ou seja, poderá, em tempo hábil, modificar seu roteiro de entrevista, mudar os instrumentos de requerer os dados ou reformular as amostras, conforme o local da pesquisa o exige. Isso requer uma gestão dos dados permanentemente, onde cada encontro o revela como conduzir as próximas investigações.

Construímos o roteiro em blocos de temas que perpassam o objeto de pesquisa e objetivos. Tomamos o cuidado de, como salienta o autor, ir ao campo com as perguntas já bem delimitadas e memorizadas. Kaufmann, (2013, p.77) ressalta que “[...] é vivamente

aconselhado não estender uma grade simplesmente para que ela seja ampla, compondo-a com questões aleatórias e vagamente aparentadas; é preferível hierarquizar e procurar formular as perguntas centrais de forma levemente deslocada”. Procuramos desenvolver um estilo oral que permitisse a aproximação com os entrevistados, de forma que dessem respostas completas e objetivas, demarcando nossas posições.

Nesse viés, o entrevistador é quem constrói as regras do jogo e, ao mesmo tempo, faz com que o entrevistado tenha empatia por ele. Assim, ocorrerá uma interação e debate profundo entre ambos, favorecendo o esforço e o prazer do entrevistado no decorrer dessa interação.

Consideramos importante situar essa decisão metodológica. Após apresentarmos a pesquisa para a banca de qualificação, ficou latente que não poderíamos apenas ter como sujeitos os alunos, já que esses não manifestavam uma relação direta com o CT, mas reproduziam os discursos da família a respeito deste órgão. Foi sugerido, então, que mudássemos e aprimorássemos nosso objeto de pesquisa. Retomadas as orientações e no diálogo com pesquisadores da área, buscamos outras bases teóricas que nos permitiram enxergar nos familiares das crianças e dos adolescentes informantes fundamentais para as nossas análises.

Esse retorno ao campo para fazer as entrevistas não foi fácil. Requereu um esforço por compreender as limitações da pesquisa, os desacertos da pesquisadora e esse fato impactaram-na bastante emocionalmente. Além dos seus receios e inseguranças quanto a não termos tempo hábil para selecionarmos e irmos até as famílias, também possuíamos pouca bagagem teórica para isso. Compreender esse processo como parte da formação profissional e acadêmica da pesquisadora se revelou a mais exigente das tarefas.

Para tanto, selecionamos 06 famílias, de acordo com as seguintes variáveis: familiares de crianças e adolescentes que participaram das oficinas, diversidade étnico-racial, membro da família de referência e com quem moram, ano escolar dos alunos que tiveram mais encaminhamentos ao CT, que no caso foi o 6º ano, alunos que demandam matrícula por questões de inclusão, tipos e motivos dos encaminhamentos (maus tratos, abuso sexual, indisciplina, infrequência, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, abandono e vulnerabilidade social).

Se na intervenção com as crianças e com os adolescentes fomos movidos pela insegurança, as entrevistas com as famílias foram momentos de descontração e de escuta dos desabafos, medos, anseios, alegrias, contentamentos e descontentamentos que cada entrevistado portava. Tivemos algumas dificuldades, facilidades e contratempos para realizá-

las. Logo na primeira entrevista a pesquisadora foi recebida no bairro por adolescentes que são alunos e ex-alunos da escola. Se a princípio estavam desconfiados e vieram conferir quem era: se era uma pessoa estranha, que nunca havia ido aquele local ou talvez fosse uma compradora de drogas. Mas logo a reconheceram, pelo fato de a pesquisadora ser moradora da comunidade e indicaram onde era a casa da entrevistada. Isso nos facilitou a chegar ao local da entrevista. Em outro momento, logo na entrada da garagem do prédio, duas colegas de infância abriram o portão para entrar e indicaram o andar do apartamento da entrevistada.

Decerto que, na primeira entrevista também tivemos um pouco de dificuldade ao depararmos com as intercorrências do processo de entrevista. Não conseguíamos encontrar um lugar para colocar o gravador ficando este no sofá que nos separava. Fomos interrompidas algumas vezes pelos filhos e marido. Esse último fez alguns olhares de desconfiado e chegou a chamar a entrevistada para conversar em particular. Já na sexta entrevista esperamos, insistentemente, dois meses para conseguirmos realizar a conversa, pois a mãe desmarcou várias vezes, até que aceitou participar da entrevista, pedindo que fosse realizada na escola. Essa entrevista foi feita na biblioteca da instituição.

Outro aspecto relevante para essa pesquisa é o cuidado que buscamos ter com a exposição dos sujeitos investigados, e com a interpretação dos dados que foram avaliados por esses, para que, no decorrer da pesquisa, houvesse consensos construídos coletivamente, em torno do que poderia ou não ser divulgado.

Se for entendido que o que importa são as ações porque são essas que efetivamente constroem as vidas, então se pode entender que importa muito pensar sobre elas, sobre o que as direciona e define quais os valores que disparam as ações humanas, ou seja, o que importa é o pensamento criterioso e criativo sobre os valores: a ética. (ASPIIS, 2016, p. 8).

Becker (1999) salienta que um dos grandes entraves das pesquisas é a inserção no meio onde se quer pesquisar. Podemos compreender que os procedimentos éticos são importantes para adquirimos a confiança dos pesquisados. A interação com os sujeitos em seus territórios é primordial para que as resistências não sejam empecilhos para a qualidade da pesquisa. Isso possibilitará que se disponham a cooperar.

A inserção no campo de pesquisa é a terceira trama desse enredo. A escola selecionada é a escola em que a pesquisadora trabalha por quase 10 anos. E a relação harmoniosa, o respeito com seus pares, sua entrada no campo. Além disso, nasceu e mora no mesmo bairro de onde se originam a maior parte dos sujeitos que frequentam a escola (cerca de 70%). Essa presença nos ambientes faz dela uma pesquisadora privilegiada, dado o

conhecimento antecipado das realidades que cercam os sujeitos. Além disso, atuou por mais de cinco anos nos movimentos sociais dessa comunidade, fator que propiciou o reconhecimento da comunidade escolar, dos sujeitos pesquisados e seus familiares. Em muitos casos, era solicitada para mediar os conflitos existentes entre as famílias dos alunos e escola, por ter com eles, também, uma intimidade de vizinhança e de amizade. Essa pesquisa fez com que esses fatores ficassem mais fortes e explícitos na relação com os pares, alunos e familiares.

Diante disso, entendemos o quanto é fundamental construir relações fundadas no respeito e na valorização das opiniões dos pesquisados. Também, esclarecer a esses que as hipóteses já levantadas do trabalho estão baseadas em vários estudos, como por meio de argumentos convincentes, explicitar o quanto a pesquisa poderá ter modificações relevantes para o ambiente a ser pesquisado.

Torna-se necessário, assim, considerar a governabilidade deste trabalho entendido como a capacidade de lidar com os sujeitos da pesquisa e com as situações. Em Matus (2006), a governabilidade representa a capacidade intelectual do pesquisador para fazer o projeto, o que varia para cada pessoa. Isso faz com que se reflita sobre as resistências dos sujeitos da pesquisa, de forma que o projeto se constitui uma ação política, sempre considerando os campos de disputas do espaço, do tempo, dentre outros.

3.1 Descrevendo o campo de pesquisa

Inicialmente iremos contextualizar o campo de pesquisa, numa perspectiva territorial, de forma que refletiremos como surgiu a escola, como é a comunidade local e a comunidade atendida pela escola, demonstrando suas potencialidades e desafios. Igualmente, analisaremos como são os sujeitos, demonstrando como se dá as relações entre a escola objeto da nossa pesquisa e seu público, evidenciando seus impasses e impactos territoriais, sociais e culturais. Logo descreveremos a escola desde sua estrutura física, quanto a organizacional e pedagógica, de forma a explicitar seus objetivos, missões e outros.

3.1.1 Uma escola, muitos territórios

A escola em que desenvolvemos a pesquisa é uma instituição pública municipal e localiza-se na Região Leste de Belo Horizonte. Ela foi conquistada a partir de diversas lutas da própria comunidade em prol de uma escola de Ensino Fundamental. Há cerca de dez anos,

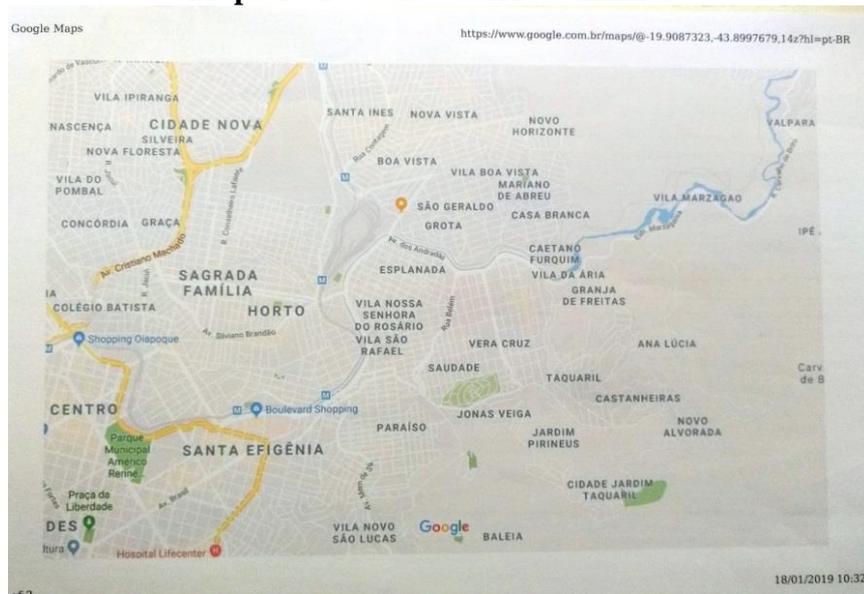
a comunidade do bairro lutava pela criação de uma escola para atender à carência de vagas escolares de 1ª a 8ª séries. 17 de dezembro de 1992 teve início a sua criação.

Entretanto, segundo o Projeto Político Pedagógico (BELO HORIZONTE, 1999), devido a problemas com as verbas destinadas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para a construção da escola, a obra prevista para ser entregue em 1993, só iniciou no final do referido ano, após a abertura de novo processo licitatório. Em reuniões com a comunidade e a equipe da gestão municipal foi deliberado que a escola seria transferida para o prédio da SMED (Secretaria Municipal de Educação) até a entrega da obra. Em fevereiro de 1994, a escola iniciou suas atividades letivas no sexto andar daquele prédio, no bairro Santo Antônio, com 28 turmas de 1ª a 6ª séries. Os alunos se deslocavam diariamente de ônibus do bairro para a escola. Finalmente em agosto de 1994, a instituição foi inaugurada em seu local próprio, sendo que atualmente conta com uma estrutura física maior do que quando foi criada, indicando os investimentos que desde então vem recebendo por parte do Poder Público.

A comunidade em que se situa a escola é considerada um polo cultural, pois possui grupos culturais de danças de vários estilos musicais, artesãos e outros. Por isso, o bairro já serviu de palco para cantores famosos, sendo, portanto, considerado pela própria comunidade e pelos seus bairros vizinhos como um local de diversão e lazer.

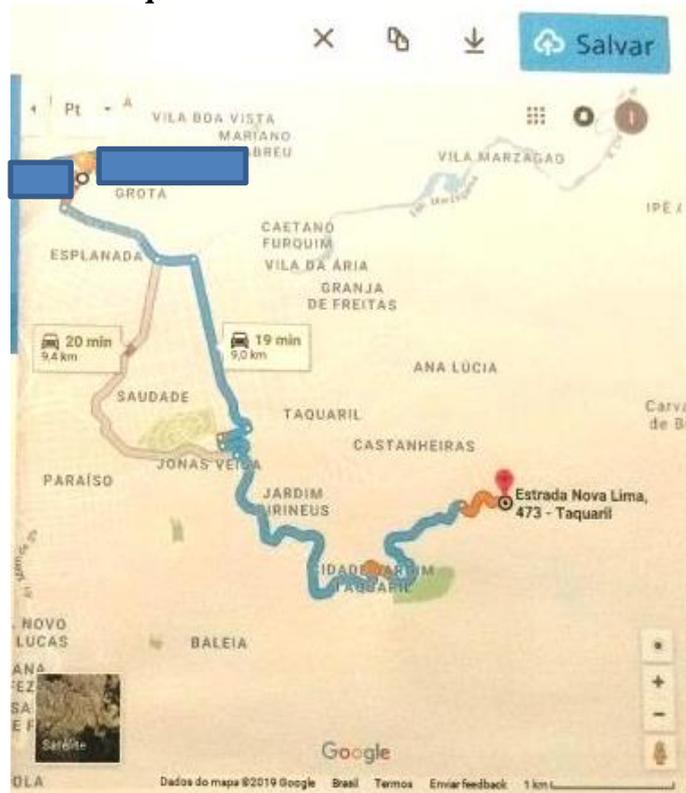
Essa comunidade onde se localiza a instituição educacional possui, na sua maioria, pessoas com um poder aquisitivo de classe média alta (ARREGUY *et al*, 2008). A faixa de renda média dos moradores é de mais de três salários mínimos. O bairro cresceu muito em termos de população e do comércio, e atualmente outras escolas de Ensino Fundamental foram construídas para os alunos do bairro e para o entorno. Porém, ainda que se situe no bairro de classe média, cerca de 70% dos alunos matriculados na escola apresentam nível socioeconômico muito baixo ou abaixo da pobreza, uma vez que eles pertencem aos aglomerados dos bairros vizinhos da comunidade e que até 2016 alguns eram desprovidos de escolas de Ensino Fundamental, tais como: Caetano Furquim, Casa Branca, Mariano de Abreu, Boa vista, Nova Vista. Observamos o quanto os alunos se esforçam para chegar até a escola, pois caminham por uma média de 50 minutos todos os dias para ir e voltar para a escola. Já os alunos da Vila da Aria, Vera Cruz, Castanheiras, Taquaril e Granja de Freitas, esses, todos os dias (uma média de 400 alunos), são transportados de ônibus da PBH-Prefeitura de Belo Horizonte. Eles percorrem uma média de 6 km, diariamente para chegar à escola e 6 km para voltar até suas casas. A seguir, os mapas para localização e visualização da região.

Mapa 1- A escola e bairros vizinhos¹⁸



Fonte: Google Maps (2018)¹⁹.

Mapa 2- A primeira rota que sai da escola e vai até o bairro Castanheiras/Taquaril

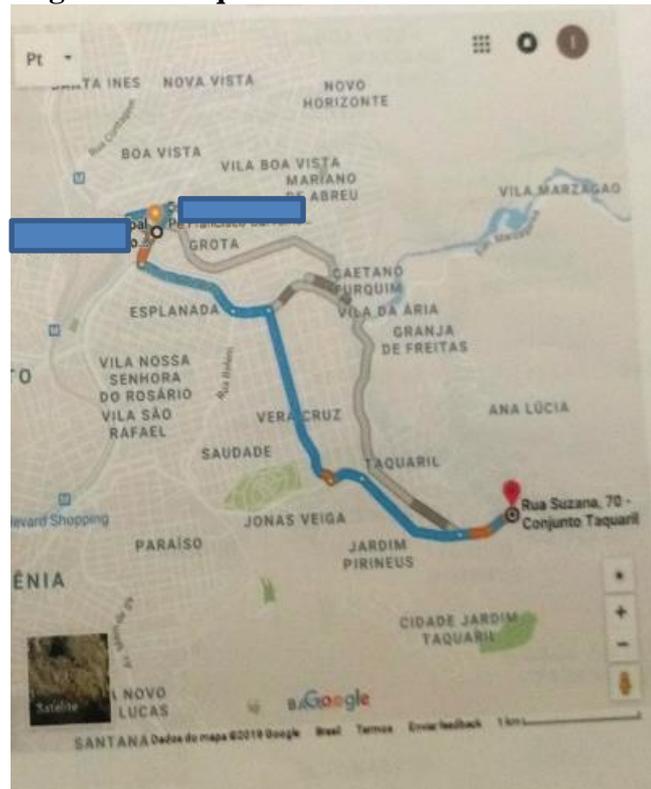


Fonte: Google Maps (2018).

¹⁸ A escola se situa onde está a estrela amarela e os bairros que atende está a direita do mapa. Seu nome foi tarjetado a fim de resguardar sua identidade.

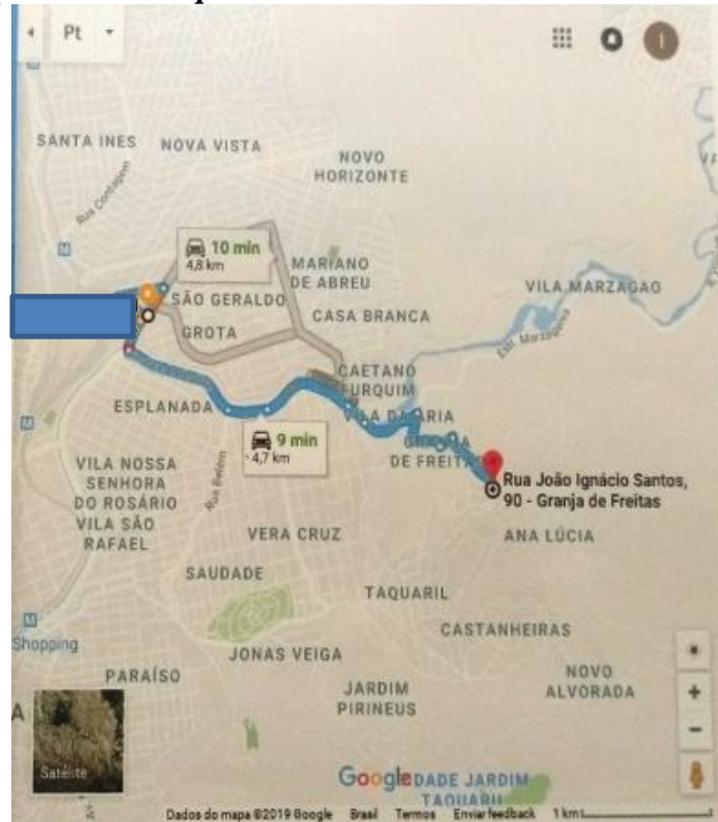
¹⁹ Em virtude de preservar o nome da escola pesquisada, optamos por não inserir as referências dos mapas utilizados como ilustração neste trabalho.

Mapa 3- A segunda rota que sai da escola e vai até o bairro Taquaril



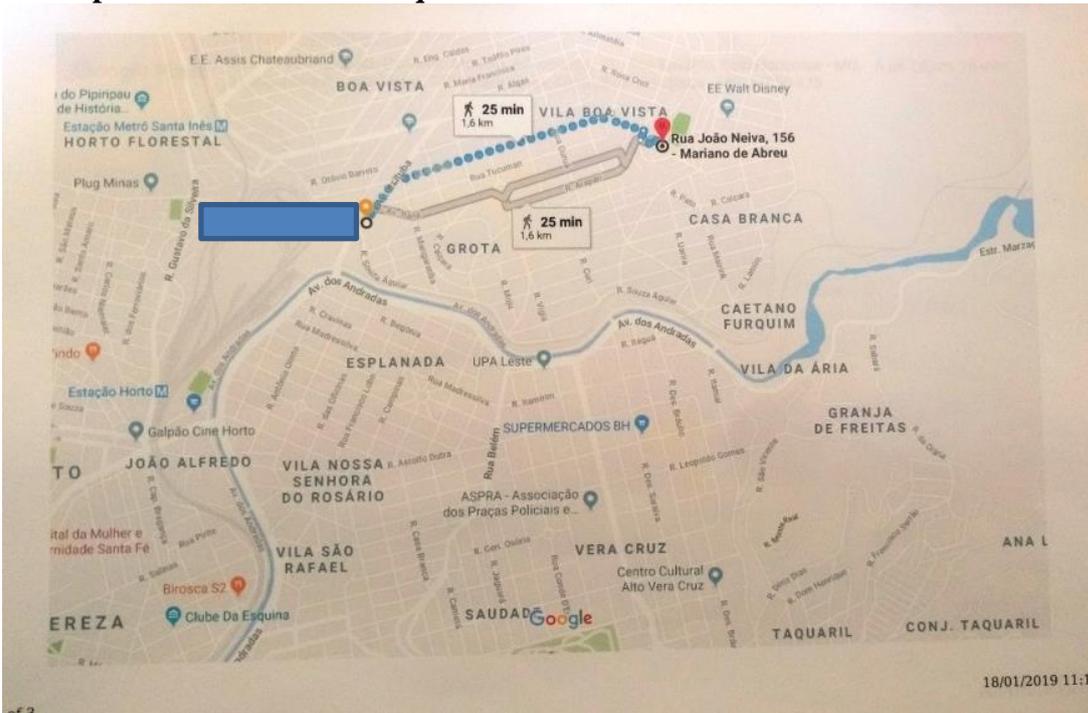
Fonte: Google Maps (2018).

Mapa 4- A primeira rota que sai da escola e vai até o bairro Granja de Freitas



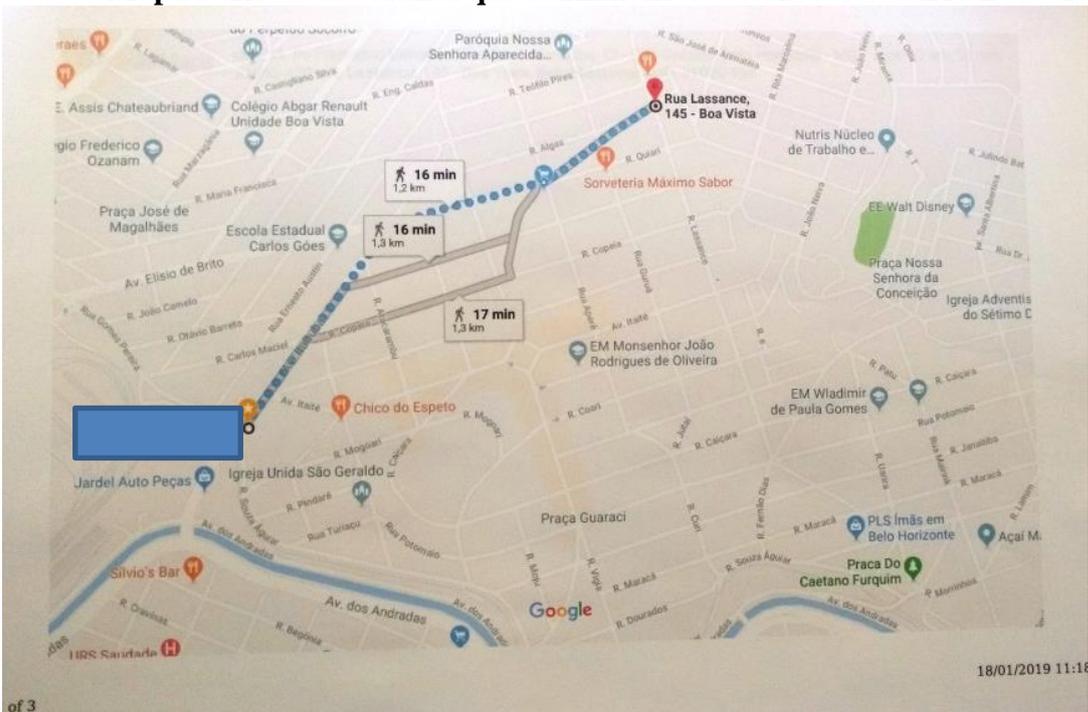
Fonte: Google Maps (2018).

Mapa 5- Rotas dos alunos que caminham da escola até o bairro Mariano de Abreu



Fonte: Google Maps (2018).

Mapa 6- Rotas dos alunos que caminham da escola até o bairro Boa Vista



Fonte: Google Maps (2018).

Mapa 7- Rotas dos alunos que caminham da escola até o bairro Horto



Fonte: Google Maps (2018).

A chegada de alunos pobres e de outras comunidades a essa escola acarretou um impacto muito grande para os educadores que atendem a essa comunidade, pois foram surpreendidos, uma vez que esperavam receber alunos do mesmo bairro onde se localiza a escola. Contudo, atendem a um público com alunos oriundos das camadas populares que possuem um alto índice de vulnerabilidade social. Importante ressaltarmos que essas expectativas também adivinham do fato de serem os próprios moradores locais que lutaram pela conquista dessa escola no bairro.

A maioria dos alunos da escola pesquisada reside no bairro Granja de Freitas. Segue a cartografia do bairro por meio de um painel feito pelos alunos da escola pública municipal local e pelos participantes da oficina de artes e grafite do Programa Escola Aberta da Prefeitura de Belo Horizonte- PBH. Nele é demonstrando os equipamentos públicos que são parceiros da escola, as habitações e outros (FIGURA 1).

Figura 1 – Painel feito por alunos no programa que atuamos



Fonte: Alunos do Programa Escola Aberta. Foto da autora.

Esse bairro é considerado novo, pois foi em 1999 que começou sua urbanização e teve o aumento significativo do seu crescimento, por meio dos conjuntos habitacionais. A maioria de seus habitantes é oriunda dos Núcleos dos Sem Casa, constituídos por pessoas que se organizam em busca da casa própria. Esses dados são enfatizados na pesquisa abaixo:

A área ocupada pelo bairro Granja de Freitas pertenceu a Sabará e era pouco povoada até que na década de 90, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) deu início à desapropriação de lotes na região da antiga fazenda Marzagânia para a construção de conjuntos habitacionais para abrigar famílias de baixa renda. (PÁDUA *et al.*, 2012, p.19).

Essa comunidade já foi muito ativa em prol dos seus direitos, principalmente o da moradia própria. Entretanto, enfrentam muitas dificuldades, pois a população, na sua maioria, é pobre. Os equipamentos públicos são poucos, o que dificulta que a população tenha seus direitos básicos garantidos. (ARREGUY *et al.*, 2008).

Ao mesmo tempo, há um distanciamento geográfico na relação da comunidade com a escola, já que esta não se situa no território da comunidade que atende majoritariamente, o que dificulta o acesso dos pais a ela. Percebemos que o território não envolve apenas as questões espaciais, mas reflete as transformações ocorridas pelas ações do estado e da sociedade, por meio de suas relações sociais, políticas e culturais, ou seja, pelos modos de vida, de acesso aos serviços, de como modificamos e influenciemos o ambiente e nossos pares.

A verdade é que o território não deve ser visto nem simplesmente com um objeto em sua materialidade, nem como um mero recurso analítico elaborado pelo pesquisador. Assim como não é algo dado, presente de forma inexorável na nossa vida. Também não é uma mera invenção, seja como instrumento de análise dos estudiosos, seja como parte da “imaginação

geográfica” dos indivíduos, mesmo se focalizarmos nossa análise sobre essas “invenções” ou representações espaciais, elas também são instrumentos de poder, na medida em que muitas vezes agimos e desdobramos relações sociais (implicitamente, relações de poder) em função das imagens que temos da “realidade”. Assim, uma noção de território que despreze sua dimensão simbólica, mesmo entre aquelas que enfatizam o seu caráter eminentemente político, está fadada a compreender apenas uma parte dos complexos meandros do poder. (HAESBAERT, 2003, p. 4-5).

Conforme os estudos de Pádua *et al.* (2012), no processo de ocupação dessa comunidade não foram consideradas as diferentes necessidades e origens espaciais, materiais, culturais e simbólicas das famílias. Com isso, inicialmente, logo que mudaram para essa comunidade, os novos moradores sinalizavam muita dificuldade de se apropriarem e de se identificarem com o bairro e com a escola pesquisada. Essa assertiva é comprovada com base nas narrativas que a autora pesquisou junto aos moradores. Eles disseram que não há infraestrutura de comércio, o Centro de Saúde e a escola do local não comportam as demandas dos moradores, de forma que necessitam buscar esses serviços em bairro vizinhos, como é o caso da escola que pesquisamos, que se localiza e está inserida em um contexto bem diferente dela. A hipótese é a de que essa situação tem implicações na definição dos alunos indisciplinados, de suas famílias e da relação com o CT. Pensamos que o não pertencimento ou as construções sociais e culturais que geram relações desiguais pode provocar esses comportamentos, pois tendenciamos a repudiar e a questionar aquilo que nos exclui.

Nesse caso, uma corrente explicativa enfatiza como forte elemento limitador o próprio território, especialmente a emergência, nele, de subculturas ou padrões culturais que ameaçariam a coesão social e a integração dos habitantes ao tecido social. A escola, nesse quadro, seria negada pela população, que nela veria a representante não apenas de um Estado que a abandona e a oprime, mas também ainda que de maneira às vezes difusa – de uma sociedade contra a qual constrói uma cultura e um modo de ser. Seria ainda mais distante a homologia entre os modos de socialização familiar e escolar? À distância se deve acrescentar a palavra confronto? Quanto mais aberta ao território e à sua cultura, menores seriam as possibilidades de interação da família com a escola? (BATISTA; CARVALHO-SILVA 2013, p. 28).

Pádua *et al.* (2012) também salienta que, com a mudança de diversas famílias para essa comunidade, houve muitos conflitos com a população que já residia no bairro. Isso foi analisado baseando-se no aumento da violência e das demandas por serviços públicos, como transporte, saúde e educação e, principalmente, para que houvesse uma escola de Ensino Fundamental na comunidade.

O conceito de territorialização de Haesbaert (2003) nos auxilia na análise desses movimentos territoriais empreendidos pelos moradores dessa comunidade que foi impelida a desterritorializar-se, não por opção, mas por necessidade de sobrevivência. Uma comunidade que, contingencialmente, concebeu novas formas de adaptar-se a esse novo território/comunidade na qual passou a viver/conviver, de maneira a reinventar seus modos de vidas de diversas maneiras. Uma delas foi que logo em 1999, quando inicia o processo de habitação e urbanização do bairro, a população começa a buscar instituições públicas, inclusive a escola pesquisada, para serem parceiros e demandar serviços e ações, que oportunizassem que a comunidade fosse parte essencial da construção de uma nova história para esse bairro e para a escola local.

Isso se deu por meio das associações do bairro, dos grupos organizados locais, líderes comunitários e moradores que começaram a se organizar, através de reuniões, fóruns e encontros com a escola e outras instituições públicas, cobrando ações no sentido de reconhecer as necessidades e especificidades dessas pessoas recém-chegadas nessa comunidade. Esses momentos também serviram para que a população antiga e a atual se socializasse, unisse e formasse uma rede a favor das melhorias para o bairro. A pesquisadora, à época, participou assiduamente dessas lutas, inclusive era a presidente da associação do bairro, fazia ofícios, juntamente com uma comissão de moradores e iam até os órgãos públicos e apresentavam os anseios e projetos, mobilizavam os moradores para ir até audiências públicas na Câmara Municipal de Belo Horizonte, entre outras ações.

Há ainda muito para se fazer em prol dessa comunidade. No que se refere à educação, não tem escola de Ensino Médio e a de Ensino Fundamental que foi inaugurada em 2016 não comporta a quantidade de adolescentes e de crianças da comunidade. Assim, os alunos continuam sendo transportados diariamente para a escola do bairro São Geraldo. Por outro lado, após principalmente as lutas travadas pelos moradores, a escola buscou ter ações no sentido de construir o senso de pertencimento deles. A escola desenvolveu mecanismos para que os professores conhecessem a realidade da maioria dos seus alunos, suas vivências, culturas e outros, por meio de visitas à comunidade e de projetos de identidade e de pertencimento. Essas e outras ações favoreceram para que a escola e os alunos mantivessem uma relação mais próxima, apesar da distância cultural e territorial. A comunidade tomou a escola como referência no seu processo de reterritorialização.

3.1.2 A escola - instituição de ensino

Trata-se de uma instituição localizada próximo ao comércio local e possui uma ampla estrutura física. Segue o mapa, com a geolocalização dela, situando bairros atendidos, equipamentos públicos, comércio e serviços.

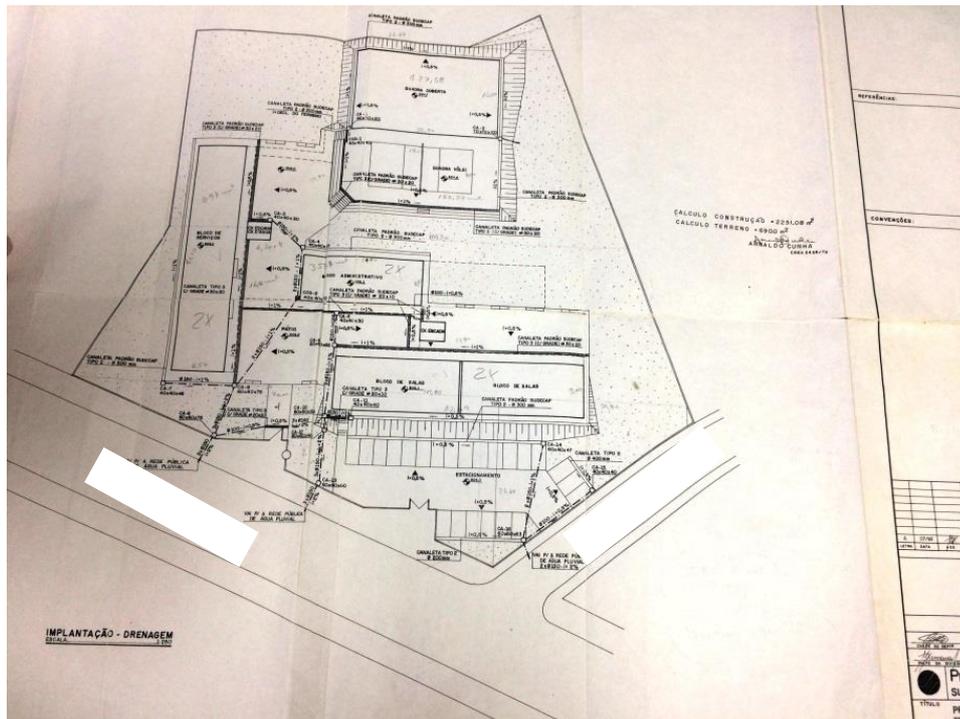
Mapa 8- Escola pesquisada com os equipamentos públicos e serviços da região



FONTE: Google Maps (2018).

A mantenedora é o poder público municipal. O prédio possui dois andares e mais de 9000 metros quadrados de área, com 12 salas de aula, uma sala de projetos, um auditório, um laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, uma cantina com despensa para guardar alimentos. Para os alunos há dois banheiros infantis, um masculino, um feminino e um vestiário para uso de todos os profissionais da escola, uma sala de professores, uma sala de mecanografia, uma sala da direção, uma biblioteca, uma sala de secretaria, duas salas para estoques de produtos, uma sala da caixa escolar, uma sala de professores com um banheiro feminino e um banheiro masculino localizado do lado dessa sala.

Mapa 9- Projeto hidráulico e sanitário da escola. Primeira planta antes das reformas da escola



Fonte: Superintendência de Desenvolvimento da Capital- SUDECAP/PBH²⁰

Há funcionando dentro da sede 12 turmas de ensino regular²¹ pela manhã, 12 turmas de ensino regular à tarde, totalizando uma média de quase 750 alunos. À noite, há duas turmas da EJA- Educação de Jovens e Adultos funcionando no prédio da escola e duas turmas da EJA externas, uma nas dependências de uma Igreja Adventista e a outra no Centro de

²⁰ Documento cedido à pesquisadora pela diretoria da escola.

²¹ Forma de organizar e normatizar a educação básica do Brasil, que corresponde da educação infantil ao ensino médio. Durante a trajetória educacional podem ocorrer alguns atrasos na idade/série de cada aluno. Alunos com 15 anos e que não concluiu o ensino fundamental não faz parte do ensino regular, pois a sua faixa etária não corresponde ao padrão estabelecido. Nesse sentido, o estudante deverá recorrer a Educação para Jovens e Adultos (EJA) para finalizar os seus estudos. (EDUCA MAIS BRASIL, 2018).

Referência de Assistência Social- CRAS, órgão parceiro da escola. Essa modalidade totaliza 204 alunos. A organização do ensino dessa escola acontece por meio de ciclos, que são divididos da seguinte maneira: O primeiro ciclo da Educação Fundamental equivale aos cinco primeiros anos de estudo (do 1º ao 5º anos). O segundo ciclo do Ensino Fundamental é aquele nos quatro anos seguintes de estudo (do 6º ao 9º anos). Também tinha educação infantil até o ano de 2013, mas recentemente interromperam essa modalidade de ensino devido à escola ter uma demanda maior de adolescentes e de adultos. A volta do atendimento a esta modalidade está prevista para o primeiro semestre de 2019.

Sobre a EJA, a ocupação profissional dos alunos é bastante diversificada, sendo constituídas por trabalhadoras domésticas, donas de casa, salgadeiras, pedreiros, ajudantes de pedreiro, porteiros, entre outros. Alguns trabalham na informalidade, outros são aposentados e internos em instituições de repouso. Há um número significativo que, pela própria condição social, apresenta certa instabilidade na frequência e no rendimento escolar.

Atualmente, há alguns jovens matriculados e frequentes na EJA, mas o público adulto ainda é majoritário e a procura por vagas por esse público tem aumentado consideravelmente. Por ter um universo bastante diversificado, sob o ponto de vista do domínio da leitura e escrita, e, buscando dar a esses estudantes um atendimento que corresponda a seus anseios, a instituição é organizada para atender, dentro do espaço físico da escola, duas turmas com as seguintes caracterizações e denominações: TC (Turma de Certificação) e TA (Turma de Alfabetização).

O corpo docente da escola constitui-se de 29 professores lotados na sede e 02 nas turmas externas e 14 com extensão de jornada. Ainda compõem o corpo técnico-administrativo uma bibliotecária, quatro auxiliares de biblioteca, quatro auxiliares de secretaria, dois estagiários de Ensino Médio. Todos os professores são concursados, possuem curso superior e, de uma forma geral, observamos que os profissionais manifestam relações interpessoais de reciprocidade. São ao todo 954 alunos para os 43 professores, número considerado adequado, pois não há acúmulo de atribuições em cargos/funções.

Há 40 pessoas terceirizadas pela caixa escolar, tais como: 19 pessoas atuando na limpeza e cantina, 06 monitores de inclusão, 02 vigias, 02 porteiros, 02 monitores atuantes no laboratório de informática e 09 monitores que atuam no Programa Escola Integrada. Esse programa atende a 340 alunos, que participam de diversas oficinas, no contra turno, tais como: futsal, meio ambiente, reforço, informática, danças folclóricas e ballet. O programa oferece atividades externas, como excursões para os participantes. A escola possui parceria com o Centro Cultural do bairro, espaço utilizado para oficinas de dança e de teatro.

A escola conta com nove profissionais atuando no Programa Escola Aberta. A escola se torna um ambiente educador também nos fins de semana e em horários flexíveis. Esses são considerados voluntários, pois não possuem nenhum vínculo empregatício, sendo eles: seis oficinairos, um coordenador, que é uma pessoa da comunidade local, um professor da escola e um supervisor da Secretaria de Educação Municipal- SMED. Esses profissionais recebem uma ajuda de custo mensal, paga pela Prefeitura de Belo Horizonte- PBH, por meio da SMED. O programa oferece seis oficinas: Recreação, futsal, biblioteca, informática, brinquedos e brincadeiras e cabeleireiro.

O programa conta com a parceria de outros voluntários que não recebem ajuda de custo mensal e que fazem alguns trabalhos gratuitos nos fins de semana para a comunidade, tais como: curso preparatório para vestibular, oficina de handebol e futebol feminino. No espaço disponibilizado pela escola ocorrem os encontros dos Núcleos de Sem Casa, que têm como objetivo mobilizar e organizar as pessoas para conseguirem suas casas próprias, por meio de financiamentos que consigam pagar, pressupondo suas condições financeiras.

A escola trabalha em rede com o Centro de Saúde do bairro e aciona os profissionais desse espaço para oferecerem palestras sobre saúde bucal, doenças da atualidade e outros, por intermédio do Programa Saúde na Escola - PSE. O referido programa possui uma profissional que faz a intermediação entre a escola e Centro de Saúde, orientando e encaminhando os alunos para consultas especializadas, consultas oftalmológicas e outros.

Os profissionais da escola na sua maioria são comprometidos, pois valorizam os contextos dos alunos e buscam formas de reconhecer e debater sobre suas vivências e dificuldades, por meio de diversos projetos, tais como: gênero, sexualidade, identidade e outros, que têm como objetivo a formação humana integral, garantir uma gestão democrática, e uma relação de parceria com uma comunidade ativa e rica culturalmente. Observamos isso, pois temos um envolvimento afetivo e profissional com a escola de quase 10 anos, o que nos permite uma lida estabelecida e vivida por meio do respeito mútuo e admiração pelo trabalho feito nela. Essas foram algumas das razões pelas quais escolhemos essa escola para realizarmos a nossa pesquisa, já que, potencialmente, consideramos que nela existam várias condições para o desenvolvimento de ações em conjunto e de responsabilização coletiva na proteção dos direitos infantis e juvenis.

Em se tratando do ensino no ano de 2015, a escola obteve, nas provas que medem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB²², as seguintes notas: quinto ano 4,8 e nono ano, 4,3. Em conversa com a direção, no ato da pesquisa em campo e nas reuniões pedagógicas, ela nos falou que acredita que essa nota aumentará nos próximos resultados, pois estão fazendo projetos com os alunos de reforço em Matemática e português, além de no Programa Escola Integrada ter monitores que contribuem com o reforço nessas disciplinas e as famílias têm acompanhado cada vez mais o aprendizado dos seus filhos.

No tocante ao Projeto Político Pedagógico (BELO HORIZONTE, 1999, p.3), a escola declara ser sua missão: “retribuir a luta da comunidade, por meio de um ensino de qualidade, totalmente engajado com os anseios da mesma, e comprometido com a formação da cidadania.” Uma escola que, de acordo com sua origem, trabalha para a realização de um projeto coletivo. Quanto aos seus valores, destaca “a participação que acontece por meio de trabalhos em equipe com forte senso de comprometimento e solidariedade. A igualdade, vivenciada no tratamento equânime dado a todos os alunos e colaboradores, respeitando as necessidades e especificidades de cada um”. A finalidade, portanto, é oferecer um ensino de qualidade, garantindo a participação ativa de toda a comunidade escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos, para que eles possam agir construtivamente na transformação do seu meio.

O mesmo documento focaliza como objetivos da escola:

[...] melhorar a prática pedagógica da escola (ensino-aprendizagem); melhorar o gerenciamento da escola, de forma a propiciar espaços de construção coletiva; melhorar o relacionamento com alunos, pais e comunidade; buscar promover a qualificação dos professores e demais colaboradores internamente e externamente a escola; além de aumentar o índice de aprovação dos alunos (resultados) de forma diagnóstica e processual. (BELO HORIZONTE, 1999, p. 3).

Ressaltamos que outro aspecto positivo observado nessa escola são os projetos diversificados e a quantidade/qualidade de materiais pedagógicos disponíveis. Os pontos que se fazem necessários aprimorar são a maior participação da comunidade no Colegiado e

²² O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média de 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. O Ideb é medido por meio do fluxo: representa a taxa de aprovação dos alunos; Aprendizado: corresponde ao resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público e a Aneb (Avaliação Amostral do Saeb), que inclui também a rede privada. (BRASIL, 2018).

estabelecer mais parcerias com outras instituições. Um exemplo é que a maioria dos profissionais dessa escola não reconhece o CT como um aparato para corrigir as distorções da nossa sociedade no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes. Na Proposta Político Pedagógica da escola há trechos que discorrem sobre o ECA, deixando explícita uma visão equivocada sobre a lei, seus atributos e sua função, ao relatar que:

O Estatuto deixa a desejar no que concerne ao cumprimento das suas obrigações. Por um lado, é considerada uma lei muito controversa. Em teoria, protege a criança e educa o “menor infrator”²³. Mas na prática, os menores infratores acabam sem nenhum tipo de punição ou mesmo educação. Em muitos casos de tráfico, por exemplo, em que há menores e maiores envolvidos, coloca-se a culpa nos menores para que o bando saia sem nenhuma punição. O Estatuto também [é] falho na proteção à criança. São frequentes os casos de crianças abandonadas, morando na rua, ou deixadas em casa sozinhas por um longo período de tempo”. (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA EJA, 2010).

Diante do exposto, apontamos as seguintes colocações: Do ponto de vista da escola, a lei, o ECA tem obrigações que não cumpre. Como pode uma lei, em si, ter obrigações a cumprir, se a lei existe para ser cumprida pela sociedade? Como poderia o ECA ser uma lei que se efetive por si mesma, uma lei sem sociedade? Também fala do ECA como uma lei controversa, porque “em teoria” protege a criança e educa, mas na prática “não pune”, corroborando um discurso fundado no senso comum e que se encontra disseminado, por segmentos da sociedade que não toleram a existência de leis de proteção a toda e qualquer criança e adolescente. Ao utilizar o termo “menor infrator”, a escola constrói seu argumento sob um discurso de não cidadania, que colocam à deriva a infância e a adolescência pobres desse país.

Se por um lado, a escola manifesta uma concepção equivocada e inconsistente sobre o significado de formação cidadã e uma representação negativa sobre o ECA, por outro lado, são explícitas em trechos da proposta da EJA as necessidades de trabalhar a temática do ECA e CT nas disciplinas que já existem, tornando o Estatuto presente no dia-a-dia da escola, contemplando o ECA na perspectiva da formação cidadã. Isso demonstra um interesse em ter ações junto com os alunos a respeito dessa temática ao propor um trabalho que parte da

²³ Percebe-se que a escola ainda utiliza esse termo ao se dirigir aos adolescentes, denotando uma visão de que esses sujeitos não possuem direito a defesa, uma vez que se infringirem a lei se tornam infratores. No Brasil, até a década de 80, as poucas leis que diziam sobre a infância não reconheciam a criança e o adolescente pobre como detentores de direitos, mas como menores infratores e menores abandonados. Até o fim dos anos 1980, a lei que determinava as normas do cuidado e proteção à criança e ao adolescente era chamada de *Código de Menores*. Este se aplicava somente às crianças e aos adolescentes que eram considerados transgressores e pobres.

conscientização dos direitos e visa a sua garantia, mesmo sendo essas apresentadas somente na proposta da EJA. Portanto, por meio de propostas que atendam as necessidades do aluno, possibilitando o acesso ao conhecimento, lazer, cultura e esporte e a circulação pelo território e pela cidade, a escola manifesta, paradoxalmente, um olhar atento às singularidades e especificidades das crianças e dos adolescentes que atende.

Contudo, ainda que essas questões estejam contempladas no PPP da escola, o que percebemos na realidade concreta das salas de aulas e das Secretarias de Educação é uma preocupação prioritária com a transmissão de conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. A preocupação dos currículos é com o ensino das linguagens, das matemáticas, das ciências, muitas vezes descontextualizados e desconectados da realidade e dos interesses da maioria dos sujeitos, negligenciando outras dimensões constitutivas do ser humano e suas necessidades culturais e sociais.

Neste capítulo demonstramos como se originou a escola que pesquisamos, apresentando a estrutura física e pedagógica da escola, e o como acontece as relações entre a escola e seus sujeitos, permeadas pelas questões territoriais, sociais e culturais desses, e apontamos as concepções que a escola possui sobre o ECA. Entendemos que isso impactou e influenciou em como os sujeitos se relacionam com a escola, com sua comunidade e pares. Assim, no próximo capítulo, mostraremos como organizamos e como fizemos as oficinas com alunos e crianças, de modo que pudessem dar sentido as relações que estabelecem com os sujeitos e instituições que os atendem. Em seguida, traçaremos o perfil dos sujeitos pesquisados e analisaremos os significados que dão às organizações que eles demandam, por meio de seus relatos.

4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES ATRIBUEM À ESCOLA, AO ECA E AO CONSELHO TUTELAR

Já de início podemos enfatizar que as intervenções foram momentos importantes, pois pudemos fazer a escuta dos alunos, no que se refere aos seus desejos e sobre como veem a Escola, o ECA e o CT. Em nossa ida à escola, apresentamos a pesquisa e coletamos as informações necessárias ao planejamento da intervenção no campo. Sentimo-nos bem acolhidos pela escola e pelos profissionais, já que conhecem a pesquisadora há muito anos a qual fez vários projetos e trabalharam juntos, prontamente forneceram informações e dados que contribuíram com a elaboração das ações e ampliaram para outras questões ainda não pensadas, como selecionar os alunos da Escola Integrada, uma vez que esses passam muito tempo na escola e possuem uma alta vulnerabilidade social.

De posse das informações, traçamos o perfil dos sujeitos, de maneira que pudemos perceber seus contextos, vivências e pertencimentos. E ao elaborar uma proposta de intervenção, tivemos o cuidado de considerar esses elementos no processo da pesquisa. Nesse capítulo, optamos por um texto que se fizesse descritivo-analítico, em que o planejado e o vivido tomassem formas difusas, contornos indefinidos ou que se definissem no tempo e espaço dos acontecimentos.

4.1 A aproximação com a escola

Na sexta-feira, dia 27 de outubro de 2017, marcamos uma reunião no período da tarde, pois no horário da manhã a pesquisadora estava trabalhando nessa escola. Fomos e apresentamos nossa proposta de pesquisa à direção. A aceitação foi muito boa; a diretora e o vice-diretor foram bastante receptivos e se colocaram disponíveis para ajudar na mediação com os alunos e seus responsáveis, uma vez que já conheciam a pesquisadora como profissional e sabiam do seu desejo de dar continuidade à pesquisa que havia começado em 2015, como já mencionado, naquele período em que os sujeitos eram os professores. Nesse dia, pedimos que separassem os contatos telefônicos dos responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes que eram ou haviam sido atendidos pelo Conselho Tutelar e pela escola.

No dia 30 de outubro voltamos à escola para ter acesso aos números dos telefones selecionados e contatamos os responsáveis, explicando sobre nossa pesquisa e solicitando que comparecessem à escola para dialogarmos sobre o trabalho a ser realizado. Caso sentissem suficientemente esclarecidos, informamos que receberiam em casa o termo de consentimento,

para que autorizassem a participação dos/as filhos/as nas oficinas, já que se tratam de menores. Nesse primeiro contato, consegui localizar 15 responsáveis por um total de 17 crianças e adolescentes. Desses, 03 não quiseram autorizar o filho a participar e não detalharam os motivos.

No decorrer dessas ações e em conversa com os diretores, percebi que um dos dificultadores para a realização das oficinas no horário de aulas, era que haveria dificuldades na liberação dos alunos, pois estávamos quase no fim do semestre e do ano letivo escolar, ainda havia reposições de greves e estavam finalizando o conteúdo escolar e com muitos afazeres, tais como: finalização das atividades didáticas, realização de provas, recuperação e outros. Então, optamos por realizar nossa pesquisa com os sujeitos atendidos pelo CT que estivessem participando do Programa Escola Integrada, já que tais sujeitos permaneciam na escola no contra turno.

Procurei a coordenadora do Programa Escola Integrada, para apresentar a pesquisa e solicitar o apoio para intermediar nossa conversa com os alunos. Após a conversa e o aceite, fomos nas salas das oficinas desse programa para fazer a primeira conversa com cada sujeito que participaria do nosso estudo, para obtermos prioritária e individualmente o consentimento deles. Fiquei entusiasmada com nosso primeiro contato, pois aceitaram prontamente a participar, e logo também vieram outros alunos querendo tomar parte no grupo.

Nesse dia, levei o termo de anuência para a direção assinar e oficializamos o consentimento da pesquisa na escola. Além disso, entreguei a carta convite para a direção e alunos, com as sugestões de datas dos encontros, os horários e os locais, como forma de um lembrete para consultarem e não se esquecerem dos dias em que iríamos nos encontrar. Algumas datas foram revistas devido às greves e excursões com os alunos e mudamos algumas oficinas e ações, conforme os alunos demandavam. Tais mudanças serão esclarecidas no decorrer das oficinas.

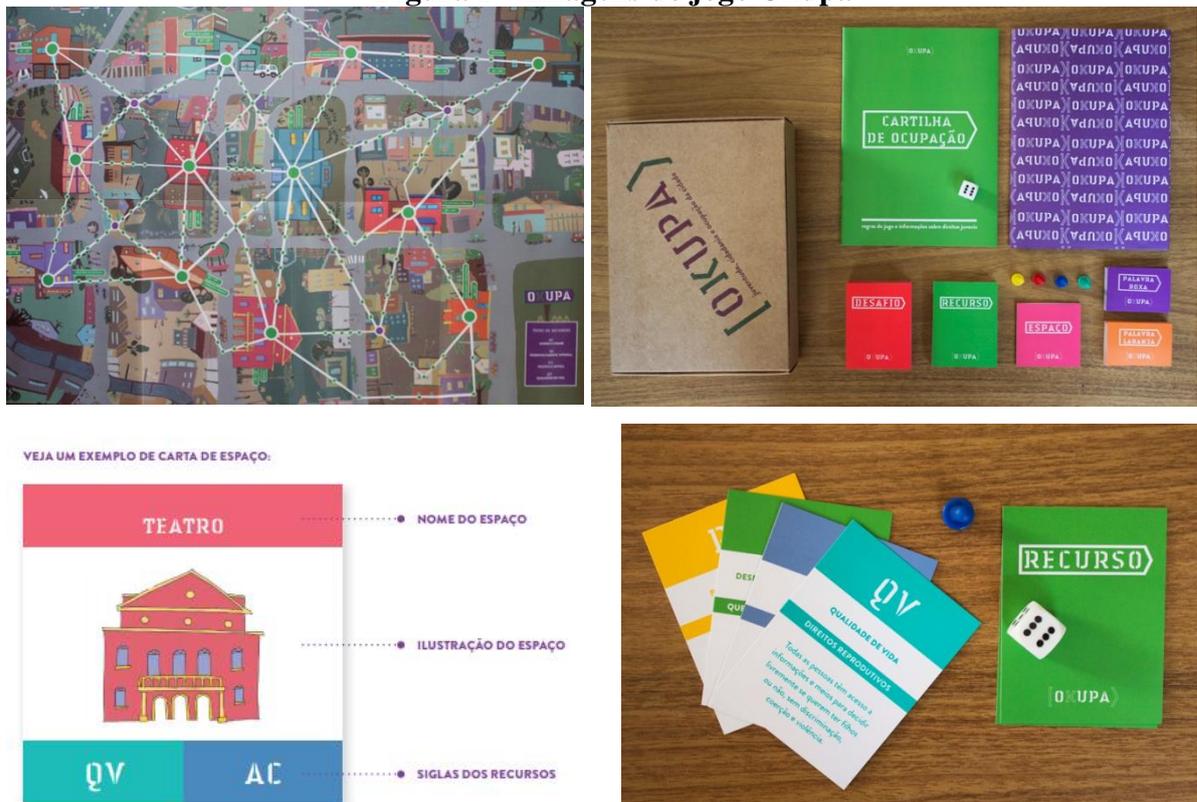
4.2 O planejamento da intervenção

Inicialmente nossa intenção e planejamento elaborado era o seguinte: no primeiro dia, faríamos a apresentação do grupo, envolvendo a pesquisadora, as crianças e os adolescentes e, em seguida, falaríamos sobre a pesquisa. Logo começaríamos a primeira oficina, que teria como tema o Estatuto da Criança e Adolescente, escola e CT. Faríamos uma roda de conversa. Caso não se manifestassem, poderíamos fazer as seguintes indagações: O que vocês sabem sobre o CT? Alguém aqui já foi ao Conselho Tutelar? Alguém poderia nos

contar como foi o atendimento, como se sentiu? Já ouviram falar do ECA por alguém ou em algum lugar? Sabem onde fica o CT? Quem trabalha nesse lugar?

Em seguida, usaríamos o jogo oKupa²⁴ (FIGURA 2) para uma atividade lúdica e coletiva. Os objetivos de trabalhar com esse tipo de jogo são: possibilitar a interação e que ficassem mais à vontade uns com os outros, verificar que conhecimentos trazem sobre o território e sobre os vários equipamentos públicos que os atendem.

Figura 2 – Imagens do jogo Okupa



Fonte: LUBAMBO (2016).

Após a atividade, retomariamos a discussão sobre o ECA, formando grupos que pesquisariam no laboratório de informática as informações sobre o Estatuto. Pediríamos que retirassem trechos do ECA que considerassem mais importantes e debateríamos sobre esses. Por fim, ofereceríamos um lanche especial. Essa oficina aconteceria na sala de projetos e no laboratório de informática.

²⁴ Ele faz parte das ações feitas pelo Fórum das juventudes de Belo Horizonte no combate à violência contra as juventudes. Foi elaborado para auxiliar o desenvolvimento de processos educativos junto a adolescentes e jovens, dentro e fora da escola. Chamado kit “oKupa: juventude, cidadania e ocupação da cidade”.

Na segunda oficina seria exposto um vídeo sobre o tema Direitos. Para tanto, pré-selecionamos dois vídeos: “Estatuto do futuro” (CECIP, 2015) e “O ECA vai à escola” (UNESCO/ PUC/ ICA, 2011). Após a exibição, faríamos um debate com a seguinte orientação: em grupos, pediríamos que escrevessem em uma folha A4 ou cartolina, ou recortassem de jornais e revistas imagens do que eles acharam sobre o vídeo. Em seguida, retomariamos a conversa com a apresentação de cada grupo. Material utilizado: cartolina, revistas, canetinhas, lápis, borracha e papel kraft. Esse encontro seria na sala de vídeo, sendo levados brindes para serem sorteados.

Também faríamos uma dinâmica para a qual seriam levadas fotos recortadas de jornais, revistas etc., que apresentassem cenas de crianças e de adolescentes em variadas situações. A intenção era que os alunos fizessem colagens, mostrando como eles percebem os direitos e deveres da infância em nossa sociedade.

Na terceira oficina seriam discutidos os significados da Escola. Perguntariamos como foi o dia deles na escola e a partir da conversa, sugeriríamos que escrevessem uma carta à escola/direção, em que pudessem dizer o que precisaria ser feito para melhorar o ambiente escolar ou que propusessem como os seus direitos e deveres fossem garantidos. Outra possibilidade seria escrever uma carta para um professor ou funcionário agradecendo por algo que marcou positivamente na vida deles. Essa atividade aconteceria no pátio da escola, ao lado do canteiro central. Num segundo momento, seria promovido um júri simulado, onde relataríamos sobre uma situação de direitos negados na área da educação. Para isso, dividiríamos a turma em dois grupos, sendo um de defesa e outro de acusação. Posteriormente, retirariamos alguns representantes de cada grupo para apresentar as discussões feitas.

4.3 As crianças e os adolescentes que participaram das oficinas

Consideramos importante dizer quem são as crianças e os adolescentes com os quais interagimos no decorrer da pesquisa. Como nos informa Charlot (2013), os sujeitos são seres sociais que nascem e crescem em uma família, que ocupam determinada posição em um espaço social e que estão inscritos em relações sociais. Portanto, agem no mundo e sobre ele.

Se para o autor o sujeito como ser singular é um sujeito ativo, portador de uma história, que atribui sentido ao mundo e ao seu lugar nesse mundo, às suas relações com os outros, à sua própria história e a sua singularidade, nomear os sujeitos de nossa pesquisa é reconhecer que cada uma carrega consigo uma história que os impelem a construir uma

distinta relação com outros sujeitos, com o espaço escolar e significam, particularmente, as interações que ali se constroem.

Após os contatos iniciais, dez alunos aceitaram colaborar com a nossa pesquisa. Entretanto, desses, dois participantes saíram da escola antes que finalizássemos a pesquisa. O grupo que participou do início ao fim da pesquisa era composto por sete meninas e dois meninos, diferentemente da nossa pesquisa em 2015, quando a predominância foi de meninos. Esses foram selecionados nos critérios de serem atendidos pelo CT e que fossem maiores de nove anos, não priorizamos o critério sexo para a escolha, como indicado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1- Crianças e adolescentes encaminhados ao CT

Nome fictício	Idade	Sexo	Raça/etnia	Com quem reside	Quanto tempo está na escola	Escolaridade/ano	Motivo do encaminhamento ao CT
Carol	12	Feminino	Negra	Mãe, irmã e padrasto	2 anos	7° ano	Infrequência
Luiza	13	Feminino	Negra	Mãe e irmão	5 anos	7° ano	Maus tratos
Marco	11	Masculino	Negro	Mãe e irmãos	7anos	6° ano	Vulnerabilidade social
Larissa	11	Feminino	Branca	Avó, mãe e irmãos	6 anos	6° ano	Vulnerabilidade social
Isabela	09	Feminino	Parda	Mãe e irmãos	3 anos	4° ano	Infrequência
Lucas	12	Masculino	Negro	Avó, irmão, tios e primos	1 ano	6° ano	Agressividade e dificuldade cognitiva
Ana	11	Feminino	Negra	Mãe	3 anos	6° ano	Agressividade, hiperatividade e déficit de atenção
Daiana	9	Feminino	Branca	Mãe e quatro irmãos.	3 anos	3° ano	Vulnerabilidade social
Pedro	12	Masculino	Negro	Mãe e irmã	2 anos	6° ano	Vulnerabilidade social
Alanis	12	Feminino	Negra	Mãe	6 anos	6° ano	Vulnerabilidade social

Fonte: Autoria própria (2017).

Carol tem 12 anos, está nessa escola há dois anos e participou de todas as oficinas. Frequenta o 7º ano do Ensino Fundamental- EF. Ela mora com a mãe, a irmã mais nova e o padrasto. Há cinco anos não vê o pai que está no exterior. Ela nos relata:

Perdi os contatos com os meus irmãos, por parte de pai, um é bebê e o outro não sei onde mora e o outro mora no Barreiro.

Ao ser perguntada sobre a sua cor, ela nos retrata:

Eu sou negra, mas gostaria de ser mais escura, acho bonito.

E logo indagamos sobre as oficinas, perguntando o que ela achou e o que mais gosta na escola. Ela nos disse:

Eu gostei das oficinas e gosto do Programa Escola Integrada. Gosto muito dos monitores, podia ter oficina de costura. A escola está correta, eu escrevi na pilastra, pediram para eu limpar, eu fiz isso por incentivo de amigos, mas não faria de novo, pra não dar trabalho para a mãe. Eu queria ir ao Conselho Tutelar para conhecer.

Ela nos contou espontaneamente esse fato ocorrido com ela. Soubemos, a partir dos seus relatos nas oficinas, que sua mãe foi acionada pelo CT, pois foi encaminhada pela escola devido à infrequência e não pelo motivo relatado.

Essa aluna foi bem participativa nas oficinas, dava opiniões, ajudava as colegas nas confecções dos trabalhos. Percebemos que, quando ela entrou na escola era considerada indisciplinada e infrequente. Porém, nesse ano, ela mudou muito o seu “comportamento” em sala após a participação no Programa Escola Integrada, pois, com frequência, os professores a têm elogiado seu comportamento.

Luiza tem 13 anos, se considera negra, mora com a mãe e um irmão. Ela está há cinco anos na escola e frequenta o 7º ano do EF. Ela também foi muito participativa nas oficinas. Às vezes, tivemos a impressão de que Luiza queria dizer mais alguma coisa, mas aparentemente “ficava com vergonha”, pois dizia que mais tarde me contaria. Ela já foi atendida pelo Conselho Tutelar e quando se referia ao órgão, falava com satisfação e empolgação. Isso ficava explícito por meio dos seus olhares e gestos, que ocorriam por meio de sorrisos e posturas mais eretas na cadeira. A mesma me pareceu já ter passado por muitos problemas relacionados à negação dos seus direitos, pois quando assistia ao vídeo ficava pensativa, fazendo algumas expressões de tristeza.

Marco tem 11 anos, negro e mora com três irmãos, sendo um homem e duas mulheres. Ele está há sete anos na escola e no Programa Escola Integrada. Ele está no 6º ano do EF. Ele era mais tímido, falava pouco nas oficinas, mas se soltou um pouco no decorrer das mesmas. Ao ser perguntado sobre o que achou das oficinas, apenas disse que gostou. Ao ser perguntado sobre a sua família, ele nos contou que:

Eu não vejo meu pai.

Observamos, também, que o fato de ele não ver o pai era algo que lhe causava certo incômodo. Ele ficou pensativo nesse momento, colocava a mão na cabeça e se mexia bastante ao falar sobre o pai.

Larissa tem 11 anos, branca, mora com a avó, a mãe e três irmãos. Ela está no 6º ano do EF. Ao ser perguntada sobre o que mais gosta de fazer na escola, ela nos relatou:

Gostaria de dançar em outras cidades e continuar as aulas de ginástica rítmica que eu fazia.

E perguntamos também como se sentia na sua família. Ela nos disse:

Não converso muito com meu pai.

Percebemos o quanto a figura paterna está ausente na vida dos sujeitos pesquisados e o quanto isso, por meio dos gestos de abaixar a cabeça ou de mudar a postura corporal na cadeira, de maneira a ficar com uma postura encurvada, parece demonstrar que esse fato os entristecem. Eles parecem sentir, mesmo que por algum tempo ou momento, a falta da referência da figura masculina, mas isso não pode ser levemente compreendido como uma causa primeira dos problemas que se sucedem na escola.

Isabela tem 9 anos, está na escola há três anos e cursa o 4º ano do EF. Ela é negra, mora com a mãe, tem dois irmãos e uma irmã, não possui contato com o pai. Ela participou de duas oficinas. Observamos que ela gosta de brincar no pátio e com os brinquedos do parquinho. Essa criança possui uma boa relação com a irmã, que também estuda na escola. Ela era uma aluna dita indisciplinada quando chegou à escola. A escola fez várias ações para que a questão disciplinar dela melhorasse, tais como: chamou a mãe diversas vezes na escola, uma monitora a amadrinou. Ela fazia com frequência visitas domiciliares, informava sobre sua aprendizagem e comportamento, e colocaram-na na oficina de dança, que ela mais gosta. Ela foi atendida pelo Conselho devido à infrequência.

Lucas possui 12 anos, negro, está há um ano na escola e mora com a avó. Frequenta o 6º ano do EF. Ao ser perguntado sobre o que mais faz na escola e sobre como é sua família, ele nos fala:

Gosto de ir para a praça, nos passeios, podia ter mais totó. Somos oito irmãos. Moro eu, minha avó, primo, tio, meu irmão, um tanto de gente, seis pessoas.

Esse aluno não mora com todos os seus irmãos, é bastante agitado, se levanta constantemente. Com frequência a escola precisou fazer algumas intervenções para contribuir no seu comportamento e aprendizagem, pois era circunstancialmente agressivo e sua aprendizagem estava defasada. A escola o colocou no projeto de reforço e chamou os responsáveis para informar sobre as atitudes do aluno. Apresenta dificuldades na escrita e na leitura, porém, desde o ano passado teve melhoras significativas desde quando chegou à escola em 2017.

Ana tem 11 anos é negra e tem um irmão. É atendida pelo Conselho. Ela cursa o 6º ano do EF. Quando chegou à escola, tinha comportamentos de indisciplinada, fazia bullying com colegas e professores, colocava apelidos ofensivos e ficava fora de sala permanentemente. Seu ritmo para aprendizagem é mais lento em relação aos seus colegas de salas e isso se dava em todas as disciplinas, mas vem progredindo consideravelmente. A direção e coordenação, junto com sua professora, vêm fazendo várias ações para que melhore sua aprendizagem e comportamento, tais como: o vice-diretor com frequência faz jogos matemáticos, olha o caderno dela e a aluna está no projeto de reforço da escola.

Daiana tem 9 anos, branca, mora com a mãe e quatro irmãos. Está na escola há três anos e frequenta o 3º ano do EF. Ela não tem contato com o pai desde seus quatro anos. Ao ser perguntada sobre o que acha da escola e se há algo que mais gosta, ela nos diz:

O parquinho e os banheiros precisam melhorar. A sala de informática, os professores eu gosto.

Pedro tem 12 anos, é negro e mora com a mãe e uma irmã de 14 anos. Não tem nenhum contato com o pai. Está há dois anos na escola e frequenta o 6º ano do EF. Ele mora em outro bairro e utiliza o escolar como meio de transporte para chegar à escola. Participou apenas de uma oficina.

Alanis tem 12 anos e foi uma participante ativa das oficinas. Mora com a mãe e se considera negra. Está na escola há seis anos e cursa o 6º ano do EF. Ela participou de três oficinas. Ela nos colocou que:

Gostaria de fazer curso de culinária e precisa melhorar as lixeiras da escola. Eu não tenho nenhum contato com meu pai, mas gostaria de ter.

Finalizamos aqui nosso esforço por sinalizar quem são os sujeitos da pesquisa, o quanto possuem histórias de vida singulares, bem diversas e têm a escola como uma referente comum. Para nós foi um prazer saber o quanto eles gostam dos profissionais e de estarem nessa escola. Ressaltamos que foi relatado isso para a direção, coordenação e alguns professores, para que soubessem que são referências para seus alunos, a positividade das ações que realizam e que podem cada vez mais desenvolver atividades no sentido de valorizar essa relação.

Situar os sujeitos da pesquisa nos ajudou também a compreender que o processo da pesquisa tem momentos e nuances. Após o contato com a escola, fizemos um planejamento apoiado no que gostaríamos de efetivar nos momentos de interação com os envolvidos. Contudo, a interação ressignificou tudo: nossa visão, nosso entendimento, o que planejamos realizar ou mesmo o que “pretendíamos enxergar”.

A descrição que se segue revela que cada oficina previamente preparada foi se remodelando na medida de cada encontro e, por isso, são descritas como acontecimentos.

4.4 Os acontecimentos

Realizamos as intervenções no sentido de captar a compreensão que as crianças e os adolescentes tinham das ações empreendidas na relação escola-família e CT. Era nosso desejo que os sujeitos da pesquisa, ao tomarem conhecimento sobre o ECA e das leis que garantem seus direitos, pudessem delas se beneficiar, questioná-las, utilizá-las como forma de protagonismo e, ao mesmo tempo, socializar entre seus pares as suas descobertas sobre as implicações das mesmas, revertendo a lógica do jogo, ou seja, de meros espectadores tornarem-se jogadores ativos.

Chamamos de acontecimentos as maneiras e possibilidades que nos permitiram compreender os significados da relação entre a escola, alunos, famílias e Conselho Tutelar. Nossa ideia era de que os sujeitos teriam algum tipo de conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, de algum modo, se apropriam de tais conhecimentos e informações, seja para contestá-los ou para utilizá-los como instrumentos de lutas.

Para desenvolver as atividades propostas consideramos, ainda, o que é ter responsabilidade política: reconhecer o lugar que cada sujeito ocupa no processo da pesquisa

e o conhecimento que cada um carrega. Não há como medir o que os sujeitos sabem, mas reconhecer o modo como cada sujeito capta, apreende e descreve o que sabe. É nesse sentido que o conceito de experiência permeou o processo da pesquisa. Como afirma Bondía (2002, p. 5), “Para começar, poderíamos dizer que a experiência é *“isso que me passa”*. Para compreender não isso que se passa, senão *“isso que me passa”*”, foi importante suspendermos nossas convicções, ficarmos atentos às peculiaridades e, ao mesmo tempo, dar algum sentido ou nenhum sentido ao que eu *“já sabia”*, de forma a dar significado às interpretações dos acontecimentos. Foi necessário, para tanto, que nós percebêssemos as ações cotidianamente, até sermos tocados pelas sutilezas dos fatos. Para Bondía (2002, p.24),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Isso fez com que, a todo tempo, colocássemos em prática o exercício da alteridade, para compreendermos os sujeitos e seus diversos fenômenos e suas práticas, para, então, admitir que a pesquisa é o lócus da imprevisibilidade, que nem sempre é possível realizar o que pensávamos ou planejávamos e que os pré-conceitos e juízos antecipados são um grande entrave à escuta. Esse exercício de escuta atenta fez com que nós enxergássemos a necessidade de mudar algumas atividades e, conseqüentemente, nos aproximava cada vez mais dos sujeitos pesquisados. Porque “[...] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Assim, a experiência do campo como um acontecimento facilitou o percurso da pesquisa, pois a cada oficina fomos sendo mobilizados pelos sujeitos, por um sentimento que é o da paixão por compreender o que os alunos e suas famílias pensavam sobre a escola, ECA e CT. Quanto mais esse desejo nos instigava cada vez nos sentíamos sensibilizados e atentos a tudo o que se passava. Ao descrever a intensidade desses sentimentos e o quanto cada ação /oficina era um fato diversificado e único concluímos (a pesquisadora e sua orientadora) que esse “tempo” que experienciamos eram acontecimentos.

O primeiro episódio foi no dia 13 de novembro. O primeiro encontro aconteceu em uma sala de aula. O tema foi ECA e Conselho Tutelar. Teve a duração de 2h, com intervalo de

15 minutos para o lanche. Tivemos a participação de oito alunos: seis meninas, com idade variável entre 9 e 12 anos; e dois meninos, sendo um com 10 e o outro com 11.

Fomos às salas buscar as crianças e os adolescentes que haviam manifestado interesse em participar das oficinas. O grupo se conhecia por participar de atividades coletivas da Escola Integrada: oficinas de dança, esportes, reforço, meio ambiente, percussão e informática. Iniciamos falando da pesquisadora, da pesquisa e pedimos que cada um se apresentasse. Percebemos que, logo que dissemos que iríamos gravar nossos encontros, todos ficaram muito tímidos. Para dar tempo de assimilarem essa informação, iniciamos a conversa fazendo algumas perguntas, tais como: O que achavam da escola? Já foram ao CT? Por quê? Como foram atendidos ou como se sentiram? Já ouviram falar do ECA? O que eles tinham a dizer ou gostariam de saber sobre o tema da pesquisa? Seguem abaixo algumas falas que consideramos importantes retratar aqui:

Alanis: Gosto da escola, já fui ao CT e não gostei do atendimento, e não conheço o ECA.

Carol: Acho a escola boa, e acho que não tem nada para melhorar, e gosto mais do espaço da escola, pois dá para brincar e não conheço ECA. Já fui ao CT e gostei do atendimento. Eu e minha mãe fomos para resolver as faltas, porque eu estava faltando uns dias e lá resolveu.

Isabela: A escola é legal né, mais ou menos. Não tive acesso ao ECA e já fui ao CT, mas não quero falar o que pedi lá.

Diana: Gosto da escola, do Programa Escola Integrada. Não conheço o ECA e não fui no CT, e o que ouvi falar foi ruim.

Marco: Acho a escola boa e não tem nada para melhorar, já ouvi falar do CT e foi coisas ruins. [ao ser questionado sobre o que foi ruim, ele riu e repetiu:] Ruim.

As respostas indicam que as crianças e os adolescentes sabem pouco sobre o ECA, diferindo dos relatos de seus familiares que afirmam conhecer a lei. E em alguns casos, acionam o CT para exigir as medidas protetivas ou o atendimento a demandas educacionais, especialmente.

Outro aspecto importante são as representações construídas sobre o CT. Dentre os sujeitos atendidos, muitos dizem ter gostado e, ao que parece, a percepção mudou após o atendimento. Dentre os que não conheciam o CT e nunca tiveram contato, a visão era de ser algo ruim. Essas representações são também sustentadas no depoimento de alguns familiares, ao nos retratar que achava que o CT era um bicho papão, mas que ao conhecer se tornou a salvação. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

Após essa primeira rodada de conversa, falamos sobre a escola, perguntando: O que vocês acham da sua escola? Há algo nela que pode melhorar? Eles começaram a dizer o que achavam que poderia melhorar. Pedro foi o primeiro aluno a falar e a dar exemplos do que achava que podia ser feito:

Reformar o chão da quadra, o parquinho... [Nesse momento todos riram e ele perguntou:] Porque vocês estão rindo? [A pesquisadora respondeu: “Acredito que acharam interessante que você sugeriu melhorias”. Então, ele continuou:] Os banheiros dos meninos estão todos quebrados [...].

Ao confrontarmos os olhares das crianças, dos adolescentes e das famílias sobre a infraestrutura da escola, inferimos que as crianças e os adolescentes sabem o que necessitam melhorar na escola, por uma perspectiva muito própria, a da infância e da adolescência: o parquinho, a quadra, os banheiros... Enquanto as famílias demandam outras coisas, enxergadas por quem habita o mundo adulto, ou seja, elas trazem outros elementos em suas falas. Érica (28 anos) nos coloca que:

O mais velho, com a idade que ele está, ele vai fazer 12 anos, acho que já tinha que estar fazendo um curso agora, não só com 14 anos, de alguma coisa que ele goste no caso, porque quanto mais cedo hoje eles estiverem isso, melhor para tentar focar mais no que eles querem.

Algumas famílias acreditam que se seus filhos fizessem mais cursos extraescolares, isso seria um complemento no desenvolvimento do aprendizado deles.

O grupo foi se desinibindo, conforme a conversa sobre o tema proposto ia se solidificando. Aproveitamos para perguntar: E os professores? Como é a relação de vocês com os professores? As duas alunas com maior idade que estavam na oficina falavam mais do que os menores, e começaram a dizer o que pensavam sobre tudo que foi falado até o momento:

Luiza: Eu já fui ao CT e gostei do atendimento; achei ótimo. Eles resolveram o negócio que eu pedi. Gosto da escola. A escola representa muito pra mim, se eu falar tudo vou ficar aqui até amanhã. [Risos].

Carol: A escola é boa. O CT é ruim, ouvi falar que se eu aprontar vou parar lá. Minha mãe, meu pai e meu irmão que me disseram. Nunca ouvi falar sobre o ECA. Precisa ter mais lazer na escola. O CT é ruim para umas coisas e outras são boas, se os pais forem alcoólatras, levam o filho para o orfanato, se for para arrancar da mãe é ruim.

Gomes (2013) nos reafirma as indagações trazidas pelas adolescentes, quando nos demonstra em suas pesquisas que há ainda uma visão latente de que o CT é um órgão disciplinar e de vigilância. Além disso, fica perceptível que ele carece de uma relação onde

sua atuação se estabeleça de maneira sistêmica e que sua atuação nas escolas seja com base em critérios e objetivos construídos pelo CT e pela escola. Contudo, não é o que tem acontecido, o que gera tanto nas crianças quanto nas famílias interpretações ambíguas a seu respeito: ora é bom ora é ruim.

Em suas falas, as crianças e os adolescentes demonstram que as famílias usam o CT para ameaçar os filhos, quando estão fazendo coisas que os desagradam. Ou seja, ele é usado (até mesmo pela escola) como um órgão que punirá as crianças e os adolescentes, o que faz com que criem uma imagem negativa sobre ele. Carvalho e Ristum (2013, p. 141), em pesquisa realizada com um adolescente encaminhado ao CT pela escola, trazem o seguinte relato:

Sobre os significados atribuídos ao Conselho Tutelar, Rafael afirma ter pensado que a instituição seria uma espécie de delegacia que o forçaria a mudar de Escola, embora tenha se sentido protegido diante da situação (suspensão e expulsão do aluno da escola) relatada.

Assim, entendemos que as famílias constroem representações sobre o CT apoiadas no senso comum; ou seja, naquilo que dizem que seria o Conselho Tutelar, visão que é compartilhada entre os membros familiares e, em muitos casos, extrapola para a comunidade onde vivem. Entretanto, é importante frisar que essas opiniões não são construídas aleatoriamente. A maneira como a escola e conselheiros se aproximam desses sujeitos provoca esse tipo de visão. Isso é enfatizado na fala de um conselheiro, conforme relata Demétrio (2015, p. 58):

As responsabilidades para com os filhos é uma questão cultural, que coloca que a mãe seria a primeira a assumir essa responsabilidade. O adolescente é vítima do sistema chamado família. O conselheiro é tudo, inclusive assombração, pois há muitos pais que dizem: trouxe meu filho aqui pra você dar um susto nele. (THIAGO, conselheiro no segundo mandato no CT da regional leste de Belo Horizonte).

Neste trecho, o Conselheiro nos traz também duas questões essenciais: que é a figura da mãe como a principal referência na educação dos filhos e o quanto a família influencia nas concepções dos seus filhos. As famílias, em alguns momentos, ao agirem com ameaças e punições severas, podem fazer com que dificultem ainda mais o problema que estão vivendo com seus filhos. Não raro, as representações negativas sobre a educação conferida aos filhos pelas famílias pobres ou sobre a maneira como se relacionam com as instituições se sobressaem no discurso de gestores, professores e conselheiros para justificar os problemas relativos ao desempenho escolar e comportamento de seus filhos.

Sobre a causa da descrita agressividade do aluno, o conselheiro fala que em reunião foi possível ver questões familiares importantes, como o fato de o adolescente não ter contato com o pai e de não ter muito diálogo com sua mãe. Para o conselheiro, a presença de uma voz masculina na família seria fundamental para garantir o bom desenvolvimento do adolescente, podendo a agressividade do aluno ser vista como uma forma de chamar a atenção do seu pai. (CARVALHO; RISTUM, 2013, p. 143).

Inconscientes, omissas, despreparadas, indiferentes são alguns dos atributos pelos quais a escola, reiteradamente, traduz a presença das famílias pobres na vida escolar de seus filhos. Batista e Carvalho-Silva (2013), ao investigarem as relações família e escola em territórios vulneráveis, sintetizam três discursos que sustentam tais atributos. O primeiro é fundamentado pelos professores, que narram que permanentemente as famílias pobres são ausentes na escolarização de seus filhos. Eles supõem isso pela pouca presença da família e especialmente a da mãe no acompanhamento e monitoramento das atividades e eventos escolares e no respeito dos alunos para com os professores. Na segunda hipótese, esses profissionais sustentam que é necessário educar as famílias, para que valorizem a educação de seus filhos, a fim de que possam condições de se envolverem com as ações da escola. O terceiro se opõe aos anteriores. Os professores têm resistências ao ampliarem o acesso e a entrada de crianças e de adolescentes das camadas populares, não possuem um preparo para lidar com esse público. Uma das maneiras que eles tratam desses percalços é transferindo para as famílias e os alunos os problemas escolares, além de dizerem que esses alunos não possuem condições cognitivas.

Em contrapartida, contrariando essas convicções, os alunos e seus familiares denotam a importância e a necessidade da escola em suas vidas. Continuando nossa conversa sobre a escola no decorrer da oficina, e como ela é fundamental para as famílias populares, Carol nos disse que queria que voltasse o Programa Escola de Férias²⁵, pois tinha muitos passeios. Todos começaram a falar ao mesmo tempo, dizendo que gostavam muito desse programa e que tinha que ter mais excursões, especialmente para os alunos maiores que têm pouco lazer, pois os menores sempre as têm. Esses apontamentos evidenciam a falta de equipamentos públicos de lazer, fazendo da escola, cada vez mais, um espaço de referência para a comunidade. Programas como Escola Aberta, Escola de Férias, dentre outros têm a potencialidade de estreitar as relações entre os membros da comunidade, das famílias e da

²⁵ Realizado pela Prefeitura de Belo Horizonte, o Escola nas Férias acontece nas escolas municipais de Minas Gerais, em janeiro e julho. A programação pode acontecer de segunda a sexta-feira, das 9h às 16h, inclui atividades esportivas, artísticas, recreativas e culturais, além de passeios a cinemas, parques e teatros.

escola, uma vez que se reconhecem em outros momentos ou situações, em geral, menos tensas e mais ampliadas.

Quando perguntamos sobre o que mais gostam na escola, a maioria disse que gostava dos professores e do espaço que dá para brincar e correr. “Eu queria que voltasse aquele negócio que tinha a cama elástica, os passeios”. Marco interrompeu e falou: “Escola de férias?”. Carol disse:

Gostamos porque tem muitas brincadeiras. Eu sou da turma E, e não tem muitas brincadeiras e lazer, só temos um dia na semana de lazer. A turma F tem mais, e não pode dizer que é devido à idade, porque temos a mesma idade. Temos que ter mais lazer ou mudar a gente de turma. Eu acho que no 6º ano poderia ter outra língua.

A maioria deles enfatizou a importância das brincadeiras no dia-a-dia escolar. Compreendemos, com esse fato, que por mais que a escola tenha se tornado uma referência de espaço de lazer, há ainda nessa instituição muito que se fazer para que os alunos se sintam contemplados com espaços e atividades recreativas.

Registramos, também, a vontade exposta pela aluna de que tenha ensino de outra língua no sexto ano, o que pode demonstrar a perspectiva que muitos jovens e seus familiares expressam, ao indicar que precisam ter vários cursos para facilitar a entrada no mercado de trabalho.

No segundo momento, perguntamos se queriam conhecer mais sobre o ECA e sobre o CT. Uma das alunas Larissa, disse que “sim, pois é para aprender mais”. O restante dos alunos balançou a cabeça com gestos de sim ou disseram sim. Com isso, dissemos que naquela oficina iríamos ajudá-los a construir conhecimentos sobre o CT e o ECA. O lanche foi feito e começamos a parte lúdica da oficina, utilizando o jogo “oKupa”²⁶.

Ao escolhermos esse jogo, observamos que ele foi projetado para jovens a partir de 15 anos. Por isso, fizemos algumas adaptações, como, por exemplo: selecionamos as perguntas que se adequavam à idade dos alunos e, ao explicar as regras, informamos que o objetivo era chegar ao destino sorteado por cartas, que, no caso, era um lugar que oferece serviços públicos à população. Para tanto, explicamos que deveriam acertar o máximo de perguntas possíveis, para ganhar. Antes de iniciar o jogo, foi dito que valeria brindes e isso aguçou a participação dos alunos. As duplas foram definidas entre as crianças e a pesquisadora atuou como mediadora.

²⁶ Mais informações sobre o jogo, inclusive seu manual, poderão ser encontrados em: <http://forumdasjuventudes.org.br/wp-content/themes/oxygen/images/publicacoes/cartilha.pdf.>>

Ao começar o jogo, cada dupla sorteou o lugar que tinha que acessar da cidade, tais como: centro de saúde, escola, hospital etc. e os recursos que os ajudariam a chegar aos lugares sorteados. Eles podiam fazer trocas dos recursos que sortearam, mas nenhum aluno quis fazer. Atuavam em equipe, um ajudando o outro. O jogo tem perguntas fáceis e difíceis, o que exigia raciocínio lógico, sorte, e tinham que fazer mímicas, para ajudar a adivinhar as respostas. Os grupos se ajudavam com as respostas das perguntas.

Observamos que os alunos maiores falavam mais que os menores, pois esses dispersavam facilmente, davam risadas, principalmente por ser um tema que poucos conheciam. Igualmente percebemos a curiosidade deles em saber mais sobre o tema. Observamos que mais ao final dos debates, os alunos ficaram mais desinibidos e já falavam mais.

O brinde foi algo que incentivou muito a falarem e participarem, e no final todos ganharam, independente da dupla vencedora. Foi um momento de muita diversão. Eles gostaram muito do jogo, e ao mesmo tempo, propiciou à pesquisadora ficar mais íntima deles.

Nesse dia não fizemos o que havíamos previsto que seria formar os grupos para que pesquisassem sobre o ECA no laboratório de informática, pois eles gostaram muito do jogo. Dessa maneira, detivemos um maior tempo nessa atividade.

Ao final dessa primeira oficina, podemos concluir que, dentre os oito alunos que participaram da oficina, cinco deles achavam o CT ruim e três gostavam. Os que gostavam foram ao CT e tiveram algum tipo de atendimento. Dentre os que não gostaram, tratava-se de alunos que apenas tinham ouvido falar sobre ele. Nesse sentido, podemos depreender que a falta de conhecimento sobre o órgão pode explicar o motivo de não acharem que este contribui com suas vidas, já que na sociedade há uma representação de que aquele é um órgão apenas punitivo.

Os principais motivos que levaram familiares ou escola a acionarem o CT foram conseguir vaga na escola, a infrequência e comportamentos de indisciplina. Ao analisar os prontuários de um CT pesquisado na cidade de São Paulo-SP, Souza *et al.* (2003) informam que dentre as demandas escolares, a solicitação de matrícula no Ensino Fundamenta aparece em primeiro lugar, seguida da demanda por vagas na Educação Infantil, seguida de problemas disciplinares, de aprendizagem e ausência na escola. Como salienta Gomes (2013, p.139):

[...] a escola tem se dirigido a esse órgão em busca de respostas e soluções para problemas que poderiam ser resolvidos internamente. Souza; Teixeira; Silva (2003) referem que em relação às modalidades de queixas levadas ao Conselho Tutelar, 31,7% apontam a disciplina, 30% o aproveitamento e 21,7% a ausência escolar. Segundo os autores a relação da escola com o

Conselho é marcada por questões “periféricas”, por problemas com os quais a mesma não consegue lidar e solicita encaminhamentos e providências, uma relação que se restringe à simples comunicação formal de episódios protagonizados por crianças e adolescentes.

Esse encontro nos permite afirmar que as crianças e os adolescentes têm algo a dizer sobre o CT. Ainda que elas digam que não sabem o que é, afirmam saber das crenças construídas sobre ele e isso é retratado nas falas: “[...] minha mãe, meu pai e meu irmão disseram [...]”, “[...] se meus pais forem alcoólatras [...]”. As crianças falaram também sobre suas demandas. Ao insistir no lazer, na escola de férias, elas dizem da falta de equipamentos públicos e dizem da escola como “o” equipamento público que lhes é disponível. Ou seja, se não sabem sobre o ECA (como dizem), sentem e sabem dizer do que lhes falta por direito.

Essas constatações anunciam o quanto a escola tem um significado importante na vida dessas crianças e desses adolescentes. Pensamos que essas significações podem ter sido construídas no seio da família, pois elas enxergam a escola como uma instituição que pode transformar a vida dos sujeitos que nela estão.

No entanto, nas falas dos alunos participantes, essa instituição pesquisada não trabalha com seus alunos sobre os direitos e deveres, ou seja, não explicita sobre o ECA, de modo a não divulgar e problematizar as leis que estão a seu favor, conforme explicitam Fonseca *et al.*:

Apesar do avanço obtido a partir da proposição do ECA, e mesmo tendo sido alvo de um processo de ampla discussão e participação da sociedade civil, principalmente dos movimentos sociais, o estatuto vem sofrendo oposições de várias ordens conservadoras. A resistência e o pronunciamento de críticas contra a garantia de direitos das crianças e adolescentes apresentam traços culturais. A falta da noção de “possuir” direitos e de mecanismos que garantam o acesso aos direitos tornam difícil convencer a população brasileira sobre a importância do teor do ECA. (FONSECA *et al.*, 2013, p. 261).

Esse encontro evidenciou que o desconhecimento sobre os direitos e, por conseguinte a falta de acesso crítico à informação faz crer que aquilo que recebem do Estado é um favor, uma dívida e não um direito. Salientamos que ainda faz-se necessária vasta visibilização e discussões sobre o ECA em toda a sociedade.

No dia 4 de dezembro fomos à escola e conversamos com a direção sobre algumas sugestões dos alunos, referentes às melhorias que gostariam que houvesse na escola, tais como: reformar os banheiros, o parquinho e ter o retorno do Programa Escola de Férias. A direção nos informou que se comprometeria a atender aos alunos sobre essas demandas e que em janeiro a escola começaria a fazer tais ações, pois já tinham levado diversas vezes à

Secretaria de Educação Municipal essas solicitações por escrito. Dessa vez, a SMED já tinha autorizado a fazer os orçamentos junto às empresas e informou que o valor da verba havia sido creditado recentemente na conta da escola. Ao mesmo tempo, a direção nos informou que o Programa Escola de Férias iria voltar a acontecer em janeiro de 2018, e que a escola iria aderir ao mesmo.

Ficamos satisfeitos em perceber que a escola se preocupava com os anseios dos seus alunos, trabalhando no sentido de proporcionar a qualidade no ensino e uma infraestrutura adequada. Essas ações contribuem fortemente no aprendizado e significados que dão à escola, ou seja, se já gostavam desse espaço, entendemos que iriam gostar, zelar e cuidar ainda mais, pois se sentiriam partes essenciais de todo o processo escolar.

No dia 16 de novembro, realizamos nosso segundo dia de oficina. O tema foi direitos. Esse encontro durou 2 horas e aconteceu na sala de vídeo da escola. Também levamos brindes que foram sorteados ao final da oficina. Contamos com a presença de seis alunos, sendo cinco meninas e um menino. Fizemos a exibição do vídeo com o tema: “O ECA vai à Escola”, que durou cerca de 20 minutos. A escolha desse vídeo se deu em decorrência da linguagem e o conteúdo serem adequados às demandas e à faixa etária de nossos sujeitos.

Para o segundo momento após a exibição (que ocorreu com certa dispersão do grupo) levamos revistas e jornais para que pudessem recortar imagens sobre direitos e deveres da nossa sociedade para a infância. Deixamos à disposição o ECA, numa versão adaptada às crianças, para manusearem e terem acesso ao documento. No decorrer de nossa conversa acerca do vídeo exibido, fizemos algumas perguntas, referindo-nos sempre às questões trabalhadas no tema: “Vocês acham que a escola está negando algum direito a vocês?”, “Vocês já pensaram em fazer algo para que seus direitos sejam garantidos?”, “Há algum direito que vocês consideram ser mais importantes para a vida de vocês?”.

Nos debates sobre os direitos, aqueles mais citados ou que são importantes para o contexto deles foram: respeito, educação e escola, como podemos perceber na fala de Alanis (12):

Legal o vídeo. A professora não ensinou sobre os direitos. Legal, a escola, o respeito e a educação é mais importante. A professora não falou do CT. Eu achei legal, porque o menino machucou e a mãe levou ao médico. O médico cuidou e ele ficou alegre. A mãe dele xingou ele, e falou para ele não sair sem avisar ela. O respeito também é importante.

Nesse momento, como eles diziam sobre os aspectos positivos da escola, os instigamos com outra pergunta: “Então, está tudo bom na escola? Não tem nada para melhorar?” A intenção era que dessem seus próprios significados ao espaço escolar, sem

constrangimentos. Começaram a falar todos ao mesmo tempo e pedimos que falassem um por vez:

Alanis: A quadra precisa de pintar, cortar o mato, pintar o parquinho, colocar mais brinquedos, gramas, cobrir a quadra. Agora que estou lembrando.

Luiza: Colocar quadro, ventilador, pois está quebrado.

Larissa: Cortina nova. O vídeo foi legal, trouxe coisas novas.

Uma fala que nos chamou muita atenção foi a de Luiza (13 anos) ao reportar-se a um trecho do vídeo que é sobre o estupro. Entretanto, ao falar, ficou constrangida e comentou o episódio sem entrar em detalhes:

Eu gostei do negócio, esqueci como que é, de não colocar as mãos nas pessoas.

Profissionais da escola nos confidenciaram que essa aluna tem denúncias de ter sofrido estupro. Nas oficinas ela teve falas como a acima e a retração ao lidar com colegas, preferindo ficar mais isolada, fez com que pensássemos que essas suposições sejam assertivas. Ao entrevistarmos a mãe dela, similarmente tivemos as mesmas impressões, pois resistiu por muito tempo para participar da entrevista e quando aceitou não deixou irmos até sua casa e preferiu que fosse feita na escola.

Fonseca *et al.* (2013, p. 259) afirmam que em “determinadas situações, o estado de vulnerabilidade pode afetar a saúde, mesmo na ausência de doença, mas com o abalo do estado psicológico, social ou mental das crianças e dos adolescentes.” A pesquisa evidencia que muitos desses sujeitos vivenciaram situações traumáticas que não são tratadas emocionalmente, e que essas afetam as suas ações no cotidiano da escola.

No segundo momento, realizamos a atividade em grupo prevista. Para a dinâmica, além de levarmos revistas e jornais, conforme planejado, conjuntamente levamos exemplares do ECA para manusearem. Foi enfatizado que também poderiam, posteriormente, acessar o ECA pela internet e na biblioteca da escola. As crianças retiraram trechos de revistas, do ECA ou escreveram o que acharam mais importante para a vida deles. Ainda recortaram imagens do que mais os chamaram a atenção sobre o vídeo e o debate realizado. As crianças e os adolescentes tiveram 20 minutos para confeccionarem os trabalhos. Usamos cartolina, revistas, canetinhas, lápis, borracha e papel kraft. Os recortes e desenhos ficaram bem diversificados e retratavam muitas coisas relacionadas ao lazer, saúde e educação.

Um deles que nos chamou muita atenção foi o trabalho de duas adolescentes que recortaram moças de tons de cores de peles diferentes, uma mais clara e a outra mais escura. E colocaram a seguinte frase:

O Estatuto da Criança ensina o respeito que as pessoas devem ter com as pessoas da cor de pele diferente e o cabelo também. (CAROL; LUIZA)

Solicitamos que cada dupla apresentasse e mostrasse para todos o que fizeram. Seleccionamos algumas frases escritas e opiniões dos trabalhos que consideramos importantes para a nossa pesquisa:

Carol e Luiza: Esta lei dispõe sobre a criança e o adolescente. Aí eu desenhei uma criança e o adolescente. Eu escolhi porque tem uma pessoa negra e uma mais branquinha.

Lucas: Eu escolhi essas imagens porque achei interessantes várias coisas. [Outro aluno disse:] Porque tem passarinhos conversando e por causa do filme. [Todos começaram a rir]. O coração representa um país, deu branco aqui, professora. Um país muito amado. Estou falando do trabalho de todo mundo vou calar a boca. Quatro crianças diferentes brincando, este também é um filme. Ela tem o CD e já assistiu várias vezes.

Larissa: O Estatuto da criança e do Adolescente, eu achei legal. Coloquei um homem, uma mulher e um bebê brincando, ouvindo música. [Outra aluna interrompeu e disse: “Ela usou uma pessoa mais clara e outra mais escurinha, e um homem que é jogador de futebol, o Neymar”].

Percebemos, com o passar da atividade, que os momentos de lazer são fundamentais, já que os sujeitos pesquisados retratam essa importância tanto nas falas quanto nos trabalhos apresentados. Enfatizam que queriam mais brincadeiras, excursões e filmes. Outro fator que representaram repetidas vezes foi o respeito à diversidade de etnias nos seus desenhos e opiniões.

Também nessa oficina, nos chamou a atenção a participação de duas alunas de doze anos, sendo que uma delas sempre se expressava de forma objetiva, questionava e ao mesmo tempo contribuía com os colegas e amigos mais novos ou mais inibidos. Algumas vezes, os alunos pediam a ajuda delas.

Por fim, como muitas vezes pediam para explicarmos para eles sobre o que é e para que servem o CT e o ECA, fizemos uma breve explanação de 15 minutos e combinamos que daríamos continuidade no próximo encontro, para não ficar cansativo, pois havíamos feito 2h de oficina. Para finalizar, perguntamos o que acharam da oficina, se poderíamos continuar e se tinham alguma dúvida sobre o que já havíamos trabalhado. Eles disseram que estavam

gostando e que era para continuarmos. Distribuímos alguns brindes e agradecemos a presença deles.

Com os trabalhos, as crianças fizeram um mural e expusemos nos corredores da escola. Muitos professores vieram nos perguntar do que se tratava a pesquisa, e solicitaram que fosse realizada essa atividade com os alunos deles. Explicamos que, naquele momento, não daria para fazer com todos, mas que a intenção era publicizar um material didático que lhes auxiliasse a desenvolver as atividades com seus alunos, e que, para tanto, a pesquisadora se colocaria disponível para contribuir. Combinamos de enviar o material por e-mail ou entregar em mãos o planejamento das oficinas realizadas. Também acordamos que tão logo finalizássemos a pesquisa, levaríamos o trabalho técnico/produto final para cada professor.

No dia 28 de novembro, realizamos nossa terceira e última oficina, que teve a duração de 3h. O tema foi: Significados da Escola. Inicialmente, tivemos a intenção de pedir que fizessem uma carta para solicitar à escola/direção o que precisava ser feito para melhorar o ambiente escolar, e como eles poderiam contribuir para que seus direitos e deveres fossem garantidos. Ou fazer uma carta para um professor ou funcionário agradecendo por algo que marcou positivamente a vida deles. Ainda pretendíamos fazer uma dinâmica com o formato de um júri. Entretanto, mudamos essas ações, conforme explicitado abaixo. Fizemos um breve relato das duas oficinas anteriores, já que havia novos participantes, e algumas perguntas, tais como: “O que acham da escola?”, “Como foi o dia de ontem na escola?”, “O que vocês pensam sobre o ECA e CT?”. Em síntese, elas responderam:

Ana: Já ouvi falar do Conselho Tutelar. Acho que é importante, e não ouvi falar do ECA. A escola é normal.

Joice: Minha mãe já foi no Conselho Tutelar. Eu nunca ouvi falar do ECA. O ensino da escola é bom, ensina a escrever.

Diana: Já ouvi falar do Conselho Tutelar, minha mãe já foi no Conselho Tutelar e na polícia, por causa de um moço vizinho gritando e ameaçando. Ela resolveu o problema. Não ouvi sobre o ECA. O meu dia foi bom, normal. Eu gosto de tudo.

Ao falar da atuação do CT no cotidiano, essas falas informam que “O espaço de mediação que o Conselheiro ocupa entre família e escola demanda uma conduta baseada nos valores e concepções educacionais dos conselheiros tutelares” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 261). Como enunciam os estudos de Souza *et al.* (2003), além de atender aos requisitos legais e técnicos - ter 21 anos, residir no município ao qual se candidata e ter reconhecida idoneidade moral – a atuação profissional dos conselheiros é demarcada por outros aspectos

que permeiam sua trajetória e isso influencia fortemente na maneira como agem, uma vez que essa atuação interfere em todos os âmbitos da vida desses sujeitos, ao envolver-se em situações que emergem desde questões intrafamiliares até conflitos entre vizinhos que, de alguma forma, perpassem a proteção à infância e adolescência.

[...] os conselheiros têm trajetórias de participação e militância em movimentos sociais e instituições voltadas para o atendimento à criança e ao adolescente [...] se diferenciam pelo percurso profissional e militante que os conduziu ao Conselho Tutelar. [...] a filiação institucional e a trajetória de participação nos movimentos sociais possibilitam que os conselheiros tenham posições políticas e concepções diferentes sobre as questões escolares, o papel da escola, a relação família-escola, dentre outros temas para o entendimento do fracasso escolar. (SOUZA *et. al*, 2003, p.74).

Neste viés, as práticas que desenvolvem os consensos e conflitos entre conselheiros, com a escola e/ou com as famílias, as formas de acolhimento ou rejeição, os modos de fazer encaminhamentos e tratativas, os juízos de valor, preconceitos ou a capacidade de relativizar, tudo isso será amalgamado na conduta profissional de cada conselheiro e se desvela nos julgamentos e percepções construídos e disseminados pelas famílias.

Na continuidade da oficina, eles pediram para explicarmos mais sobre o CT e ECA. Como duas alunas estavam participando pela primeira vez, entendemos que era necessário situá-las no contexto das oficinas realizadas anteriormente. Aproveitamos o momento para responder a algumas perguntas sobre o ECA, as funções do CT, o processo de eleição dos conselheiros, citando exemplos de quando eles podem recorrer aos seus direitos.

É importante relatar que antes de iniciarmos as explicações, foi feito um combinado com eles. Acordamos que, logo que acabássemos de falar, faríamos algumas perguntas, para ver se estavam atentos ao que fora dito, e isso valeria brindes para quem participasse respondendo às perguntas.

Logo que terminamos as explicações, começamos a brincadeira, fazendo algumas perguntas, tais como: “Como se chamam os membros do CT que zelam pelos direitos que constam no ECA?”, “Há quantos conselheiros tutelares em cada CT?”, “Há quantos CT em Belo Horizonte?”, “Quando vocês faltam muito de aula e a mãe não justifica o que a escola tem que fazer?”, “O que significa o ECA?”, “Citem exemplos de direitos que vocês têm”. Conforme respondiam às questões, a pesquisadora ia marcando os pontos.

Em seguida, foi pedido que cada um falasse algo que considera necessário melhorar na escola e se achavam importante ter o CT e o ECA. Eis algumas respostas:

Luiza: Tem uns professores que quando faltam fica sem aula, e ficamos sem a matéria, aí a gente fica sem a matéria no caderno, e fica na quadra e a gente vai precisar dessa matéria no futuro.

Joice: É ruim que quando estamos passando mal eles vão lá e falam que está faltando pouco tempo e não ligam para os pais e pedem para esperar.

Alanis: Tem que melhorar o ensino, ter polícia na escola e colônia de férias.

Luiza: Precisa ter uma sala com medicamentos, melhorar a internet. Às vezes tem trabalho, mas a internet é muito lenta.

Alanis: Tem umas escolas que estão mais adiantadas do que a gente. Tem um colega meu que já aprendeu coisas que ainda a gente não aprendeu.

Carol: Ter uma sala só para teatro, danças, esses trem.

Em seguida, foi pedido a eles para representarem, no papel, os direitos que acham que estão lhes sendo negados. Para isso, foram dados a eles alguns materiais, tais como: revistas, cartolina, canetinhas e outros. Recolhemos os trabalhos, que foram misturados e redistribuídos entre os colegas, para que cada um falasse sobre o trabalho recebido. Fizemos um debate para que expusessem, e, de modo recorrente, representaram a falta de lazer, a demanda de policiais na escola e de médicos, ambulância, vacina, remédios e hospitais.

Observamos que nessa terceira oficina, os alunos já estavam mais desinibidos, falavam espontaneamente, ficaram mais à vontade para expor suas opiniões. Notamos, ainda, que o tema saúde foi unânime ao abordarem os direitos negados, o que nos levou a pesquisar sobre o conceito de saúde:

A OMS, em 1948, definiu que a saúde é o completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença. Observa-se que saúde é definida como qualidade de vida, dependendo de muitos fatores, como condições sociais, históricas, econômicas e ambientais nas quais o indivíduo se encontra. O estado de vulnerabilidade de muitas crianças e adolescentes no Brasil contradiz essa definição, uma vez que afeta diretamente a qualidade de vida dos cidadãos. (FONSECA *et al.*, 2013, p.259-260).

A partir do exposto e entendendo a importância da saúde enquanto direito de cada cidadão, vale questionarmos: O que o adolescente e a criança irão herdar, se a sociedade nega a esses os seus direitos essenciais, como a saúde no seu conceito mais amplo?

Por fim, fizemos uma avaliação final em que os sujeitos puderam falar o que apreenderam das oficinas e o que não gostaram. Todos disseram que poderiam ser oferecidas outras oficinas e pediram que outros colegas participassem também. Ao final, distribuimos

um kit com materiais escolares que a escola nos ofereceu, sendo dado para cada um dos participantes da pesquisa.

5 SENTIDOS E SIGNIFICADOS QUE AS FAMÍLIAS ATRIBUEM À ESCOLA E AO CONSELHO TUTELAR

No dia 29 de junho de 2018, fomos à escola e marcamos uma reunião para o dia 02 de julho de 2018, com o diretor e a vice-diretora. Nesse dia, explicamos aos gestores que precisaríamos dos contatos das famílias dos alunos com os quais fizemos as oficinas no primeiro semestre e de outras que são atendidas pelo Conselho Tutelar. Prontamente pediram para eu voltar no dia 10 de julho, pois iriam separar os telefones e as informações referentes aos motivos pelos quais as famílias ou a escola acionaram o Conselho.

No dia 10, voltamos à escola e a vice-diretora nos repassou 23 fichas de matrículas, com os contatos das famílias, da mesma maneira que nos relatou um pouco sobre a situação de cada uma. Fizemos a pré-seleção dos sujeitos a serem contatados, segundo alguns critérios definidos com a orientadora dessa pesquisa, tais como: vulnerabilidade social, responsáveis pela criança/adolescente na escola, crianças encaminhadas por demandas de inclusão, situações de abuso, violência ou maus tratos e dificuldade de aprendizagem.

No dia 06 de agosto iniciamos o contato com as famílias, porém, muitos telefones não atenderam. Optamos por contatar os familiares à noite, e começamos a ter um pouco mais de facilidade, pois tivemos também a ajuda da direção da escola. Eles nos disseram que iriam falar em uma reunião de entrega de boletins com os responsáveis sobre a pesquisa. No dia 17 de agosto iniciamos a pesquisa de campo com as famílias atendidas pelo Conselho Tutelar-CT. Realizamos seis entrevistas em dias e horários diferentes, que duraram, em média, 1h 30 minutos cada uma. A seguir, o quadro com os dados dos entrevistados.

Quadro 2 - Tratando-se dessa pesquisa, de que famílias estamos falando?

Responsável Entrevistado	Nome fictício	Idade	Cor declarada	Vínculo empregatício	Quantidade de pessoas residindo na mesma casa	Alunos pesquisados/ idade/sexo/ cor declarada pelo entrevistado	Quem acionou o CT	Pessoa com quem passam mais tempo	Critério de escolha
Mãe	Flavia	35	Parda	Desempregada	06	3 pesquisados: Ariane , 07 anos, menina branca 10 anos, Bruno menino, pardo, Felipe , 15 anos, menino, pardo.	Mãe	Mãe	Encaminhado ao CT por apresentar um quadro de vulnerabilidade social e ter participado de uma oficina
Avó	Isabel	59	Negra	Aposentada	08	1 Pesquisado: Lucas , 12 anos, negro, menino.	Escola	Avó	Encaminhado ao CT por Indisciplina e agressividade e ter participado das oficinas
Mãe	Erica	28	Parda	Autônoma-Manicure	05	2 Pesquisados: Miguel , 07 anos, branco, menino, João 11 anos, menino, pardo.	Escola e a mãe	Avó, tios e padrasto	Encaminhada ao CT por Infrequência
Mãe	Luciana	36	Negra	Serviços gerais	02	1 Pesquisado: Estefane , menina, 13 anos, negra.	Escola	Mãe	Encaminhada ao CT por Dificuldade de relacionamento e de aprendizagem
Mãe Pai	Luzia e Everaldo	37/40	Parda/ Não declarou	Técnica em higiene bucal/ técnico em radiologia	04	1 Pesquisado: Gabriel , 13 anos, menino, branco.	Escola e pai	Mãe, pai, Avós maternos e avó paterna	Encaminhada ao CT por demanda de vaga de Inclusão
Mãe	Tais	35	Parda	Desempregada	05	1 Pesquisado: Luiza , 13 anos, menina, negra.	Irmã do marido	Mãe	Encaminhada ao CT por denúncia de maus tratos/ participou das oficinas

Fonte: Autoria própria (2018).

O quadro acima apresenta as configurações familiares dos pesquisados e confirma os estudos que apontam as composições diversas, das famílias de camadas populares, contando com a participação de parentes que contribuem com a educação das crianças e dos adolescentes, tais como: avós, tios e padrasto. Entretanto, a mãe continua sendo a figura principal que acompanha a trajetória escolar dos seus filhos. Isso é demonstrado nas informações sobre nossos entrevistados, que são todas mulheres, e, em apenas um caso houve a participação do pai na entrevista. Nesse caso, tivemos a impressão de que a presença do pai era mais uma forma de auxílio à mãe sobre do que seria dito e não o desejo de participar efetivamente da entrevista.

O vínculo empregatício das mulheres entrevistadas também nos chamou a atenção, pois a maioria está desempregada ou em empregos temporários, na maior parte em prestação de serviços. Quase todas exercem atividades laborais que na nossa sociedade são pouco reconhecidas e mal remuneradas.

No que diz respeito à raça, das 07 responsáveis pelos alunos, 05 se declararam pardas, 01 negra e 01 não declarou. No caso dessa escola, pode-se depreender que as demandas pelo CT são voltadas, em sua maioria, para meninos pardos e negros, bem como as suas responsáveis. Logo, refletimos o quanto esses dados precisam ser considerados para que haja políticas públicas específicas para essa população, uma vez que para ela, historicamente tem negados seus direitos, são estigmatizadas numa sociedade declaradamente racista e, por isso, demandam das instituições públicas que seus direitos sejam efetivados.

Desses 06 entrevistados, 02 procuram o CT por conta própria, 02 tiveram a escola como protagonista nesse contato com o CT e 02 responsáveis decidiram acionar o CT, conjuntamente à escola. As razões dos encaminhamentos da escola e da família ao CT são principalmente relacionadas à indisciplina, agressividade, infrequência, dificuldade de aprendizagem, maus tratos e vulnerabilidade social. Esses atendimentos são permeados por encontros e desencontros na relação entre a escola, família e CT. Ora gera conflitos e insatisfações nas famílias e alunos, o que pode distanciá-las e pode aumentar as questões disciplinares e de agressividade, ora contribui na aproximação das famílias, no desenvolvimento da aprendizagem e nas melhorias de comportamentos dos alunos.

São essas as famílias que a nós se apresentam, mostram seus diversos formatos e nos informam como são distribuídas as responsabilidades no cuidado e na educação de seus filhos. Elas nos disseram onde e com quem seus filhos passam mais tempo e por quais motivos.

Eles passam mais tempo na escola, na Integrada. O mais velho está lá já tem nove anos, a menina sete anos e o mais novo cinco anos. A Escola é muito boa. O meu marido atual me ajuda, que é o padrasto deles, se precisar apanha, conversa, fica de castigo, coloca para fazer os serviços de casa. (FLÁVIA, 35 anos, mãe de Ariane, Bruno e Felipe).

A mãe confirma a assertividade da política pública, quando nos diz sobre a importância do Programa Escola Integrada, como um programa que possibilita a seus filhos permanecerem mais tempo na escola e corrobora o que as crianças e os adolescentes nos disseram também nas oficinas. Batista e Carvalho-Silva (2013, p.48) asseveram que a escolha da escola pelas famílias não passam pelos indicadores educacionais oficiais de avaliação, tais como o IDEB, taxas de repetência, evasão ou distorção idade-série.

Além de atividades diversificadas, a reivindicação das mães para que as escolas tenham “aula sempre” sinaliza outro critério em sua hierarquização, revelando que aspectos da organização e dos modos da gestão institucional interferem na avaliação.

As famílias, por suas lógicas e demandas, têm critérios e objetivos:

Eles vieram de Bicas. Quando chegamos uma sobrinha minha já estudava lá, e ficava o dia inteiro na Integrada, o que seria bem melhor para eles, pois eu também cuido da minha mãe. Só que não tinha vaga. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

Eu tenho contato com as professoras do mais velho até mesmo pelo zap, porque eu trabalho muito, então, eu não tenho muito tempo para poder ir lá. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

Batista e Carvalho-Silva (2013) reiteram que a busca por informações sobre o funcionamento do sistema escolar, sobre os estabelecimentos de ensino da região, a tentativa de acompanhar os estudos, as escolhas de companhias, a procura por cursos que contribuam na longevidade escolar, a tentativa de participação na escola, ora mais intensa e regular, ora mais distanciada são alguma das práticas de mobilização que essas mulheres registram em seus depoimentos. Enquanto Isabel, 59 anos, avó de Lucas busca a reterritorialização dos netos e procura vaga na escola que considera mais adequada, por oferecer atividades no contra turno, Erica, 28 anos diz que não pode ir à escola devido ao seu trabalho, mas tenta acompanhar seus filhos por meio da tecnologia (Whatsapp).

Eu estudei aqui, eu e minha amiga fomos as primeiras a inaugurar aqui. Eu estava na escola Cecília aguardando inaugurar aqui. (TAIS, 35 anos, mãe da Luiza).

Na fala acima há um sentimento de confiança na escola que perdura no tempo e no espaço. A memória da escola que aparece no relato das entrevistas nos remete ao fator território. Essas famílias, assim como preconizam Batista *et al.* (2013), revelam que suas escolhas por essa escola estão ligadas as questões dos vínculos afetivos de amizade, de identidade e da interação que possuem com esse ambiente escolar, tornando-o um lugar de referência construído em suas trajetórias escolares.

Outro aspecto importante desses depoimentos é o trânsito nos territórios, que se dá por meio da desterritorialização e reterritorialização. Para Haesbart (2003), esses conceitos expressam os diferentes modos que as pessoas criam para se adaptar ao meio e aos sujeitos com os quais se relacionam diariamente. O autor salienta que esses momentos de reinvenção, de mudanças e de criação de novos vínculos, ambiência e interações, ou seja, a passagem de desterritorializar para a reterritorialização gerará conflitos, transformações e construções de novos hábitos.

Ao pesquisar um CT na cidade de São Paulo-SP, Souza *et al.* (2003) relatam as recorrentes dificuldades encontradas pelos conselheiros para conseguir a vaga de crianças e de adolescentes fora do período de matrículas. O processo migratório constante de muitas famílias entre bairros/cidades periféricos ocasionado pelos mais variados fatores cria uma demanda por matrículas em períodos fora do prazo determinados pelos regimentos escolares e não raro esse é o primeiro embate das famílias na relação com a escola, quando não significa a interrupção da escolarização e a “perda” do ano letivo.

5.1 Como a relação com a escola afeta às famílias pesquisadas?

As famílias veem a escola pesquisada como um lugar de efetivo aprendizado, como uma referência no território, pois insistem em matricular seus filhos naquele estabelecimento de ensino e não em outro, avaliam positivamente a relação com professores e outros profissionais e sentem engajados na aprendizagem de seus filhos. Mas, como nem tudo são flores, as famílias trazem suas queixas, dissabores e desencantos.

Nas entrevistas, notamos os sentidos que as famílias atribuíam à escola de seus filhos e uma recorrente visão positiva que tinham da escola. Elas revelaram vários motivos pelos quais mantêm seus filhos na escola pesquisada, tais como: o ensino, o Programa Escola Integrada, os profissionais que atuam nela e outros. Isso foi explicitado quando os responsáveis relatavam a trajetória escolar dos seus filhos nessa escola e demonstravam a evolução no aprendizado e na disciplina que tiveram durante esse período e as facilidades no

acesso e na comunicação que estabelecem com os trabalhadores da escola. Batista *et al.* (2013) acentuam que o acesso a benefícios sociais, as diversificadas ações e a gestão pedagógica e organizacional das escolas são critérios essenciais que as famílias utilizam para fazer suas escolhas das escolas em que procuram matricular seus filhos.

5.2 Quando as famílias enxergam a escola como um ambiente educativo

Ao perguntarmos às famílias sobre o que achavam da escola, elas nos trouxeram muitos aspectos sobre essa instituição como um ambiente educador:

A educação de lá particularmente é muito boa. Eu vejo que aprendem de verdade entendeu? O do meio quando foi para lá não briga quanto ele (o filho mais velho) brigava. Eu vejo que a escola faz a parte dela. Os meninos aprendem de verdade. O mais novo briga, mas já não briga tanto, já faz o para casa sozinho. O mais novo estava brigando muito após a separação. O mais velho quando foi para lá não sabia nem juntar as letrinhas e tinha tomado duas bombas. Agora não, já está bem avançado no 8º ano. A menina já escreve o nome dela, já lê. Eu gosto muito de lá, não tenho nada a reclamar. Tenho contato com o pessoal da escola, eu tenho o contato da monitora da Integrada Leticia por zap. Eu gosto muito de lá. (FLÁVIA, 35 anos, mãe de Ariane, Bruno e Felipe).

As famílias pobres buscam estratégias de educar seus filhos, mesmo muitas vezes não possuindo tempo, condições financeiras e não compreendendo com clareza como acontece o processo pedagógico. É que o trabalho pedagógico que se espera das famílias, sob o manto de acompanhamento escolar, é um ritual, um jogo repleto de regras explícitas e implícitas cujo domínio dependeria de um conhecimento acumulado anteriormente. Ou seja, como afirmariam Nogueira e Catani (2003, p.54), somente aqueles que desenvolveram essa “predisposição para o jogo” são capazes de participar ativamente sem cansaço ou exasperação. As regras desse jogo são descritas por Daniel Thin (2006, p. 222) da seguinte forma:

As práticas familiares ante a escolaridade são sempre maneiras de se apropriar da situação escolar que os pais não podem contornar. As modalidades dessa apropriação entram em contradição com as expectativas e os desejos dos professores. Assim, uma parcela dos pais (sobretudo os mais desprovidos diante dos saberes e da pedagogia escolares) não participa regularmente do trabalho escolar, ou intervém apenas quando os resultados pioram substancialmente. Para esses pais, o que predomina é o sentimento de incompetência, e até o temor de prejudicar seus filhos. Em seguida, eles consideram que o papel da escola e dos professores é se ocupar de todo o processo de escolarização, aí incluídos o aprendizado das lições e a

realização dos exercícios escritos. O “acompanhamento distante” por parte de alguns pais é considerado insuficiente, e os pais são incitados a investir mais no acompanhamento escolar de seus filhos. Outros pais tendem a “superinvestir” no trabalho escolar de seus filhos, acrescentando tarefas ou tentando antecipar as aprendizagens escolares. Essas práticas de “sobreescolarização” são contrárias à lógica pedagógica atual, que supõe o aprendizado da autonomia no trabalho escolar e, a partir daí, mais amplamente, a autonomia na vida social. Para os professores, os pais – que desconhecem a autonomia enquadrada que preconizam – oscilam entre a frouxidão e o excesso de controle em matéria de escolaridade, fugindo de Caribde para cair em Cila. Por conseguinte, é, com frequência, grande o mal-entendido entre os pais e os professores. Muitos pais não conseguem compreender as observações e as críticas dos professores que censuram o controle excessivo que eles exercem sobre o trabalho escolar de seus filhos, por estarem convencidos de que estão fazendo tudo que lhes é possível pela escolaridade de suas crianças. Da mesma forma, eles não entendem que os resultados escolares não melhorem apesar do acúmulo de exercícios “escolares” em casa, e alguns se interrogam então sobre a qualidade pedagógica dos professores. Enfim, essa tensão leva muitos pais a oscilar entre “a retirada” e “o superinvestimento”, no que se refere ao acompanhamento da escolaridade.

Já com relação ao papel que a escola tem perante as famílias, Érica diz que:

As professoras, o diretor, estão todo mundo envolvido, para me ajudar a colocar o mais velho mais pra frente, porque pelo fato dele ter a epilepsia ele regrediu um pouco, né? Ele ficou um pouco mais lento. Aí a gente está fazendo um trabalho com ele para ele voltar a pegar os ritmos das aulas. E a escola, eu acho maravilhosa, não tenho nada assim para falar da escola, do diretor ao moço que fica na portaria, a educação é surreal, maravilhosa. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

A maneira como a família enxerga o papel e o lugar da escola nos demonstra que elas têm consciência da sua função e a da escola, uma vez que intui o processo de aprendizagem e faz uma leitura do processo pedagógico que está ocorrendo. Para essa mãe, a escola se materializa como um lugar de aprendizagem. Não é o tipo de retorno que a escola deseja ou espera, já que para a escola a participação efetiva é mais importante, mas são “[...] formas “invisíveis” de envolvimento familiar, baseadas tanto na afirmação do valor da escola como na transmissão de disposições que, mesmo não propriamente escolares, guardam uma semelhança com aquelas necessárias para o mundo escolar”. (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p.25). É desse modo que muitas percepções dos que dizem que essas famílias não monitoram e não participam da educação de seus filhos são contrariadas, como ilustrado pelas falas a seguir.

Teve uma vez que o do meio quase chegou a ser expulso, pois estava agredindo todo mundo, agredindo os professores, os monitores. Aí me

chamou, eu e o pai dele lá na biblioteca e foi resolvido. Aí ele melhorou bastante. No início você sabe como que é, né? Menino é terrível. Sempre que me chamam eu faço tudo para ir. (FLAVIA, 35 anos, mãe de Ariane, Bruno e Felipe).

Eles vem e repassa o que aprendeu, fico satisfeita, pois chega e fala se não trouxe o para casa, se ficou sem (o para casa) uma semana. Eu sempre pergunto e participo. Acho ótima a força e atenção que dão para ele, se ele não chega, avisam. O que falta para colaborar na educação deles é uma aula particular, que ensinasse a ler direito. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

A participação das famílias pobres na vida escolar dos filhos também é confirmada pela diretora, quando indicou a mãe e a avó acima para serem entrevistadas. Fizemos o contato e elas prontamente atenderam ao chamado. A avó, por meio da fala: “Sempre que me chamam eu faço tudo para ir”, comprovou o que afirmou a diretora, quando no início de nossas conversas. Isso ilustra o dito pelos autores:

[...] Ao contrário da representação usual, essas mães depositam na escola grandes expectativas: esperam que seus filhos tenham acesso a uma escolarização longa; esperam que eles ultrapassem a escolaridade limitada que tiveram, quando a tiveram – como que reparando um percurso interrompido; esperam que, com uma escolaridade de maior duração e seus certificados, suas crianças possam ingressar no mercado de trabalho formal – algo que os pais têm dificuldade de conseguir; esperam ainda, dentre outras coisas, que a escola, no aqui e agora, além de ensinar seus filhos a ler, escrever e contar, os proteja da violência presente no território e, não sem frequência, na própria escola. (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 16).

Nesta pesquisa, vislumbramos o quanto as famílias populares desejam que seus filhos tenham sucesso na trajetória escolar. Para tanto, mesmo com tanta vulnerabilidade social, elas ultrapassam esses entraves e acompanham o desenvolvimento dos seus filhos e desmistificam as visões tão arraigadas na nossa sociedade de que são omissas.

5.3 Quando as famílias elencam as motivações para a escolha da escola

São diversos os fatores que levam as famílias a matricular e escolher essa escola para seus filhos. Esses vão desde indicações de amigos e vizinhos, o reconhecimento da qualidade do ensino, a infraestrutura oferecida, a proximidade com o local de moradia e outros, como notado nas falas a seguir:

A minha vizinha que morava lá embaixo, os meninos dela estudava na escola, para os meninos dela foi muito boa, com isso eu fui colocando os

meninos. Ela que me ajudou a conseguir a vaga. (FLÁVIA, 35 anos, mãe de Ariane, Bruno e Felipe).

Eu gosto muito da escola pesquisada. Gosto! Acho uma escola boa, vou te falar, moro aqui, eu sempre morei aqui em frente. Eu observava na escola que os meninos de lá tipo assim: eram bem tratados, eles forneciam o uniforme sabe e que tinha os horários direitinho e que tinha o transporte para quem mora mais longe né. (LUZIA, 37anos, mãe de Gabriel).

Essa escolha da escola com a ajuda da vizinha, nos fala de um sentido que é o pertencimento ao território. Grossi *et al.* (2008, p.158), nos remete a essa dimensão quando amplia o conceito que temos sobre rede: “O ser humano é um ser social por natureza e, assim, se constitui a partir do conjunto de relações que estabelece, Logo, podemos entender o pertencimento social como uma construção processual cotidiana, que se inicia a partir da rede primária (na família e nas primeiras instâncias relacionais) e se reconstrói em grupos sociais mais amplos” [...].

As redes de solidariedade se tornam um importante instrumento dos modos como os sujeitos vivenciam suas relações, fazem suas escolhas e constroem sentidos e significados, principalmente os de identidade e solidariedade no bairro, na escola.

Eu tive boas referências de lá, que lá era uma escola que estava crescendo, que os professores eram bacanas, como foi... Porque quando o mais velho adoeceu, a professora ajudou ele muito, e você também... risos. Aliás, todos da escola ajudaram demais, mas essas duas foram as que mais ajudaram e na hora que ele foi voltar à professora teve todo um tratamento especial com ele né? Porque sabiam o que ele tinha passado. Então isso me agrada muito deles estarem estudando lá. Pessoas daqui do bairro já estudaram lá, e eu perguntei e porque também eu passava muito lá perto. (ERICA, 28 anos, mãe de João e Miguel).

Ele está desenvolvendo bem pelo que tem e pelo que eu reparo das outras crianças com síndrome de down, que tem 20 e poucos anos, ele está indo bem, em questão do desenvolvimento ele está indo muito bem, porque tem criança com síndrome de down com 22, 23 anos que está alfabetizando hoje e com mais condições financeiras e com mais recursos que ele teve entendeu. É... Pelo que eu vejo o Gabriel hoje, ele está indo muito bem, claro que a gente vai ter que dá um um... (LUZIA, mãe de Gabriel).

Percebemos, pelas falas, que a escola, em geral, é reconhecida pela comunidade. Elas falam da evolução no desempenho escolar de seus filhos, da autonomia na aprendizagem que desenvolveram desde que entraram nessa escola. Os profissionais da escola são citados com frequência nos relatos das famílias e se tornaram referências.

Ao serem perguntadas se têm contato com a escola e professores e como acontece essa relação, elas nos dizem:

Em relação à escola, aos professores, não tenho nada a reclamar pelo contrário só falar bem. Eu tive lá, a gente teve uma reunião e elas estão me ajudando para eu poder ajudar eles, para eles darem retorno para elas. Para o mais velho pegar o ritmo. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

Eu tenho mais contato com a menina que olha ele do que com os professores mesmo, porque a gente sempre vê ela na hora que pega, os recados é ela que dá. (LUZIA, 37 anos, mãe de Gabriel).

Nesse caso, a monitora de inclusão é a pessoa mais próxima da mãe no cotidiano escolar do filho. Percebemos que há várias profissionais nessa escola que se tornam referências para a família e esse é outro aspecto importante a ser explorado nas pesquisas sobre as interações intra-escolares e a potencialização nos processos de gestão escolar. Pensar cada criança e adolescente como membro de uma comunidade, a comunidade educativa, possibilita articular as ações que se desenvolvem no território escolar e que acontecem nos espaços sociais que contornam o estabelecimento de ensino.

Eu não venho muito aqui não. Eu acho a escola muito boa. Para ter um futuro melhor, estudar, aprender mais, eu me arrependo tanto de não ter estudado, está difícil arrumar emprego. Falo com as meninas não caça namorar cedo, atrapalha a vida da gente toda, tira seu diploma, pelo menos do 1º grau, ter um futuro melhor. Vocês ficam preocupados com eles, ela chega direto, mãe! Assina o papel aqui, que eu tenho que levar lá. Às vezes eu não quero assinar, porque ela não me ajuda, mas não vou proibir não, pois não tive essa oportunidade de ir em clubes e parques, e onde eles vão eu não teria como levar e pagar, essa fase vai passar, e agora ela está com vontade de trabalhar. Ela é muito fechada comigo. Ela foi no CRAS ver sobre cursos e não me explicou direito como foi lá. Só trouxe uns papéis pra eu assinar. (TAIS, 35 anos, mãe da Luiza).

Os depoimentos indicam que a escola tem outro diferencial: oportuniza conhecer a cidade como um dos meios de ampliar o capital cultural, a circulação no território e esse fato é reconhecido pelas famílias, como foi pelas crianças e pelos adolescentes. Mesmo que a história familiar seja marcada por desafios e dificuldades, elas valorizam a educação de seus filhos e se empenham para estimular a frequência à escola, além de vislumbrarem nos filhos suas perspectivas de mobilidade ascendente que não puderam realizar para si mesmas.

A respeito dos motivos (razões) que mantêm os filhos nessa escola, elas nos colocaram outros fatores, mas enfatizaram a figura dos professores e dos profissionais que nela atuam:

Primeiro pelo carinho que todo mundo tem com eles lá, não só com eles, mas com qualquer criança que entra na escola, principalmente o diretor, ele tem um carinho especial com as crianças, de uma forma que ele toma elas para ele, que ele vira o paizão vamos dizer assim, das crianças né, pelo

aprendizado, pela forma que trataram com o que aconteceu com o mais velho, cuidou do mais velho, como se fosse com alguém da família deles. A escola preocupa com a alimentação, com a vestimenta. O pessoal da Integrada também é muita gente boa, eles fazem um trabalho muito bacana. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

Com base em Ferreira (2004, p. 03), o profissional crítico reflexivo é aquele cuja “[...] atuação docente não está compromissada, apenas com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.” Assim, outro aspecto levado em consideração na escolha diz respeito à infraestrutura oferecida e as atividades extracurriculares.

O Escola Integrada tem um forte impacto na vida e na rotina das mães que trabalham e muitas vezes são as únicas responsáveis pelos filhos. A dimensão do cuidado que se expressa em ter o filho bem tratado é algo fundamental para as famílias pobres.

Comodidade de ficar o dia todo. A Escola Integrada não precisa pagar e considero a escola boa. Ela depende só de mim. Na escola tem a Integrada. Eu queria um lugar que ficasse o dia inteiro, pois trabalho o dia todo e só tenho um dia de folga. A mãe de um aluno da escola me indicou a escola. (LUCIANA, 36 anos, mãe de Estefane).

Porque ela gostou daqui, e quando voltou da casa da tia ela quis ficar aqui. Ela conhece os monitores da Integrada, a Daniela, a moça da informática. E quando eu mudei para cá não tinha vaga na escola mais perto da minha casa, aí pus ela aqui, eu também perguntei ela antes se queria ficar aqui ou em outra escola e ela respondeu aqui. Ela não falta de jeito nenhuma na escola, tudo dela é a escola. Nossa! Ela gosta demais daqui. (TAIS, 35, mãe da Luiza).

Nesse sentido, Batista e Carvalho-Silva enfatizam que:

[...] tanto as famílias quanto as escolas vivem num mundo em que a instabilidade e a precariedade tendem a ser a regra. Assim que, as famílias ocupam progressivamente esses espaços, a escola é a primeira e às vezes única presença do Estado no território. Vê-se chamada, convocada, interpelada, quer queiram seus agentes querem não queiram, a estabelecer diferentes vínculos com as famílias, distintos daqueles que usualmente cria em regiões não vulneráveis: a responder por demandas de saúde, de assistência, de busca por assegurar direitos. (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 16-17).

Diante do exposto, compreendemos que valorizar professores e profissionais comprometidos com processos educativos escolares e reconhecer o aluno como um ser diverso, que traz consigo um contexto cultural e social são as premissas que fundamentam nossa responsabilidade pela infância e adolescência, mais especificamente aquelas das

camadas populares. Arroyo (2010, p. 1388) ressalta que a sociedade não pode ser constituída apenas de meros destinatários de políticas do Estado ou o lugar privilegiado onde se encontram os desiguais ou os problemas. São necessárias pedagogias cidadãs, que contribuam para que os ditos marginalizados ocupem lugar de destaque na nossa história.

5.4 Quando os desencantos marcam a relação das famílias com a escola

Nesse tópico procuramos refletir sobre alguns depoimentos das famílias sobre suas discordâncias de posturas tomadas pela escola ou pelo sistema de ensino. Reside aqui, também, nossa interpretação, permeada de dúvidas e questionamentos sobre as formas equivocadas de que a escola lida com a aprendizagem e com o comportamento dos alunos.

Ao perguntarmos a Isabel (59 anos, avó de Lucas) sobre a vida escolar dos seus netos e os motivos que a levaram a matriculá-los na escola pesquisada, ela descreveu uma série de eventos sucedidos na escola e protagonizados pelo neto mais novo que culminou na transferência da criança da escola. Ainda que tenha consentido, ela confirma que fez a transferência, já que a escola pediu, pois os dois brigavam muito na escola, mas isso não foi bom para ele (o neto) e nem para ela:

Os dois brigavam muito e a escola achou melhor separar. Eu não gostei, a escola que o menor está agora não tem ajuda, pois ele não sabe escrever e ler. Na outra escola tinha apoio, carinho, merenda boa, quando estavam nervosos até merenda davam eles. A minha vontade é que ele voltasse para lá, mas fiquei sem jeito de pedir. Eles preocupam, mesmo eu longe, qualquer coisa entra em contato, se eles andam com uma pessoa que não convêm eles ligam. Eles são nervosos, mas já teve muita melhoria. A escola ajudou demais. No início eu ia à escola toda semana. Esse ano fui uma vez. A parte do mais velho é mais reforçada. A do menor já fui na escola reclamar, não ia no cinema, pois não fez o exercício da escola. Ele vendeu muita rifa e se prometeu levar, tem que levar, por causa de comportamento? Não acho justo. Estava escrevendo com a cara no quadro. Não aceito com a cara no quadro. Eu cheguei de supetão, eu achei ele nesse sentido. Cobrei que não queria ele naquele lugar. Será porque ele é negrinho e a professora é branca? Mas a professora é negra. Ele questionou também que não merenda, eu já trabalhei em escola. Ele tem direito, nem que merende em outro horário. Tudo que acontecesse eles falam comigo e eu corro atrás para saber se é verdade ou mentira. Eu cheguei uma vez lá uma fera, elas falaram que o menor era devagar, atrasado e que deveria ser isolado. Talvez essa escola tenha alunos que são protegidos, não olha a precisão e não olha a carência do aluno não. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

Esses episódios revelam uma das constantes dificuldades na relação das famílias populares com a escola. A avó não aceitou a “sugestão” da escola (a *posteriori*) e não

consegue dialogar para reverter o quadro. A família nem sempre consegue negociar, argumentar e, muitas vezes, tem receio de prejudicar outros membros da família. Há ainda uma manifesta desconfiança de que as relações raciais interfiram nessa dinâmica escolar, e um tratamento diferenciado, segregativo. Batista e Carvalho-Silva (2013, p.48) discorrem que “[...] a prática escolar de se comunicar com as famílias, os modos de avaliação dos alunos e os conteúdos das reuniões de pais são também levados em consideração na consolidação da opinião da maioria das mães sobre as escolas.” Carvalho e Ristum (2013, p.144), ao relatarem o caso de um adolescente encaminhado ao CT pela escola, mostram que, noutra vertente, “A fala empoderada da mãe, questionando a atitude da Escola e ameaçando recorrer a outras instituições no caso de ter seu filho transferido, ganha nesse momento ainda maior relevância”.

Um dizer que nos chamou atenção foi a do pai (EVERALDO, 40 anos), ao fazer o questionamento a respeito das avaliações. Ele nos aponta incertezas sobre o como aconteceria o processo avaliativo do filho, que é um aluno de inclusão.

Eu fico triste por causa das avaliações dele, mas eu tenho que entender que ele é diferente de outros alunos né. A forma de avaliação dele será que está certa? Eu fico me perguntando comigo, porque eu não sou profissional da área, eu não sou educador. Será que está certa? Será que é isso mesmo? Não sei. [A mãe entrevistou]: Hoje em dia só dá bomba depois da 6ª série; antes não, né? Antes não sabia tomava bomba mesmo. [O pai continuou]: Eu fico muito triste, mas o que pode fazer, né? Já cansei de falar lá na escola, falar: está errado isso, a avaliação dele, o Gabriel não sabe estudar, entendeu? Eu fico com dó do profissional que assina aquilo ali, porque é o seguinte: a partir do momento que eu faço um exame e o exame está ruim, eu faço assim, eu não libero, porque a responsabilidade é minha e é a mesma coisa, se não está apto não pode liberar. Esse é meu ponto de vista profissional. (Luzia/Everaldo, 37/40 anos, mãe/pai de Gabriel).

Esses responsáveis discordam do processo de avaliação do seu filho. Mostram a dificuldade de entender a questão da não reprovação. Apesar de questionar a atuação dos professores diante de tal situação, em alguns momentos parecem compreender que as formas de se avaliar um aluno é complexa e subjetiva e que, muitas vezes, os professores são “pressionados pelo sistema” a aprovar os alunos mesmo não indo bem nas avaliações e na aprendizagem. Esse sentimento de ambivalência que se funda no reconhecimento da importância e legitimidade da escola associada a um distanciamento e desconfiança, é enfatizado por Thin (2006, p. 222):

A ambivalência vai aparecer, por exemplo, quando os pais pedem aos professores que sejam rígidos e severos, e ao mesmo tempo protestam contra

algumas sanções: de um lado, eles esperam que as modalidades de manutenção da ordem escolar correspondam ao modo de autoridade familiar; de outro, eles tendem a querer proteger os membros da família contra o poder dos agentes das instituições, com uma espécie de obsessão quanto à injustiça e à estigmatização a respeito de sua família.

Ao indagarmos sobre a vida escolar de seus filhos desde que começaram a estudar na escola (mudança de escola, reprovação, dificuldades, problemas de relacionamento, entrosamento, preconceito ou discriminação, efetivação de direitos e etc.), algumas mães apontaram, trazendo algumas reflexões:

Quando entrou na escola não gostava de escrever e ler. Mas, é muito inteligente, chegava em casa e explicava tudo, falava que colegas riam muito dela, devido à cor. Agora não tem mais reclamação, de uns três anos para cá, mas antes a escola me chamava direto. Agora raramente venho à escola. Ela está sempre elogiando a escola, os passeios e a merenda. (LUCIANA, 36 anos, mãe de Estefane).

[Pai]: Ela tem mais recurso do que estadual, do que eu vejo. [Mãe]: Foi o único lugar que consegui a auxiliar para ajudar ele diretamente, devido às necessidades dele. Por ser municipal e eu tive que brigar muito, pra você ter uma ideia eu tive que ir lá no Ministério da Educação, para brigar, por causa de uma acompanhamento dele. Ai eu consegui esse acompanhamento, hoje eu tenho uma briguinha com a... Foi a municipal também que forneceu o AEE²⁷ que é o atendimento especializado para ele. [Pai]: Aqui tem mais suporte pelo que eu vejo de uma ONG que ele participa e vejo as crianças. Ele participa de um grupo que é só para crianças com Síndrome de Down. Chama Viva Down. Então, fazem encontros, práticas e atividades para eles, para socializar mesmo. [Mãe]: Eu acho uma escola de fácil acesso, uma escola que tipo assim, que foi a única que deu suporte da gente ter uma auxiliar pra ele, né? Para acompanhar diretamente ele. É assim ele está desenvolvendo bem na medida que ele pode se desenvolver, porque ele infelizmente não é uma criança normal. Acho que na medida do possível já conhece as letras, acho que está desenvolvendo bem lá. Tem o atendimento especializado, com a professora especializada. A questão agora melhorou muito, sabe? A questão do preconceito, antes no início, não com essa diretora, eu ia lá o meu filho estava fora de sala de aula. Ai tipo assim, eu tinha que dá uma uma..., denunciar falar assim não, porque ele está fora da sala de escola. Ah, porque ele não fica. Hoje se eu for lá, ele está dentro de sala de aula. Eu tive que acompanhar nesse sentido. Eu falo com você, os depoimentos de outros pais é que é isso que acontece, mesmo sendo escola particular. Qualquer coisinha que a criança síndrome de down tem na sala, ele põe pra fora da sala de aula. Aqui eu consegui, aqui quando eu vou lá, Nossa senhora! Oh o pai dele está ai, o pessoal já até me conhece, porque eu corro atrás. (LUZIA/EVERALDO, 37/40 anos, mãe/pai de Gabriel).

²⁷ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) elabora e organiza recursos de acessibilidade para estudantes que têm alguma necessidade específica, criando oportunidades para que possam participar plenamente das atividades curriculares. As salas disponíveis na Rede Municipal de Educação são adaptadas e contam com recursos materiais e tecnológicos que desenvolvem as habilidades desses.

Nessas falas, por mais que os responsáveis critiquem a escola e façam denúncias em busca de fazer valer seus direitos, fazem também o exercício para compreender as ações da escola perante tais situações, ou seja, acabam respeitando as formas de a escola lidar com seus filhos. Importante também compreendermos, que se fazem necessárias, ainda, ações sobre as políticas públicas de inclusão para que a escola e os professores tenham todas as condições necessárias para atender esses alunos de modo eficiente e integral.

Salientamos que nessas falas a impressão que temos é de que, refutando a tese de que as famílias pobres são incapazes de lidar com a vida escolar de seus filhos, elas informam que sabem exatamente em que aspectos a escola acerta e comete equívocos. Nas palavras de Batista e Carvalho-Silva (2013, p.205):

Contrariando a noção que relaciona as famílias dos territórios segregados à indiferença em relação à escola ou a um forte distanciamento do universo escolar, a investigação realizada identificou um grupo de famílias que, lideradas pelas mães, depositam na escola, em geral, grandes expectativas e realizam, com os recursos que possuem esforços para assegurar a escolarização dos filhos.

Admitem, também, quando elas mesmas (as famílias) cometem erros ou fazem juízos antecipados (como é o caso da mãe que achou que era caso de racismo porque a professora seria branca). Contudo, como se usassem, cotidianamente uma balança e como em toda relação, tentam equilibrar seus encantos e desencantos. Por fim, enxergam a escola como um importante referente na vida de seus filhos ou materializam a escola como um lugar de aprendizado.

5.5 Instituições que permeiam a relação das famílias com a escola

Ao serem perguntadas se além da escola há outras pessoas, instituições ou órgãos que contribuem na educação dos seus filhos, que ajudam em outras demandas e quais suportes gostariam de ter, nossos entrevistados nos trouxeram algumas questões significativas sobre o que mais acreditam que seria interessante que seus filhos tivessem acesso ou simplesmente fazem constatações. Narram suas histórias e, nelas, situam os filhos, netos. Descrevem os cotidianos. E é como se essas narrativas dessem conta de explicar o quanto estão ou se sentem sozinhas, como também o quanto estão amparadas por parentes, amigos, professores, profissionais da escola. Esses dados são comprovados na revista do IBGE.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) revelam que, desde 2005, o perfil composto unicamente por pai, mãe e filhos deixou de ser maioria nos domicílios brasileiros. Na pesquisa de 2015, o tradicional arranjo ocupava 42,3% dos lares pesquisados. Uma queda de 7,8 pontos percentuais em relação a 2005, quando abrangia 50,1% das moradias. Por outro lado, novas tendências ganharam força. Em 2015, por exemplo, quase um em cada cinco lares era composto apenas por casais sem filhos (19,9%), enquanto que em 14,4% das casas só havia um morador.

As famílias pesquisadas trazem essas diversas composições, por meio das complexas narrativas, onde amparo e desamparo são faces da mesma moeda.

Na verdade, eles passam mais tempo na escola, né? O pequenininho fica na UMEI de 7 às 17h e os outros três na escola de 6h30 até 16h 30. Durante a semana eles passam mais tempo na escola. (FLAVIA, 35 anos, mãe de Ariane, Bruno e Felipe).

Eu peguei o mais velho para criar com 1 ano e 6 meses e o mais novo com 3 anos. Não conto com os pais para nada. O pai, que é meu filho, está preso. Mesmo ele preso, igual agora eu fui lá na cidade e comprei biscoitos, o pai deles vendeu as horas de telefone lá, ai mandou o dinheiro para comprar as coisas para os meninos. Então, o pai deles dá toda atenção. [...] Eles veem ele 1 vez por mês, mas tem todo aquele carinho, como se completasse aquele tempo que não está vendo. Até o mais velho ele chamou a atenção dele, porque eu falei com ele: o mais velho estava malandrando na escola, tem dia que traz para casa, tem dia que não traz, ai ele chamou atenção dele. [...] eu sinto que ele dá muito mais apoio, mesmo ele estando preso do que a mãe. Você vê: agora a mãe se encontra no hospital. Ai semana passada ela procurou saber [...] Eles ficam assim sentidos, né? Ela tem mais quatro filhos com ela, e esse dois comigo, eles veem que a mãe dá eles lá e não dá os outros aqui. Então, o que eles têm é o que eu dou. Às vezes chega Natal, eles precisam de alguma coisa, ela não dá, não chega a dá presente de aniversário, nem de dia das crianças. [...] Então não conto com ela para nada não, porque não dá nada não. (ISABEL, 59 anos, avó do Lucas).

Eles ficam mais com a minha mãe. Ela é a pessoa que mais confio. Conto com a ajuda dos meus irmãos, que são os tios, e com o pai do mais novo, pois fico o dia inteiro trabalhando. [...] O do meio está na Escola Integrada, então já ajuda um pouco eu acho. O mais velho também está na Integrada que ajuda também muito, porque não sobrecarrega a minha mãe. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

Tem meu pai, minha mãe, todo mundo ajuda. Tem a fonoaudióloga, a terapia ocupacional que ele faz também, o irmão dele também, que ela passa uns joguinhos na internet para ele desenvolver, que ajuda ele com esses joguinhos. Os avós paternos e maternos. Minha mãe e meu pai ficam aqui direto e a mãe dele, porque o sogro eu não tenho não. O Gabriel, além disso, tem a fonoaudióloga, que é um grande dificultador dele também, que ele tem pouca audição no ouvido esquerdo, ele teve é colostatona, que é um tumor benigno, que destruiu todo o conduto auditivo dele, ele tem essa baixa audição, mesmo que a gente pode não perceber, mas pelos exames clínicos ele tem isso. Dificulta muito a fala, mas a gente tem reparado que depois que ele está indo na fonoaudióloga ele tem desenvolvido muito mais, ele já

começa a falar três palavras juntas, entendeu? A gente consegue acompanhar essa evolução. Minha mãe que leva ele para a fono para mim, porque eu estaria trabalhando, aí ele vai na terça-feira no AEE, aí minha sogra que leva, entendeu, igual sexta-feira, eles me chamaram lá para conversar, porque de vez em quando chamam os pais mesmo, aí vou sexta 8 h, mas quem leva mesmo são eles, porque eu não posso estar levando. São eles que me ajudam. (LUZIA, 37 anos, mãe de Gabriel).

Luiza veio estudar na escola quando era mais nova e foi para o Barreiro e ficou com a tia um ano e tem um ano que voltou parece. Ela morava com a minha irmã, a guarda era da minha irmã. Está com ela ainda o papel da guarda, mas a minha irmã me deu a guarda, mas não é no papel não. Eu sempre faço tudo, sempre estou olhando, o pai fica sempre no celular. Oh! Mãe como que é isso aqui, como é aquilo, eu não deixo eles longe não. (TAIS, 35 anos, mãe de Luiza).

Como podemos notar, portanto, há alguns suportes que as famílias nos indicam como sendo essenciais no apoio à educação de seus filhos. Elas destacam que além dos parentes, sendo eles os avós, avôs, tios e sogra, há também a Escola Integrada, o CRAS, o Atendimento Educacional Especializado, a fonoaudióloga, a terapia e outros. Observamos que, na atualidade, as famílias buscam várias estratégias para lidar com o ambiente educativo, dentre essas, seus próprios familiares e o acesso a equipamentos públicos que podem contribuir na educação de seus filhos. Scott (2009, p.15) ressalta que entra em jogo “[...] a análise das escolhas e das estratégias de manobra que são utilizadas pelos indivíduos e famílias para lidar com os sistemas normativos existentes, aproveitando-se de suas brechas e/ou contradições”.

Perguntamos, ainda, se os responsáveis têm algum apoio financeiro para ajudar com a educação dos filhos.

Fui ao CRAS, pois recebo bolsa família, lá eles explicam tudo direitinho, quando o aluno falta na escola, eu tenho que ir justificar na escola. O pai do mais velho dá um valor simbólico para ajudar nas despesas dele, mas não é muito. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

Nenhum, ele não teve direito a nada, aquele salário, eles falam que pela renda da gente não tem direito. (LUZIA, 37 anos, mãe de Gabriel).

O Bolsa família, graças a Deus que saiu, que aí eu posso comprar os materiais deles. Meu marido não sabe disso rs rs. E minha irmã quando pode me ajuda, ela não tem uma vida tão boa não, mas às vezes me dá umas roupas e outras coisas. Eu ajudo como eu posso, mais ou menos, às vezes o pai compra os materiais, aparece umas pessoas para me ajudar. Eu dependo muito da Prefeitura com o Kit escolar, para eles usar, a minha irmã sempre que tem um pouco mais de caderno me ajuda. (TAIS, 35 anos, mãe da Luiza).

Batista e Carvalho-Silva (2013, p.48) argumentam que a “[...] possibilidade de acesso a benefícios sociais por meio da escola também se constitui em um critério que contribui para a preferência”. Uma das mães entrevistadas pelos pesquisadores critica o fato de a escola não dar nada e ela precisaria comprar até mesmo o uniforme. Em Belo Horizonte, muitas famílias optam por colocar seus filhos nas escolas do município de Belo Horizonte, visto que oferece o kit escolar, o uniforme, os livros didáticos e os literários e os materiais pedagógicos. Com isso, elas terão um custo menor com a parte pedagógica de seus filhos. Igualmente elas buscam outras instituições que dão ou intermediam algum apoio financeiro, como o CRAS, que encaminha as famílias para terem acesso aos benefícios sociais, que podem contribuir como um suporte na educação dos seus filhos.

Porém, mesmo a escola sendo considerada boa por todas as famílias, elas cobram que haja outros meios, como cursos que ajudasse na melhoria da educação dos seus filhos. E mesmo tendo membros da família que (literalmente) ajudam, a mãe continua sendo a principal responsável para acompanhar a educação dos filhos.

5.6 Os interstícios da relação família, escola e Conselho Tutelar

Neste tópico procuramos compreender como e em que momento o CT aparece na relação das famílias com a escola, o que as famílias sabem e por quais meios conheceram o CT. Buscamos, também, analisar qual a importância do CT para as famílias e como a presença desse órgão afetou cada um dos entrevistados, na medida em que foram atendidas.

Nesse sentido, a interpretação se fará em três movimentos. Primeiro, procuramos saber em que condições o CT aparece nos contextos familiares, como se configura a relação CT e famílias e quais os discursos que se reproduzem no desenrolar dessa relação.

5.6.1 Em que condições o CT aparece na relação família e escola?

Ao perguntarmos se já tinham ouvido falar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre o Conselho Tutelar, as famílias, na maioria das vezes, começaram por exprimir uma visão positiva do CT, dando exemplos de contribuições dele para a família e seus filhos após os atendimentos, tais como: mudanças comportamentais, melhoria na aprendizagem, aconselhamento, esclarecimentos sobre ações educativas e outros. Também expressaram aspectos negativos e controversos.

Para mim, a função do Estatuto é mostrar que a criança tem direitos e deveres e obrigações, já vi uma cartilha sobre o Estatuto. (FLÁVIA, 35 anos, mãe de Ariane, Bruno e Felipe).

No fim desta primeira entrevista, a mãe acompanhou a pesquisadora até o carro, que percebeu que ela tinha algo a mais para dizer. Logo ela começou a falar que já foi também ao Centro de Referência de Assistência Social- CRAS para solicitar encaminhamento para o filho mais velho para emprego e tirar documentos. Disse que não gostava do local que morava, pois tem pouco comércio e muitas drogas, que fumavam atrás da casa dela e que o marido não gosta que fala disto. Aqui, ela reafirma o que já tínhamos percebido: que ela tinha certo receio do que ia falar com medo de o marido achar ruim ou brigar com ela. Ela também nos explicita a questão do pertencimento ao território, ao dizer que não gostava do atual local onde mora.

As outras famílias nos trouxeram dados mais explícitos e detalhados sobre os efeitos do CT na vida deles e como teve acesso ao órgão:

A escola acionou para o menor, e logo para o maior, pois brigavam muito com os colegas. Depois que o Conselho conversou com o maior, ai ele entendeu o que é o Conselho, graças a Deus melhorou. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

Sim, pela TV, rádio e na escola, de vez em quando nas reuniões eles comentam. A função do Estatuto é proteger e ajudar a resolver algum problema que a criança tenha. Eu soube do Conselho na primeira reunião quando o aluno vai entrar na escola, eles falam com a gente, se a gente tiver qualquer tipo de problemas para procurar eles, que seja por agressão, pensão e auxiliar em alguma coisa assim. Eu acho um órgão muito bacana, muito bacana. Eles preocupam mesmo com a criança, e eles tomam a frente de alguns assuntos que acontecem né, como a gente vê os pais, que às vezes pais que molestam filho, que espancam essas coisas, então eles tomam a frente, para poder resolver esse tipo de situação. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

[Soube] pela escola. O Estatuto zela pelo bem estar para saber se está sendo bem tratada. Eu trabalho de domingo a domingo, folgo na terça, que ela faltava, para eu ficar com ela. Há uns dois anos, recebi uma carta do Conselho, por causa das faltas. Acho isso bom, tá certo, que está preocupado, quer saber o que tem. Interessante, pois está preocupado com ela, embora eu já estivesse ido na escola e explicado. Ela parou de faltar para ficar comigo nas minhas folgas. (LUCIANA, 36 anos, mãe de Estefane).

Já, por televisão, tem aquele mesmo como é que chama gente? [A pesquisadora esperou um pouco ela pensar e indagou-a de volta? O Conselho Tutelar?] Isso, o menino entrou de férias e não me avisaram. Não, eu nunca tinha ido. Ai perguntei: Nem para conseguir a vaga e a monitora? Na verdade foi, acho que o meu marido foi lá sim, consegui, porque na verdade na época mandaram para uma escola mais distante, ai meu marido foi para

conseguir a vaga mais perto. Não sei, não sei se foi na Secretaria de Educação, porque sei que meu marido, ele também procurou a Secretaria também. (LUZIA, 37 anos, mãe de Gabriel).

Elas, como visto, nos demonstram os diversificados meios que souberam do CT, e os motivos que acionaram o órgão e como foram esses atendimentos. Na maioria das vezes gostaram das ações feitas pela CT e pensam que ele é importante. Entretanto, surgem, nesses relatos, fatores que Thin (2006) ressalta em suas pesquisas, que é a organização temporal do cotidiano familiar, que afeta e interfere na rotina escolar. Luciana, 36 anos, é uma mãe que vive sozinha com a filha e como a mesma relata, a infrequência é ligada a questões afetivas: ela trabalha de domingo a domingo e folga na terça, que, em geral, a escola não tem conhecimento. Souza *et al.* (2003, p.75) falam de uma certa displicência da escola em relação à falta dos alunos que,

Por estarem em um espaço em que as denúncias são diárias, recebem um significativo número de pais que apresentam encaminhamentos da escola pelo fato de seus filhos apresentarem em torno de vinte e cinco faltas injustificadas, o que acarreta a perda do direito à vaga. A expectativa dos conselheiros é que a escola encaminhe os pais assim que as faltas surjam, não esperando o limite máximo para o encaminhamento. Esperar o número máximo de faltas legalmente previstas significa a perda de aproximadamente um mês de aulas, o que traz várias consequências negativas para o aprendizado do aluno, como a perda de conteúdos importantes, fazendo que o aluno não consiga acompanhar sua turma.

Thin (2006) fala das diferentes temporalidades que distinguem o universo escolar do familiar. O universo escolar é dotado de uma regularidade temporal, em que o calendário escolar, a distribuição dos horários de aulas, a progressão das atividades pedagógicas determinam o “correr” do tempo. As famílias das camadas populares têm outras e múltiplas regularidades. Algumas famílias são reguladas por tempos equivalentes ao tempo escolar e outros, as famílias das camadas populares têm seus tempos regulados pela precariedade existencial.

Em outras famílias, nas quais os pais têm um emprego, as fortes obrigações temporais da atividade profissional produzem o que podemos denominar temporalidades familiares não sincronizadas, no sentido de que as divisões temporais produzidas pela atividade profissional dos pais estão em claro desacordo com os outros ritmos familiares, principalmente os ritmos dos filhos e os ritmos que sua escolarização exige. Os benefícios organizacionais e temporais (em termos de regularidade de horários, de estruturação dos ritmos familiares...) que o exercício de uma atividade assalariada em horários regulares e durante o dia pode produzir sobre a vida familiar são prejudicados por escalas de horário que desequilibram os ritmos domésticos, e algumas vezes por horários irregulares. São, portanto, temporalidades

muito afastadas das temporalidades escolares que tecem as vidas das famílias populares, repercutindo tanto nas relações entre pais e filhos como nas relações com a escola, ou ainda com as aprendizagens escolares. (THIN, 2006, p.220-221).

Na sexta entrevista, ao ser perguntada se já tinha ouvido falar sobre o CT, Taís, 35 anos, mãe da Luiza, nos relata alguns questionamentos e dessabores na sua relação com o órgão, que repercute na sua vida com a filha e com a escola. Seus relatos, de certa maneira, foram um pouco confusos. Acreditamos que isso aconteceu devido à complexidade dos fatos que ela nos traz. Tivemos a percepção que há alguma situação da dinâmica familiar (provavelmente abuso) que afeta a relação com a escola e, conseqüentemente, aciona o CT. Essa mãe possui receio quanto à filha ficar sozinha na escola e demonstrou que tem muito medo de perder sua guarda.

Eu sei tudo sobre o Conselho, eu fui lá várias vezes. O ECA e o Conselho é a mesma coisa né? [A pesquisadora respondeu negativamente, explicando: não, o Estatuto é a lei, que cobra os direitos e deveres das crianças, famílias e escola, e o Conselho é o espaço onde há conselheiros para fazer a lei funcionar.] Ah! Sim, fui para Divinópolis ganhar neném e depois eu fiquei na minha irmã uns dois meses depois de ganhar neném, aí chegou uma como que fala... Intimação para mim dá irmã do meu marido, a tia dela, aí eu tive que recorrer à defensoria pública, aí minha irmã pegou a guarda da minha filha sem minha assinatura. Lá na defensoria me falaram do Conselho Tutelar. (TAIS, 35 anos, mãe da Luiza).

Em outro momento, perguntamos à mãe Flávia, 35 anos, como foi o atendimento ao Conselho Tutelar e se os atendimentos no CT tiveram alguma mudança ou repercussão na vida dela? E ela nos tece apenas fatos positivos do CT.

Eu fui por causa da vaga na UMEI para o meu filho mais novo, para não ficar em fila. Já indiquei para amigas quando consegui a vaga, acho bom.

O direito à vaga na escola é algo recente e vem do ECA, de forma que traz consigo uma forma oficial de cobrar dos nossos governantes que os direitos da infância sejam garantidos. Em 2010, nos estudos que realizamos, o conselheiro da região leste de Belo Horizonte nos apontou que, a maior demanda na área da educação é por vaga nas UMEI- Unidades Municipais de Educação Infantil. E esse fato também foi constatado por Souza *et al.* (2003), que relata, no decorrer do seu texto, que a maior demanda existente nos CT dizem respeito à busca por vagas, principalmente para a Infância. Ainda, a escola aciona o CT muitas vezes por questões disciplinares. Essas não são prioridade de atendimento do órgão, entretanto, ele auxilia as famílias e a escola nesse sentido.

Eu fui na escola, e o Conselheiro marcou uma conversa no Conselho. Não fazem mais bagunça, após isso passou a respeitar, ou por medo, o que faziam não faz mais. O comportamento do mais velho melhorou, não participava de nada, andava nas pilastras, agora vai nos passeios, antes não ia. A escola ficava com medo, agora vai em todas. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

Aqui fica evidente que a escola não dá conta de lidar com os “problemas de comportamento do aluno”, aciona a família para, imediatamente, chamar o CT. Nesse caso, o CT já a esperava na escola, na figura de mediador da relação da escola com a família.

Na relação da família com o CT há casos bastante complexos que perduram por muitos anos, pois envolve vários atores. O caso da família da mãe Tais (35 anos) e da filha Luiza (13 anos) envolve uma tensão que ainda não se dissipou, porque a tutela da filha envolve vários sujeitos e situações diversificadas e controversas, que até o momento não foram totalmente resolvidas. Acreditamos que isso causava na mãe uma tristeza e preocupação, que vimos nas suas expressões ao relatar que ainda não tinha oficialmente a tutela da filha repetidas vezes.

Eles me atenderam bem, meu caso foi prolongado, durou um ano, eu tinha intimações para ir, eu tinha que pedir meu gerente do trabalho para ir. O Conselho Tutelar é importante, veio preocupar com a criança e com o jovem, mas eu me senti rejeitada. No texto que me mostraram tinha muitas mentiras, eu estava falando a verdade, mas eles achavam que era mentira. Eu me senti muito cobrada. Eles ouviram a Alanis, mas como eu digo (ela respirou fundo nesse momento) manipularam ela, ela não disse aquelas coisas. A irmã do meu marido estava com a guarda dela, depois o juiz passou para a minha irmã, porque eu não tinha trabalho. Eu quero a guarda para mim, se eu largar para o pai eles não cuida direito. Eles maltratavam ela, eram violentos, nossa! Fizeram muita coisa ruim com ela, até a vizinha deles foi na minha casa, falar que pelo amor de Deus que nós tinha que tirar ela deles. E se deixar ele pega a guarda dela. Ela está mais preocupada com as coisas, ela é muito responsável, ela é muito esforçada, a minha irmã não me passou no papel a guarda, eu tenho que abrir um novo processo, por enquanto eu não abri ainda, e na época eu não estava trabalhando. Eu criei as meninas sozinhas, o pai começou morar comigo elas já estavam já grandes. Assim que eu arrumar um trabalho eu vou entrar com um novo processo. (TAIS, 35 anos, mãe da Luiza,).

A denúncia parte da tia por parte de pai da adolescente, que, inclusive, inicialmente ficou com a guarda, e logo passa oficialmente para a tia materna. Atualmente e não oficialmente, a guarda está com a mãe. A escola percebia algo diferente no comportamento da adolescente e chamou a mãe para uma conversa. O que propiciou que a escola tivesse ações, como colocar a aluna na Escola Integrada, que contribui para que a adolescente interagirasse

mais com seus colegas, uma vez que era muito tímida e se isolava. Essa adolescente participou das oficinas.

Talvez por isso, essa entrevistada inicialmente estava tensa, se mexia bastante e colocava as mãos no rosto com frequência, assim como “resistiu” a comparecer nos dias marcados para a entrevista. Ela também “resistia” em responder às perguntas, pois em alguns momentos parava para pensar o que ia nos dizer. Passado um tempo, ficou mais à vontade, ao esclarecermos qual era a função da nossa pesquisa. Foram necessários mais de dois meses para conseguir entrevistá-la. A mãe não quis nos receber na casa dela e foi ela quem sugeriu agendar o encontro na escola. Com isso, marcamos três vezes, mas ela não compareceu. Ela veio na quarta vez. Chegou um pouco desconfiada, perguntando se a direção havia passado para mim o caso da filha dela e nos informando que já havia resolvido com a direção. Então, apresentamos os objetivos da pesquisa, e sentimos que ela ficou um pouco mais tranquila para iniciarmos a entrevista.

Ela nos relatou o quanto a escola e as possibilidades de passeios são importantes para a filha, pois deixa a aluna mais entusiasmada a ir à escola, e são oportunidades que a mãe não poderia oferecer para a filha. Também demonstra muito receio e medo de perder a guarda da filha, já que até o momento não tem oficialmente a guarda, uma vez que não conseguiu ter emprego fixo e esse, segundo a mãe, seria um dos maiores impedimentos para obter a guarda definitiva. Ela teme que a tutela volte para a tia paterna. Isso causa nela certo pânico ao pensar no que poderia voltar a acontecer com a filha.

Continuamos a nossa pesquisa com a seguinte indagação: Você indicaria para uma amiga ou amigo caso necessitasse procurar o Conselho Tutelar? as entrevistadas responderam:

Que pode procurar, que vai ser bem recebida, que eles vão poder dar um suporte, porque talvez ela esteja passando por uma dificuldade que só eles vão poder ajudar. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

Eu indicaria, eu diria que se ela precisasse de alguma coisa que fosse direcionada ao Conselho Tutelar, eu falaria com ela para procurar, e uma amiga ou alguém que estivesse na rua, que não está indo na aula, que está sofrendo maus tratos, que a mãe não tivesse tratando direito, que não está alimentando direito, eu indicaria sim procurar o Conselho Tutelar, além deles chamarem a pessoa lá, eles fazem um acompanhamento né, que é muito importante, para vê se a pessoa está cumprindo com o que foi lá prometido na primeira vez que foi lá, então eles fazem todo um acompanhamento. Eu acho isso muito importante, muito válido. (LUZIA, 37 anos, mãe de Gabriel).

Eu ouvi cada horror naquele lugar. Nossa! Se eu tivesse com o papel aqui eu ia te mostrar. É eu indicaria. Houve um suspiro de dúvida nesse momento

dela. A lei vai contra você, é importante para a pessoa entender e ser mais esclarecido do que deve fazer.

Esse último depoimento é da mãe, Tais, 35 anos. Ela nos relata que, por mais que tenha vivenciado momentos de muita tensão junto a esse órgão (“*Eu ouvi cada horror naquele lugar!*”), ela o vê como um espaço importante, assim com as outras famílias, e recomenda que as pessoas devem procurá-lo, pois acredita que tem que ter ações fundamentadas na lei, para que não traga transtornos maiores para suas vidas.

Além da escola e do CT, as famílias trazem nos seus relatos, outras instituições que contribuíram com a família, como o CRAS e a defensoria pública, mapeando essas, mesmo que precariamente, como rede de atendimento às suas demandas.

Analisa-se que o CT necessita agir em redes sociais ou em fóruns, como ressaltam Frizzo e Sarriera (2006, p.187), tendo ações em conjunto com os diversos segmentos já existentes que possuem, como função, proteger a criança e o adolescente. Com isso, os profissionais do CT, a escola e a família necessitam ter bandeiras de lutas, ações e práticas conjuntas, que os fortaleçam, para que contribuam na proteção efetiva dos infanto-juvenis, e na continuidade da garantia dos direitos já conquistados por lei.

5.7 O trabalho em rede como elemento potencializador da relação escola, família e CT

A escola, a família e o CT possuem relações complexas. Essas são evidenciadas nos diversificados discursos relatados pelas famílias. Nesse sentido, pensamos ser fundamental essas instituições agirem com ações comuns e em redes e, concomitantemente, cobrar de nossos governantes recursos que assegurem que as leis que estão a favor de crianças e de adolescentes sejam efetivadas. Porém, segundo o autor:

[...] se por um lado, a sociedade brasileira dispõe de um conjunto avançado de documentos que colocam a criança na condição de sujeito de direitos, isso por si só, não tem assegurado à mesma uma educação de qualidade que subsidie o seu pleno desenvolvimento. (GOMES, 2013, p. 5).

A educação é direito humano que favorece a pessoa a desenvolver-se integralmente, além de ser um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos. Para tanto, é primordial o trabalho em rede que, nas falas de Ferreira, (2010, p. 3):

[...] é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é

uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, permitindo que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem.

Isso possibilita que cada caso seja debatido de maneira sistemática, por todos os profissionais envolvidos no atendimento, para que conheçam a realidade fazendo visitas aos locais de atendimento, como nas casas das famílias e nas escolas, de forma a terem ações multidisciplinares. O trabalho em rede foi destacado na terceira entrevista, quando a mãe Érica, começa a nos dizer sobre o que achou do atendimento no CT e por qual motivo foi lá.

O conselho mandou uma carta para mim, pois o mais velho faltou muito, ai eu tive que ir lá, porque eles chamam a atenção da gente né lá, para saber o que está acontecendo na vida da criança, se está tendo algum mau trato, se está faltando por doença, na época foi mesmo para justificar, mas me deram uma bronca, uma advertência. Isso me trouxe mudanças. Parei para pensar, ele às vezes não queria ir, a gente se comove, com o que eles querem ai deixava faltar, por uma dor de cabeça, e isso foi antes de eu descobrir a doença que ele tinha, e depois tudo isso se esclareceu, normalizou. E hoje ele vai na escola todos os dias, não falta. (ERICA, 28 anos, mãe de Miguel e João).

Já finalizando essa entrevista, perguntamos à mãe se era apenas por faltas que ela foi ao Conselho Tutelar ou se ela tinha mais algo que gostaria de me dizer, pois sentimos que havia algo que não foi dito e que seria importante ouvir. Surpreendentemente e muito emocionada, com os olhos já quase a lacrimejar, ela nos relata:

Fui ao Conselho por que o filho do meio não é registrado no nome do pai dele, para esclarecer mesmo, porque quando eu fui registrar ele, eles me cobraram o nome do pai dele na certidão, como eu tive um atrito muito grande com o pai dele, eu não quis procurar ele mais. O cartório não aceitou e mandou uma carta para a Vara da Infância e para o Conselho Tutelar. Só que o atrito que eu tive com o pai foi muito grande eu não quis envolver o pai dele nisso. Não vale a pena falar. Hoje não faz efeito nenhum na minha vida. Foi muito bom o atendimento no Conselho, pois não tinha só uma pessoa na sala, tinha uma psicóloga, uma advogada e uma outra pessoa que não sei o cargo que exerce lá. Eu fiquei um tempo com a psicóloga expliquei a situação e eles entenderam que foi para o bem do meu filho.

Logo que termina de me contar se despede de mim e abraça o marido. Nessa entrevista fica explícito o quanto o atendimento em rede faz com que as famílias se sintam acolhidas e reconhecidas nas suas demandas e singularidades. Grossi (2018, p.160) nos ressalta sobre esta questão afirmando que:

Considerando que o humano se constitui no elemento mais importante na configuração da rede social, entendemos que o sentido da rede social se pauta na construção do sentimento de pertencimento social; o entendimento da passagem da exclusão para um processo de restabelecimento de direitos,

acessos, com a perspectiva de promoção da inclusão social. Assim, uma rede social de apoio existe quando as instâncias sociais estão articuladas e se disponibilizam para que o humano possa usufruir de seus serviços.

As famílias veem no Conselho Tutelar, um órgão que contribuiu na educação de seus filhos, principalmente orientando-os, encaminhando e demonstrando onde irão buscar os serviços que garantirão uma educação de qualidade para seus filhos. Por isso, refletimos que desmistificam a visão de que o CT é um órgão punitivo, a partir do contato direto com o mesmo, pois antes de serem atendidos, compartilham visões equivocadas sobre ele. A pesquisa evidenciou o quanto a escola e o CT são espaços importantes para elas e tivemos a grata satisfação de observar o quanto o nosso trabalho enquanto professores é reconhecido e valorizado pelos familiares. Também os alunos, os quais, também, aos irem à escola, nos dizem o quanto se sentem valorizados. Assim, diante desses resultados, inferimos o quanto podemos contribuir com a aproximação e respeito na relação entre a escola, a família e o CT.

Santos (2011) assevera a necessidade de compreendemos a escola como um laboratório onde há uma diversidade de fatores e pessoas que podem conviver e se inovar, mesmo que cada um tenha suas formas distintas de sobreviver. A garantia do direito a educação não é somente responsabilidade da família, mas da sociedade em geral.

A escola que chamou o conselho. Eu achei importante, porque pelo menos estão preocupados com ele, com a educação dele, eu acho muito importante, porque tem tanta criança fora da escola se não estivesse esse conselho. Bom, eu achei que foi muito bom. Eles são muito educados, procuram saber o porquê mesmo, o porquê que aconteceu isso e tal, eu achei eles bem interessados, resolve né. Trouxe sim, porque até então ele não tinha o acompanhante, depois que fomos atrás que conseguiu o acompanhante para ele. Então, eu acho que trouxe mudanças sim. Eu achei importante eles me chamar para saber o porquê ele não tinha ido à aula, eu achei isso importante. Eles se preocuparam o porquê que ele não estava indo. (LUZIA, 37 anos, mãe de Gabriel).

Grossi (2018) nos alerta que é fundamental termos a rede como estratégia metodológica importante na operacionalização dos trabalhos voltados à defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Logo, é fundamental que a sociedade esteja ciente de suas responsabilidades, pois, muitas vezes, desconhecem seus direitos, e a escola pode ser a mediadora entre a família e o CT, não no sentido de punir pais ou responsáveis, mas na possibilidade de proteger aqueles que estão sobre sua responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas incursões em campo e a prática em sala de aula, nos indicaram a necessidade de aproximarmos dos contextos familiares para compreender o lugar que esses atores ocupam na tríade família-escola-CT. Nossa percepção, agora mais evidente pela vivência *in loco*, é de que, muitas vezes, as famílias resistem em adentrar a escola e, mais ainda, em acionar o CT, pois sentem que essas instituições querem, regular, controlar ou normatizar seus modos de vida. Então, pelos discursos das famílias observamos que elas ora questionam a ação dessas instituições na vida delas, ora aceitam e ora explicitam o quanto a escola e o CT se tornam espaços de afetividade e de efetivação de direitos.

Além disso, pudemos apreender os sentidos que crianças e adolescentes de uma escola pública municipal de Belo Horizonte e seus familiares atribuem à relação estabelecida com a escola e com o CT. Nossas aproximações demonstraram o quanto e de que maneira os encaminhamentos feitos ao CT, tanto pela escola quando por aqueles advindos da própria família, interferem nas relações cotidianas entre essas duas instâncias de socialização e nos processos educativos escolares. Felizmente, na maioria dos casos pesquisados, esses atravessamentos afetaram positivamente, visto que a maior parte das entrevistas assevera o acolhimento, o reconhecimento do papel da família e sua valorização, melhorias no processo de aprendizagem e na sociabilidade. Contudo, reparamos que, em alguns casos, quando a escola faz esse encaminhamento, há uma ausência de diálogo, o que gera desconfiança, medo e a sensação de assujeitamento nas famílias.

Os motivos que mais levaram a escola a acionar o CT foram infrequência e questões de indisciplina. Esses motivos podem ser reconsiderados pela escola que, em determinadas situações, esquivava-se de sua tarefa educativa, noutras, toma decisões sem levar em conta os contextos familiares e o protagonismo das crianças e dos adolescentes nas situações que envolvem suas vidas. Num outro ângulo, estão os acionamentos feitos pelas famílias, que ocorrem nas demandas por matrícula e atendimento especializado. Nesses casos, o Conselho Tutelar tem papel preponderante, pois o que está em jogo é a garantia do direito ao acesso e à permanência na escola.

Também averiguamos que as configurações familiares das crianças encaminhadas ao CT são compostas por aqueles que são marginalizados na nossa sociedade, sendo eles, em sua maioria, as mulheres, os negros e os pobres. Para essas famílias, a escolarização é um bem, uma necessidade, um desejo profundo de que seus filhos superem as condições materiais e sociais que vivenciam e para isso se empenham. Um empenho invisibilizado, pois seus modos

de monitorar a educação dos filhos não compatibilizam com as expectativas da escola e não coincidem com as lógicas socializadoras da escola. E muitas vezes questionam as abordagens verticais, patriarcais e tradicionais da escola.

Enfatizamos, assim, que se faz necessário arremedarmos de nossa visão estigmatizante e preconceituosa, cujo entendimento é de que as famílias das camadas populares não participam do processo pedagógico dos seus filhos. As famílias e alunos que frequentam nossas escolas públicas trazem uma bagagem cultural diversa, que rompe com o ideário homogeneizante e, ao mesmo tempo, demandam novas práticas, outros olhares e muitas políticas.

Nossa expectativa é de que os resultados dessa pesquisa e o produto que dela depreende possam constituir-se numa ação, mesmo que incipiente, para visibilizar os desafios e injustiças a que crianças, adolescentes e seus familiares são submetidos na nossa sociedade.

Pensamos ser fundamental desnaturalizar as representações sociais sobre o CT. A punição como uma perspectiva de solução não pode se manter como uma política. Além do CT, algumas vezes, ser visto pela família como a lei maior, ou ocupar o lugar do pai. É necessário, portanto, enredar a sociedade, a família e os educadores para a compreensão das funções do CT e ter ações efetivas na defesa de crianças e de adolescentes, afinal,

[...] a ausência de informação da comunidade e demais organismos ligados à infância, quanto ao estabelecido no Estatuto, acaba por criar uma resistência à atuação do Conselho, dificultando ainda mais seu trabalho. O desconhecimento revela-se não só na dificuldade de realizar os encaminhamentos necessários, como também na falta de estrutura material e pessoal fornecida ao órgão por parte do Poder Público. (FERREIRA, 2004, p. 91).

Além disso, a rede de atenção à infância e à adolescência é um elemento fundamental tanto para a escola e seus sujeitos, quanto para o bom funcionamento do CT. As demandas de proteção e defesa desses sujeitos precisam de equipamentos para o efetivo atendimento, o que não é a realidade de grande parte dos municípios brasileiros. Em geral, os estudos evidenciam que o CT trabalha solitariamente, sem condições de fazer os encaminhamentos adequados e necessários, como preconizam Alves e Alves:

A escola precisa de Conselhos atuantes de fato, promovendo rodas de diálogos, palestras, visitas periódicas, a fim de compreenderem as dinâmicas da escola, e dentro de suas competências, colaborarem com ela, rompendo, assim, com o pensamento de que os conselheiros só aparecem em situações graves. Se uma das funções é zelar pelos direitos, os conselheiros sozinhos não terão condições de fazer valer os mesmos. (ALVES; ALVES, 2013, p. 182).

Ampliando essa discussão, entendemos que o acesso e a permanência no sistema escolar tornou-se uma questão de prioridade para o Poder Judiciário. Entretanto, ainda é perceptível que tanto os juízes quanto os conselheiros estão despreparados, pois não conhecem o sistema educacional e, muitas vezes, individualizam cada caso que atendem e não avaliam todos os contextos e autores desses atendimentos ou da violação de direitos. Além disso, é essencial lembrar que a educação se tornou um direito social, ou seja, um direito público, que o Estado, prioritariamente, tem a obrigação de oferecer; caso contrário, pode sofrer sanções, conforme enfatizam Cury *et al.* (2010, p. 80):

Resulta desta situação uma relação direta envolvendo o direito e a educação, sendo que a justiça passou a ser chamada amiúde a solucionar conflitos no âmbito escolar que extrapolam a questão da responsabilidade civil, ou seja, se antes se contemplava na esfera do judiciário, ações de indenização ou reparo de danos envolvendo o sistema educacional, ou mandatos de segurança para garantia de atribuições de aulas a professores, hoje, a realidade é bem diversa, e várias são as situações em que provoca o judiciário com questões educacionais.

O aparato institucional, legal e jurídico que consolida o direito das crianças e adolescentes, amparando o trabalho sobre as questões da infância serve como um dispositivo que pode contribuir na construção de mecanismos e estratégias para exigir e sustentar o Poder Público a efetivação do ECA e que os CT atuem de modo eficiente. Contudo, os CT não conseguem lidar com a diversidade de demandas, visto que são precarizados, e poucos comparados ao número de demandas que chegam aos conselheiros, principalmente da área da educação. Nossa pesquisa sinalizou, ainda, que, mesmo sendo previsto no ECA que cada conselho deveria atender até 200 mil habitantes, isso não acontece na prática. Em Belo Horizonte, por exemplo, tanto na Regional Leste, que possui mais de 260 mil habitantes, quanto em Venda Nova, que é uma das regiões mais populosas da cidade, com quase 500 mil habitantes, cada uma dessas regiões possui apenas um CT, sendo insuficientes para atender a quantidade de pessoas que podem acioná-los.

Portanto, essa pesquisa pressupõe, também, que o professor é um agente social. Com isso, sua formação e sua prática devem contemplar os conhecimentos necessários para formar cidadãos. A formação inicial e continuada desses profissionais deve considerar o conhecimento das leis vigentes referentes à infância, as temáticas que tocam o respeito e o trato das diversidades de sujeitos e a capacidade de contextualizar sua prática educativa num território mais amplo, onde estão outras instituições como o CT. Com base em Ferreira (2004, p. 98), é fundamental perceber o professor como educador, que também assume papel de líder

intelectual, que reflete permanentemente sobre sua prática, compreendendo que a escola e toda a sociedade precisam construir novas identidades para reconhecer as especificidades da infância. Dessa maneira e diante de todo o exposto, concluímos que agir em rede é muito mais do que trabalhar com diversas instituições que atendem a criança e o adolescente. É uma perspectiva pedagógica e metodológica de fazer valer os direitos de sujeitos que historicamente foram excluídos da escola.

Entendemos, por fim, que essa pesquisa não possui um fim em si mesma, mas abre novos caminhos e possibilidades de investigação e ampliação desse tema, primordial para a sociedade em que vivemos. Um desses caminhos encontra-se no produto elaborado a partir das experiências vividas no decorrer dessa pesquisa, por meio do qual se busca uma ampliação da divulgação de conhecimentos e, conseqüentemente da conscientização de direitos, favorecendo a ampliação da rede, dirimindo injustiças e ampliando as possibilidades de luta por conquistas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria da Conceição Pereira Ferreira, ALVES, Teomary de Andrade. Sistema de Direitos e de defesa nas escolas. In: CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (Org.). *O ECA nas Escolas: Perspectivas Interdisciplinares*. João Pessoa – PB: Editora universitária da UFPB, 2013, 4v, p.177-190.

ARREGUY *et al.* *História de bairro*. Regional Leste de Belo Horizonte. Produzido pelo Arquivo público da cidade de Belo Horizonte. 2008. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/LesteCompleto.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2018.

ARROYO, G. Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416. Out./ Dez, 2010.

ASPIS, R. P. L. Por uma educação sem profundidade. In: DIAS, Elaine T. Dal Mas; AZEVEDO, Liliana Pereira Lima; BARBOSA, Lucia M. Gonzales. (Org.). *Compartilhando saberes psicológicos, filosóficos e educacionais*. Jundiaí – S.P: Paco Editorial, 2016, v. 1, p. 25-39.

BATISTA, Antônio Augusto; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. *Família, Escola, Território Vulnerável*. São Paulo: CENPEC, p. 1-242, 2013.

BECKER Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Programa Escola nas Férias PBH. *Portal PBH*. 27 jul. 2017. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/bh-em-pauta-programa-escola-nas-ferias>>. Acesso em 21 abr. 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Programa Escola Integrada. *Portal PBH*. 23 fev. 2018. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Programa Escola Aberta. *Portal PBH*. 23 fev. 2018. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/index.php/educacao/escola-aberta>>. Acesso em: 23 maio 2018.

BELO HORIZONTE. [Escola Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte]. *Projeto Político Pedagógico*. Belo Horizonte, 1999.

BELO HORIZONTE. [Escola Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte]. *Proposta Político Pedagógica da EJA*. Belo Horizonte, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. *Lei Orgânica da Assistência Social*. Brasília, 07 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. *Lei Orgânica da Assistência Social*. Brasília, 06 julho, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Índice De Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es?id=180>>. Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC, ACS, 1990.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. PNAD 2014. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. PNAD 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Retratos Revista do IBGE*. n. 6, dez. 2017. Disponível em: Acesso em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19061-retratos-as-novas-caras-das-familias> 03 de março de 2019.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia. *Revista Dados*, v. 55, N. 4, 2012, p. 105-1054.

CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. INTRODUÇÃO: ECA - considerações gerais e orientações teórico-metodológicas. In: CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (Org.). *O ECA nas Escolas: Perspectivas Interdisciplinares*. João Pessoa – PB: Editora universitária da UFPB, 2013, 4v, p.11-26.

CARVALHO, Brena Cristiane; RISTUM, Marilena. Dossiê. Psicologia cultural e contextos educacionais. *Revista Entreideias*. Salvador, v.2, n.2, p.133-149, jul./dez., 2013.

CECIP. Centro de Criação de Imagem Popular. *Estatuto do Futuro*. Vídeo. Color. 39'21". 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=gXO11CO5iIU>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Pós-modernismo e informação: conceitos complementares? *Perspec. Ci. Inf.*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, jan./jun. 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. 2012.

Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil et. al. Justiciabilidade no campo da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010.

DEMETRIO, Islaine Natalia. *Escola e Conselho Tutelar: uma parceria possível?* 66f. 2015. (Monografia de Especialização). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

EDUCA MAIS BRASIL. *EJA: Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao-jovens-adultos>>. Acesso em: 13 out. 2017.

FERREIRA, A. L. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., AVANCI, JQ. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 203-234.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. 115f. 2004. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2004.

FONSECA, Fagundes Francisco *et al.* As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de Intervenção. In: *Revista Paulista de Pediatria*, Sociedade de Pediatria de São Paulo. São Paulo, Brasil. v. 31, n.2, jun., p. 258-264, 2013.

FRIZZO, Katia Regina; SARRIERA, Jorge Castellá. *Práticas sociais com crianças e adolescentes: o impacto dos conselhos tutelares*. *Psicol. Cienc. Prof.*, jun., vol. 26, n.2, p.198-209, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: *Revista Brasileira de Educação*, v, 16, n. 47, p. 333-361, maio-ago., 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão*, In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Direitos humanos e demandas escolares: problematizando a aproximação entre Psicologia e Conselho tutelar. *RIDH*. Bauru, v. 1, n. 1, p. 131-145, dez. 2013.

GROSSI, Patricia Krieger. *Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?* Organizadores: Maurício Perondi, Giovane Antonio Scherer, Patricia Machado Vieira, Patricia Krieger Grossi. Editora Universitária da PUCRS. Porto Alegre, 260p, 2018.

HAESBERT. Rogério. Da Desterritorialização à multiterritorialidade. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS em 2 de Dezembro de 2003. ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 9. Rio de Janeiro. *Anais...* vol.3 - Rio de Janeiro.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte. Editora:

UFMG. 2003.

KAUFMANN, Jean Claude. *A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, p. 7-199, 2013.

KONZEN, Armando Afonso. *Conselho Tutelar, Escola e Família Parcerias em Defesa do Direito à Educação*, 2010. Disponível em: www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/porta1/ct_familia_escola.pdf>. Acesso em 5 jul. 2017.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUBAMBO, Bruna. *O Jogo oKupa*. 2016. Disponível em: <http://cargocollective.com/brunalu/following/brunalu/Jogo-oKupa>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

MARX, Karl. *O capital – crítica à economia política*, v. I, Lisboa, 1990.

MATUS, Carlos Romo. *Triângulo de Governo*. Natal, RN: Strategia Consultores Ltda., 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, 563-578.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, jul./dez. 2006, 155-170

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo. Escritos de educação. In: BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 39-64.

NOVAES. Adauto *et al.* *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PÁDUA, Karla Cunha, *et. al.* org. *O Bairro Granja de Freitas: histórias narradas por moradores antigos*. Curitiba, Editora: CRV. 2012, 111p.

SANTOS, Simone Pereira dos *et. al.* A Relação da Escola e do Conselho Tutelar no amparo à criança. *Revista Eventos Pedagógicos*. Paraná. Governo do Estado. Secretaria de Educação, v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 271-279, jan./jul. 2011.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. As teias que a família tece: uma reflexão sobre o percurso da história da família no Brasil. *História: Questões & Debates*, Curitiba. Editora: UFPR, n. 51, p. 13-29, jul./dez. 2009.

SÊDA, Edson. *O novo direito da Criança e do Adolescente*. Campinas. Abril, p. 3-137, 1991.

SEGALEN, Martine. *Sociologia da Família*. Editora Terramar. Lisboa- Portugal, 1999, p. 5-335.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves. Conselho Tutelar: Um Novo Instrumento Social Contra o Fracasso Escolar? *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2003.

SOUZA, M. C. R. F.; CORREA, L. M.; Alvarenga. Modos de aprender e relação com o saber: os significados da experiência escolar para os jovens do Grupo Gente Nova. In: *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, v. 6, p. 113-127, 2006.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Universidade Lumière Lyon 2, Faculdade de Antropologia e Sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. p. 1-17, 2006.

UNESCO/ PUC-MG/ ICA. *O ECA vai à Escola*. Vídeo. Color. 12'27". Postado por MENESES, Renato. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vf_0AOn2QDc>. Acesso em: 4 jan. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista com familiares

1 - Como é a configuração familiar da criança ou do adolescente, reside com quem, há quanto tempo? Quem cuida da criança ou do adolescente por mais tempo? Porque é essa pessoa? De que forma a mãe e o pai acompanham/contribuem na educação dos filhos (caso seja outra pessoa)?

- a) Traçar um perfil da família (conceito mais ampliado): etnia, idade, renda familiar, trajetória escolar da família e emprego.
- b) Quando você procurou matricular seu/sua filho/a, porque você escolheu essa escola? Como foi a escolha da escola do seu/sua filho/a? Está há quanto tempo na escola?
- c) Me fala sobre a vida escolar do/a, desde que começou a estudar. (mudança de escola, reprovação, dificuldades, problemas de relacionamento, entrosamento, preconceito ou discriminação etc.).
- d) Você tem contato com a escola, professores/as etc... O que você acha da escola?
- e) Porque quais motivos (razões) você mantém seus/filhos (as) nessa escola?
- f) Além da escola há outras pessoas, instituições ou órgãos que contribuem na educação do seu filho, ou que ajudam sobre outras questões? Como é essa ajuda (apoio)?
- g) Que tipo de suporte, apoio, ajuda (inclusive financeira) você pode contar para te auxiliar na escolarização dos/as seus/filhos (as)?

2 - Você já ouviu falar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente? Se sim, por quais meios de comunicação? Você poderia me dizer o que é o ECA, qual a função do Estatuto?

- a) Já ouviu falar sobre o Conselho Tutelar? Se sim, por quais meios? O que você acha do CT?
- b) Você já teve algum contato com o CT? Como foi essa experiência?
- c) Quais implicações e repercussões houve na vida de vocês, após serem atendidos pelo CT?
- d) O que você pensa do CT? Se tivesse que dizer para uma amiga, conhecido ou parente o que é o CT, o que você diria?

Apêndice B – Produto





CADERNO DE PROPOSTAS DE OFICINAS

O simples é o extraordinário: possibilidades e modos de aproximação entre sujeitos e atores diretamente envolvidos nos processos educativos escolares de crianças e de adolescentes.

Este caderno constitui-se de propostas de oficinas e de atividades pedagógicas e foi elaborado como produto da dissertação do Mestrado Profissional em Educação e Docência- FAE-UFMG.

ISLAINE NATALIA DEMETRIO

Orientadora:
Professora Doutora Lycinia Maria Correa

Belo Horizonte, 2019.

Mestrado Profissional em Educação
e Docência Faculdade de Educação/FAE-UFMG

Projeto Gráfico: Artespro.com.br





SUMÁRIO

CARTA AOS EDUCADORES E EDUCADORAS.....	4
APRESENTAÇÃO.....	6
OS ACONTECIMENTOS.....	8
PRIMEIRO ACONTECIMENTO - OFICINA 1.....	10
SEGUNDO ACONTECIMENTO - OFICINA 2.....	12
TERCEIRO ACONTECIMENTO - OFICINA 3.....	15
QUARTO ACONTECIMENTO - OFICINA 4.....	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
REFERÊNCIAS UTILIZADAS.....	21
ANEXOS.....	22





CARTA AOS EDUCADORES E EDUCADORAS

Queridos e queridas,

Este caderno apresenta e relata algumas propostas de oficinas e de intervenções que permitiram nos aproximar dos sujeitos da escola (as crianças, os adolescentes e suas famílias) de maneira respeitosa e, ao mesmo tempo, podemos dizer, que assertiva. Entendemos que a relação estabelecida na escola perpassa por questões complexas e, algumas vezes, de difícil execução. Isso ocorre devido à multiplicidade de fatos e ações que se sucedem simultaneamente e, ao mesmo tempo, pela diversidade de pessoas que transitam no ambiente escolar. Sim, o ambiente escolar é feito de gente. De muitas pessoas que, direta e indiretamente, sistemática e espontaneamente, participam e afetam a atividade pedagógica. Por isso, propomos, neste trabalho, maneiras mais simples e mais ligadas ao cotidiano, porém feitas com intencionalidade, e que tiveram um efeito positivo sobre a minha formação como professora, sobre a vida escolar das crianças, dos adolescentes e alteraram significativamente as relações estabelecidas com a comunidade escolar.

Este trabalho foi feito, também, pensando no dinamismo do ambiente escolar que muitas vezes nos impede de ter ações cotidianas. Mas uma vez acertado o caminho, essas ações podem fazer uma grande diferença nos processos de aprendizagem estabelecidos pelas crianças e pelos adolescentes. Nosso desejo é compartilhar com vocês algumas dessas possibilidades e experiências pedagógicas que desenvolvemos no decorrer da nossa pesquisa e que podem contribuir com o fazer pedagógico.

Pensar na escola é pensar, principalmente, em todos os atores que por ali circulam e nas relações que se estabelecem naquele território e num território mais amplo que abarca o bairro, as relações e a cultura construída, na maioria das vezes antes que a escola ali se instalasse. É fundamental considerar, ainda, a relação com as outras instituições que atendem as



crianças e os adolescentes. No caso da pesquisa que deu origem a esse caderno, nossa preocupação central era compreender quais os significados de uma imbricada relação entre as crianças e os adolescentes atendidos pelo Conselho Tutelar e suas famílias, com a mediação da escola.

No decorrer da pesquisa e ao nos deparar com as demandas apresentadas pelos alunos, outra inquietação tomou conta de nós. Perguntávamos: Como efetivar ações que envolvam todos esses sujeitos e instituições? E foi então que, no desenrolar da pesquisa, focamos o fazer docente na busca por práticas e intervenções que afetassem os alunos e, por intermédio deles, pudesse afetar suas famílias. Compreendemos e temos aprendido que a sala de aula é o espaço primordial em que alunos e professores passam o maior tempo da sua escolarização e é onde acontecem diversas ações que dão significados ao processo pedagógico na escola e externo a ela. Aprendemos, porém, que para isso acontecer de maneira respeitosa e harmônica, há um sujeito que é o educador, que, por muitas vezes, demanda suportes pedagógicos que contribuam com sua prática.

Queridos e queridas! Na nossa trajetória docente, vemos e sentimos o quanto é fundamental estabelecermos relações entre alunos, famílias, comunidade escolar e instituições/órgãos que atendem as crianças e os adolescentes (no caso dessa pesquisa foi o Conselho Tutelar), que sejam constituídas no respeito às particularidades e rompendo com as resistências de se ter um trabalho contextualizado e com base no exercício da alteridade.

Logo, registramos, nessa carta, nossa admiração e imenso respeito aos educadores e as educadoras que lutam permanente para que a educação tenha, por toda a sociedade, o seu reconhecimento. Docentes que, com todas as suas singularidades, são sujeitos repletos de tantas habilidades, umas dons ou vocações, e muitas outras se fazem na dedicação para com seus próximos, seus alunos e alunas.

A vocês nosso muito obrigado, dedicando-lhes este singelo trabalho.

Nossos sinceros agradecimentos!

Islaine Natalia Demetrio



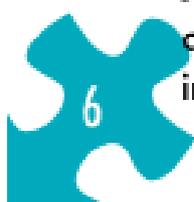


APRESENTAÇÃO

Este caderno é composto por oficinas que foram realizadas, ora no decorrer da pesquisa de mestrado intitulada como: *Relação famílias, escola e Conselho Tutelar: sentidos construídos pelas crianças, adolescentes e familiares de uma escola pública de Belo Horizonte* e ora, na sala de aula em que a autora atua, junto aos adolescentes, às crianças e às suas famílias. O objetivo deste material é apresentar maneiras e possibilidades de aproximação entre a escola, alunos, famílias e Conselho Tutelar. Nesse sentido, não estamos falando de algo novo. Tampouco, queremos oferecer a vocês um livro de receitas. Apenas e tão somente, compartilhar algumas maneiras que encontramos e selecionamos para nos fazermos pesquisadora e, concomitantemente, lidarmos com os desafios da prática pedagógica.

Dentre as atividades desenvolvidas, escolhemos quatro oficinas que tiveram efeitos significativos, tanto para a nossa pesquisa quanto no trabalho pedagógico:

A primeira oficina foi com a utilização de um jogo que possibilita às crianças e aos adolescentes conhecerem o território, as instituições que os atendem e os espaços de circulação no bairro e na cidade. No nosso caso, utilizamos um jogo chamado *Okupa*, produzido pelo Fórum das Juventudes da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Como é um jogo elaborado para jovens, fizemos uma adaptação que permitisse realizar uma atividade lúdica e coletiva. O jogo faz parte das ações feitas pelo Fórum das Juventudes de Belo Horizonte no combate à violência contra os jovens e com ele, pudemos averiguar os conhecimentos e informações que as crianças e adolescentes tinham sobre o



Estatuto da Criança e do Adolescente e as instituições que atendem crianças e adolescentes, principalmente o Conselho Tutelar.

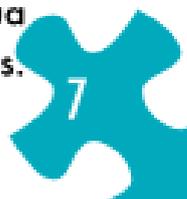
A segunda oficina foi um debate, por meio do vídeo *O Eca vai à escola*. Nosso interesse era dialogar sobre os direitos de crianças e de adolescentes.

A terceira oficina foi uma proposta de elaboração de cartas, cujos objetivos eram compreender os sentidos que as crianças e os adolescentes atribuem à escola e possibilitar que elas manifestassem seus modos de conexão com a escola e cuidado com o ambiente escolar.

A quarta oficina foi a preparação de murais e maquetes com os alunos e famílias, de modo a possibilitar que esses, juntamente com a escola, possuam relações mais próximas.

Ao apresentar essas oficinas, nosso intuito é compartilhar tanto os resultados da pesquisa, quanto esse material, com as escolas e as instituições que atendem crianças e adolescentes. Esperamos que lhes seja útil como um material de apoio ou como uma ferramenta facilitadora da atividade pedagógica, e que possa, também, lhes servir como meio para que haja ampla divulgação da importância do CT e do ECA para as crianças e os adolescentes, de modo a contribuir para que esses sujeitos tenham seus direitos conhecidos e respeitados em nossa sociedade.

Portanto, este poderá ser um material didático para conselheiros, professores e interessados pelo tema, para trabalharem em sala, com uma educação para a cidadania, ao mesmo tempo em que pretende ser um suporte complementar do ECA que, de forma mais dinâmica e lúdica, facilite a sua apropriação, por parte das crianças, adolescentes e famílias.





OS ACONTECIMENTOS

Chamo de acontecimentos as maneiras e possibilidades que nos permitiram compreender os significados da relação entre a escola, alunos, famílias e Conselho Tutelar. Nossa ideia era de que os sujeitos têm algum tipo de conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, de algum modo, se apropriam de tais conhecimentos e informações, seja para questioná-los ou para utilizá-los como instrumentos de lutas, ao mesmo tempo em que socializam esses conhecimentos entre seus pares, de modo a reverter a lógica do jogo, ou seja, de meros espectadores se fazem jogadores ativos.

Para desenvolver as atividades propostas, consideramos, ainda, o que é ter responsabilidade política: reconhecer o lugar que cada sujeito ocupa no processo da pesquisa e o conhecimento que cada um carrega. Não há como medir o que os sujeitos sabem, mas reconhecer o modo como cada sujeito capta, apreende e descreve o que sabe. É nesse sentido que o conceito de experiência permeou o processo da pesquisa. Como afirma Bondía (2011, p. 5), “Para começar, poderíamos dizer que a experiência é “isso que me passa”. Para compreender não isso que se passa, senão “isso que me passa”, foi importante suspender nossas convicções, ficarmos atentas às peculiaridades e, ao mesmo tempo, darmos algum sentido ou nenhum sentido ao “eu já sabia”, de forma a darmos significado às interpretações dos acontecimentos. Foi necessário perceber as ações cotidianamente, até sermos tocadas pelas sutilezas dos fatos. Para Bondía (2002),



A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24).



Isso fez com que, a todo tempo, colocássemos em prática o exercício da alteridade, para compreendermos os sujeitos e seus diversos fenômenos e suas práticas, para, então, admitirmos que a pesquisa é o lócus da imprevisibilidade, que nem sempre é possível realizar o que pensávamos ou planejávamos e que nossos pré-conceitos e juízos antecipados são um grande entrave à escuta. Esse exercício de escuta atenta fez com que enxergássemos a necessidade de mudarmos algumas atividades e, conseqüentemente, nos aproximava cada vez mais dos sujeitos pesquisados. Porque “[...] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.” (BONDIA, 2002, p. 23).

Assim, a experiência do campo como um acontecimento facilitou o percurso da pesquisa, pois a cada oficina fomos sendo mobilizadas pelos sujeitos, por um sentimento voraz e sublime, que é o da paixão por compreender o que os alunos e suas famílias pensavam sobre a escola, ECA e CT. Quanto mais esse desejo nos instigava, mais nos sentíamos sensibilizadas e atentas a tudo o que se passava. Ao descrevermos a intensidade desses sentimentos, concluímos que esse “tempo” que experenciamos eram acontecimentos que davam significados ao porquê de estarmos ali, pois cada ação era única e nos revelava fatos inusitados, o que nos incentivava cada vez mais a fazermos a pesquisa.





PRIMEIRO ACONTECIMENTO – OFICINA 1

Tema: Espaços Públicos

Objetivos: Verificar os conhecimentos e informações que as crianças e adolescentes têm sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar, bem como sobre a presença do CT e outras instituições no território.

Público alvo: Crianças a partir de 10 anos.

Média de duração: 3h

Material utilizado: Jogo oKupa

Espaço: Sala de aula

PRIMEIRA AÇÃO

Propor uma roda de conversar sobre o tema: escola e CT. Caso não se manifestem, pode-se fazer as seguintes indagações:

- O que vocês sabem sobre o CT?
- Alguém aqui já foi ao Conselho Tutelar?
- Alguém poderia nos contar como foi o atendimento, como se sentiu?
- Já ouviram falar do ECA por alguém ou em algum lugar?
- Sabem onde fica o CT?
- Quem trabalha nesse lugar?



SEGUNDA AÇÃO

Usar um jogo (nesse caso o oKupa) para uma atividade lúdica e coletiva (FIGURA 1). Os objetivos de trabalhar com esse tipo de jogo são: possibilitar a interação e que ficassem mais à vontade uns com os outros, verificar que conhecimentos trazem sobre o território e sobre os vários equipamentos públicos que os atendem.

Figura 1 – Imagens do jogo Okupa



Fonte: LUBAMBO, 2016.

A meta era chegar ao destino sorteado por cartas que, no caso, era um lugar que oferece serviços públicos à população. Para tanto, levamos alguns brindes e explicamos que deveriam acertar o máximo de perguntas possíveis, para ganhar, isso aguçou a participação dos alunos, o que os levou a ficar mais atentos e ainda mais participativos. As duplas foram definidas entre as crianças e a pesquisadora atuou como mediadora.

Ao começar o jogo, cada dupla sorteou o lugar que tinha que acessar da cidade, tais como: centro de saúde, escola, hospital etc. e os recursos que os ajudariam a chegar aos lugares sorteados. Eles podiam fazer trocas dos recursos que sortearam, mas nenhum aluno o quis fazer. Atuavam em equipe, um ajudando o outro. O jogo tem perguntas fáceis e difíceis, o que exigia raciocínio lógico, sorte, e tinham que fazer mímicas, para ajudar a adivinhar as respostas. Os grupos se ajudavam com as respostas das perguntas.



SUGESTÕES/COMENTÁRIOS:

No Programa Escola Aberta da Prefeitura de Belo Horizonte, fizemos com os alunos da escola e com participantes da oficina de artes e grafite, que acontece aos sábados e aos domingos um painel cartográfico, (vide Anexo 1). Nele, são demonstrados os equipamentos públicos que são parceiros da escola, as habitações e outros. Contamos, para isso, com a contribuição do Ednaldo, oficinheiro do Programa na escola. Nesse programa a escola, nos finais de semana, torna-se um espaço educativo e de lazer para a comunidade. Busca-se reduzir o índice de violência em comunidades.

SEGUNDO ACONTECIMENTO – OFICINA 2

Tema:

Direitos: O Estatuto da Criança e do Adolescente

Objetivo: Debater sobre os direitos de crianças e de adolescentes.

Público alvo: Crianças a partir de 10 anos

Média de duração: 4h

Material utilizado: Vídeo, cartolina, revistas, canetinhas, lápis, borracha e papel kraft.

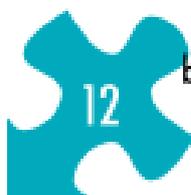
Espaço: Biblioteca ou sala de vídeo.

PRIMEIRA AÇÃO

Exposição oral explorando algumas questões, tais como: o que sabem sobre o ECA, as funções do CT, o processo de eleição dos conselheiros, dentre outros.

Logo que termina a exposição, começamos uma brincadeira, fazendo algumas perguntas, tais como:

- O que significa ECA?;



- Citem exemplos de direitos que vocês têm;
- Como se chamam os membros do CT e que zelam pelos direitos das crianças e adolescentes?;
- Há quantos conselheiros tutelares em cada CT?;
- Há quantos CT em Belo Horizonte?;
- Quem pode chamar o CT?;
- Em que situações o CT é chamado?.

Em seguida, foi pedido ao grupo para representarem no papel os direitos que acham que estão sendo negados a eles. Para isso, foram levados alguns materiais, tais como: revistas, cartolina, canetinhas e outros. Recolhidos os trabalhos, esses foram misturados, sendo redistribuídos entre os colegas para que cada um falasse sobre o trabalho recebido. Após, foi realizado um debate para que expusessem sobre os trabalhos, e, de modo recorrente, representaram a falta de lazer, falta de médicos, ambulância, vacina, remédios, hospitais e outros.

SEGUNDA AÇÃO:

Exibição do vídeo “O ECA vai à escola”. Para iniciar nossa conversa sobre o vídeo exibido, foram feitas as seguintes perguntas:

- Vocês acham que a escola está negando algum direito a vocês?
- Vocês já pensaram em fazer algo para que seus direitos sejam garantidos?
- Há algum direito que vocês consideram ser mais importante para a vida de vocês?

Logo começamos um debate.





TERCEIRA AÇÃO:

Os alunos foram divididos em grupos, sendo pedido para que escrevessem em uma folha A4 ou cartolina, ou recortassem de jornais e revistas imagens do que eles acharam sobre o vídeo. Em seguida, a conversa foi retomada com a apresentação de cada grupo, sendo-lhes solicitado para que apresentasse o que fez e mostrasse para todos o que elaboraram.

QUARTA AÇÃO:

Com os trabalhos, as crianças fizeram um mural para exposição nos corredores da escola.

SUGESTÕES/COMENTÁRIOS:

- Há outros vídeos para serem trabalhados como a coleção: “Estatuto do futuro” Documentários que mostram os direitos das crianças e dos adolescentes, para o público em geral e demonstram ações e experiências bem sucedidas em diversificadas áreas. Publicado em 26 de fevereiro de 2015 no Youtube, pelo Centro de Criação de Imagem Popular-CECIP.
- Optamos por trabalhar com alunos que participam do Programa Escola Integrada ¹, pois não tiramos os alunos de sala de aula, de modo a não interferir na rotina dos professores.

¹Esse programa foi instituído em 2006, está presente na totalidade das escolas de Belo Horizonte. Durante o tempo que passam no contra turno escolar, os estudantes realizam atividades que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades acontecem com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas.



TERCEIRO ACONTECIMENTO – OFICINA 3



Tema: Significados da escola

Objetivos: Analisar os sentidos que as crianças e os adolescentes atribuem à escola.

Público alvo: Crianças a partir de 10 anos.

Média de duração: 2h

Material utilizado: Folhas A4, lápis e envelope de carta.

Espaço: Pátio.

PRIMEIRA AÇÃO:

Inicialmente foi perguntado sobre como foi o dia deles na escola e, a partir da conversa, sugerido que escrevessem uma carta à escola/direção, por meio da qual pudessem dizer o que precisaria ser feito para melhorar o ambiente escolar ou que propusessem de que maneira os seus direitos deveriam ser garantidos.

SEGUNDA AÇÃO:

Escreveram uma carta para um professor ou funcionário agradecendo por algo que marcou positivamente na vida deles.





SUGESTÕES/ COMENTÁRIOS:

- Promover um júri simulado, de modo que relataríamos sobre uma situação de direitos negados na área da educação. Para isso, dividiríamos a turma em dois grupos, sendo um de defesa e outro de acusação.

QUARTO ACONTECIMENTO – OFICINA 4

Tema: Escola e Família: Valores

Objetivos: Aproximar a escola da família

Público alvo: Crianças a partir de 09 anos e a família

Média de duração: 8h

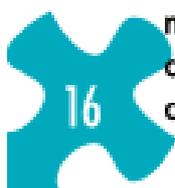
Material utilizado: Materiais recicláveis, papel kraft, canetinhas, cartolinas, tintas e pincéis

Espaço: Sala de aula

PRIMEIRA AÇÃO:

Trabalhar os temas: valores, cidadania, ECA, CT, direitos e deveres no decorrer de cinco meses, por um período de uma hora, sistematicamente duas vezes por semana com as crianças e os adolescentes, além de reunirmos no coletivo e individualmente com algumas famílias, durante esses meses.

Nesses momentos conhecemos um pouco sobre a rotina deles, suas dificuldades, explicamos sobre as nossas intervenções em sala, sendo solicitadas suas ajudas. A maioria prontamente aceitou e participou assiduamente, ajudando seus filhos a fazer as maquetes, acompanhando as atividades dadas e outros.



A culminância foi a produção de três cartazes:

1) O primeiro foi intitulado “Um mundo de boas atitudes”, (vide Anexo 2) onde foi feito, em papel kraft, um círculo branco com cartolina em formato de um mundo e em volta dele foram colocados emojis ou os rostinhos utilizados no aplicativo do Whatsapp, com diferentes expressões, que representavam diversos sentimentos. Na parte de fora, foram desenhados corações nos quais os alunos colocaram frases de boas atitudes, deveres, direitos e palavras sobre valores.

2) Ao segundo cartaz foi dado o nome de “Valores”. Neste, foi feito um círculo formado pelas mãos pintadas de tinta dos alunos e, dentro, as crianças e adolescentes colocaram palavras sobre valores que os identificavam (vide Anexo 3).

3) No terceiro foi desenhada uma pirâmide com os valores e direitos que mais foram debatidos em sala. Os alunos selecionaram e organizaram a ordem das palavras sobre os valores, baseando-se nos debates na sala e na importância dessas atitudes na escola e na vida deles. Cada cartaz foi confeccionado em três aulas de 50 minutos. (Vide Anexo 4).

Estes cartazes foram confeccionados com base em imagens vistas no Google e feitas as adaptações fundamentadas nos objetivos, aulas dadas e idades das crianças. Nessas ações contamos com a colaboração da Professora Betânia, de Educação Física.



SEGUNDA AÇÃO:

Foi solicitado aos alunos que produzissem maquetes em casa com a ajuda de seus familiares ou de quem passa mais tempo com eles, e que utilizassem materiais recicláveis. Para essas maquetes, foi pedido que demonstrassem e representassem lugares que possibilitam uma convivência harmoniosa entre as pessoas e onde seus direitos sejam garantidos e se caso não, por quais motivos isso não acontece. Foi estipulado um prazo de três semanas, para separação dos materiais que iriam utilizar, os grupos, organização dos dias e onde iriam confeccionar as maquetes. As maquetes tinham como tema: “Onde têm valores e direitos?”.

A FINALIZAÇÃO:

Os alunos fizeram 15 maquetes com a ajuda de seus familiares, lembrando que essas poderiam ser elaboradas em trios, duplas ou individualmente. Eles representaram nas maquetes pessoas e diversos espaços, tais como: praças, escolas, zoológicos, fazendas, sujeitos que tinham boas atitudes ou não e outros e apresentaram à turma, que fizeram perguntas e questionamentos. (vide Anexos 5) ².

²Os trabalhos foram expostos no dia 22 de setembro na Virada da Educação, que é um Programa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais desde 2015, que objetiva a exposição dos trabalhos e projetos feitos em salas de aulas pelos alunos para toda a comunidade escolar. Neste dia, os alunos, seus familiares e as professoras discutiram os temas valores, direitos e a importância da parceria da família para a escola durante a exposição.



SUGESTÕES/ COMENTÁRIOS:

Neste dia foi oferecida mensagem com palavras sobre gentileza e valores, e realizadas dinâmicas com os responsáveis e os familiares dos alunos, (vide Anexo 6). Dentre elas, destacamos a dinâmica em que utilizamos uma bala, que os familiares podiam abrir a bala apenas com uma mão, podendo ser usado qualquer outro objeto no lugar da bala. Ao perceberem a dificuldade, ficavam tentados a usar a outra mão, mas não podiam. Logo, foi realizada uma roda de conversa para que relatassem como foi para eles essa experiência. Esse momento foi de descontração e, ao mesmo tempo, de seriedade, pois percebiam o quanto era difícil para eles ou a escola estarem sozinhos, e viam o quanto é fundamental caminharem juntos.

No quadro branco colocamos um texto intitulado “Valores”, de Chico Xavier, que foi trabalhado em sala com os alunos (vide Anexo 6).

Foram, ainda, abordados os valores e atitudes que devemos ter na escola e na nossa família a partir de uma discussão em conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas incursões em campo e a prática em sala de aula, nos indicaram a necessidade de aproximarmos das famílias, das crianças e dos adolescentes para compreendermos os sentidos que dão a escola e ao Conselho Tutelar (CT). Ao final das oficinas, podemos concluir que os que gostavam do CT foram ao órgão e tiveram algum tipo de atendimento. Dentre os que não gostaram, tratavam-se de alunos que apenas tinham ouvido falar sobre o CT. Nesse sentido, podemos depreender que a falta de conhecimento sobre o órgão pode explicar o motivo de não acharem que este contribui com suas vidas, já que na sociedade há uma



representação de que este é um órgão apenas punitivo.

As oficinas nos permitiram afirmar que as crianças e adolescentes têm algo a dizer sobre o CT. Ainda que elas digam que não sabem o que é, dizem saber das crenças construídas sobre ele e isso é retratado nas falas: “[...] minha mãe, meu pai e meu irmão disseram [...]”, “[...] se meus pais forem alcoólatras [...]”. As crianças falaram também de suas demandas. Ao insistir no lazer, na escola de férias, elas dizem da falta de equipamentos públicos e dizem da escola como “o” equipamento público que lhes é disponível. Ou seja, se não sabem sobre o ECA (como dizem), sentem e sabem dizer do que lhes falta por direito.

Essas constatações anunciam, também, o quanto a escola tem um significado importante na vida dessas crianças e adolescentes. Pensamos que essas significações podem ter sido construídas no seio da família, pois elas enxergam a escola como uma instituição que pode transformar a vida dos sujeitos que nela estão.

Esses encontros evidenciaram que o desconhecimento sobre os direitos e, por conseguinte a falta de acesso crítico à informação, faz crer que aquilo que recebem do Estado é um favor, uma dádiva e não um direito. Assim, salientamos que ainda faz-se necessária vasta visibilização e discussões sobre o ECA em toda a sociedade.

As oficinas e outras ações que fizemos no decorrer da pesquisa tiveram resultados surpreendentes, pois percebemos o quanto os alunos começaram a ter relações mais respeitadas, de cooperação e de ajuda mútua. A infrequência teve uma baixa considerável. Alunos que faltavam uma média de sete vezes no mês faltavam três vezes. A aprendizagem também melhorou, pois estão mais comprometidos e motivados a fazerem as atividades. Isso se reflete também nos bons resultados das provas e atividades. As brigas e discussões em sala diminuíram.

Por fim, pressupomos que o professor é um agente social. Com isso, sua formação e sua prática devem contemplar os conhecimentos necessários para formar cidadãos. A



formação inicial e continuada desses profissionais deve considerar o conhecimento das leis vigentes referentes à infância, as temáticas que tocam o respeito e o trato das diversidades de sujeitos e a capacidade de contextualizar sua prática educativa num território mais amplo, onde estão outras instituições como o Conselho Tutelar.

Então, nossa expectativa é a de que esse caderno possa constituir-se numa ação, mesmo que incipiente, para visibilizar os desafios e injustiças a que crianças e adolescentes e seus familiares são submetidos.

Acreditamos, ainda, que esse material poderá servir como uma ferramenta pedagógica facilitadora da atividade pedagógica, assim como poderá servir como meio para que haja ampla divulgação da importância do CT e do ECA para as crianças e adolescentes, de modo a contribuir para que esses sujeitos tenham seus direitos e deveres debatidos por toda a sociedade.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Programa Escola Integrada. Portal PBH. 23 fev. 2018. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Programa Escola Aberta. Portal PBH. 23 fev. 2018. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/index.php/educacao/escola-aberta>>. Acesso em: 23 maio 2018.

BONDÍA Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 31 ago. 2017.



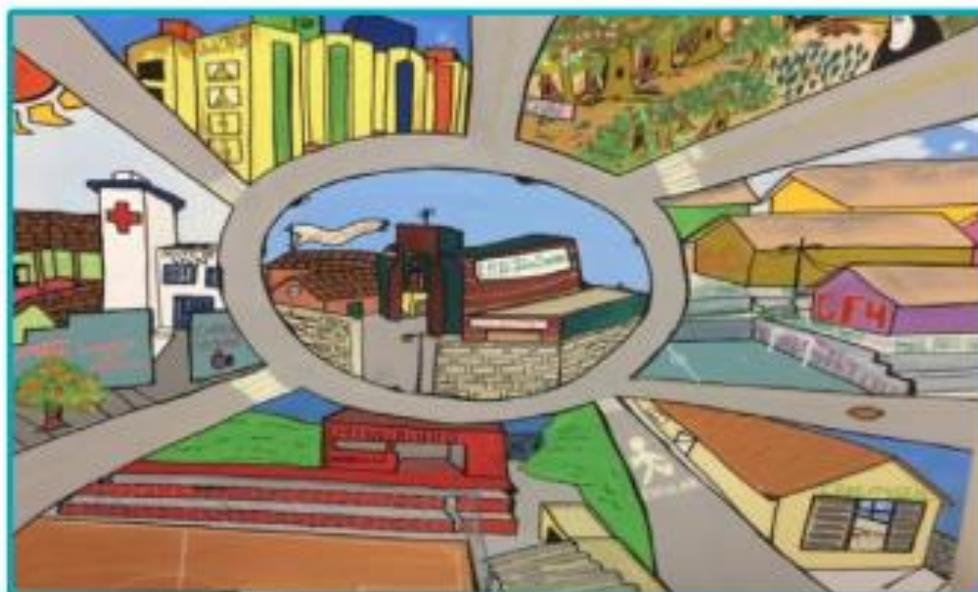
CECIP. Centro de Criação de Imagem Popular. Estatuto do Futuro. Vídeo. Color. 39'21". 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=gXO11CO5ilU>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

LUBAMBO, Bruna. O Jogo oKupa. 2016. Disponível em: <<http://cargocollective.com/brunalu/following/brunalu/Jogo-oKupa>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

UNESCO/ PUC-MG/ ICA. O ECA vai à Escola. Vídeo. Color. 12'27". Postado por MENESES, Renato. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vf_0AOn2QDc>. Acesso em: 4 jan. 2016.

ANEXOS:

ANEXO 1: Painel Cartográfico da escola com a comunidade local e equipamentos parceiros.



FONTE: Alunos de uma escola do Município de Belo Horizonte e do Programa Escola Aberta.



ANEXO 2 - Primeiro cartaz: Um mundo de boas atitudes



FONTE: Alunos de uma escola pública do Estado de Minas Gerais.

ANEXO 3

Segundo Cartaz: Valores



FONTE: Alunos de uma escola pública do Estado de Minas Gerais.

ANEXO 4

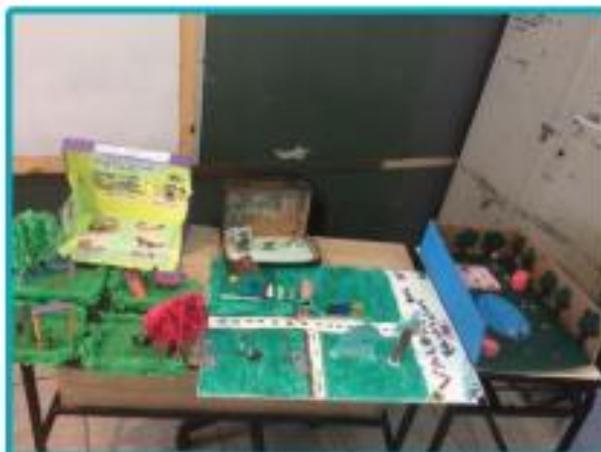
Terceiro Cartaz: Pirâmide dos Valores



FONTE: Alunos de uma escola pública do Estado de Minas Gerais.

ANEXO 5 Maquetes: Valores e Direitos

FONTE: Imagens da pesquisadora.



ANEXO 5 Maquetes: Valores e Direitos

FONTE: Imagens da pesquisadora.





ANEXO 6

Palavras escritas sobre valores dadas aos responsáveis



FONTE: Imagem da pesquisadora.



ANEXO 7

Texto sobre valores



FONTE: Imagem da pesquisadora

