

QUEM EDUCA E PROTEGE PARA GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO

QUIEN EDUCA Y PROTEGE PARA GARANTIZAR LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA: LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA Y LA RED DE SEGURIDAD

WHO EDUCATES AND PROTECTS IN ORDER TO GUARANTEE THE RIGHTS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS: SCHOOL INTERACTION AND THE PROTECTION NETWORK

Talita Bueno Salati LAHR¹
Pablo Javier CASTRO-CARRASCO²
Vitória Hellen Holanda OLIVEIRA³

RESUMO: Essa pesquisa parte de um conjunto de investigações realizadas durante a pandemia da COVID-19 e tem como problema a seguinte indagação: Existe diferença entre a percepção da rede de proteção e dos adultos da escola (gestores e professores) sobre as intervenções realizadas pela escola com relação a conflitos que envolvem agressão e desobediência às regras por adolescentes? Para responder a este questionamento, temos como objetivo geral constatar a percepção de professores, gestores e demais membros da rede de proteção sobre as intervenções realizadas pela escola com relação a conflitos que envolvem agressão e desobediência às regras por adolescentes. Como objetivos específicos objetivamos verificar se existem diferenças entre a percepção dos adultos que trabalham em escolas e demais membros da rede de proteção e verificar se existem diferenças entre a percepção de professores e gestores sobre essas intervenções realizadas pela escola. Participaram da investigação gestores, professores e demais atores da rede de proteção de diferentes órgãos, como Conselho Tutelar, Ministério Público, Assistência Social e Saúde. Constatamos haver uma diferença de percepção entre aqueles que atuam na escola e os que trabalham em outros órgãos da rede de proteção em relação aos encaminhamentos aos problemas de convivência, sendo as ações da escola pautadas em sanções expiatórias de ordem punitiva, reforçando a importância de processos formativos com os profissionais da instituição escolar e ações de articulação entre todos os atores da rede de proteção.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Rede de proteção. Convivência. Crianças. Adolescentes.

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado em Educação Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2917-324X>. E-mail: talita.salati@unesp.br

² Universidad de La Serena (ULS), La Serena – Chile. Departamento de Psicología. Doutorado em Psicología (PUC-Chile). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-5820>. E-mail: pablocastro@userena.cl

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3430-5585>. E-mail: vitoria.hellen@unesp.br

RESUMEN: Esta investigación es parte de un conjunto de investigaciones llevadas a cabo durante la pandemia de COVID-19 y tiene como problema la siguiente pregunta: ¿Existe una diferencia entre la percepción de la red de protección y los adultos de la escuela (gerentes y maestros) sobre las intervenciones realizadas por la escuela en relación con los conflictos que involucran agresión y desobediencia a las reglas por parte de los adolescentes? Para responder a esta pregunta, nuestro objetivo general es verificar la percepción de docentes, gestores y otros miembros de la red de protección sobre las intervenciones realizadas por la escuela en relación con los conflictos que implican agresión y desobediencia a las reglas por parte de los adolescentes. Los objetivos específicos fueron verificar si existen diferencias entre la percepción de los adultos que trabajan en las escuelas y otros miembros de la red de protección y verificar si existen diferencias entre la percepción de los maestros y los gerentes sobre estas intervenciones realizadas por la escuela. En la investigación participaron directivos, docentes y otros actores de la red de protección de diferentes organismos, como el Consejo de Tutela, Ministerio Público, Asistencia Social y Salud. Encontramos que existe una diferencia de percepción entre quienes trabajan en la escuela y quienes trabajan en otros órganos de la red de protección en relación con las derivaciones a problemas de convivencia, y las acciones de la escuela se basan en sanciones punitivas expiatorias, reforzando la importancia de los procesos formativos con los profesionales de la institución escolar y las acciones de articulación entre todos los actores de la red de protección.

PALABRAS CLAVE: Escuela. Red de seguridad. Convivencia. Niños. Adolescentes.

ABSTRACT: This research is part of a set of investigations conducted during the pandemic of COVID-19 and has as its problem the following question: Is there a difference between the perception of the protection network and the adults in the school (managers and teachers) about the interventions made by the school regarding conflicts involving aggression and disobedience to the rules by adolescents? To answer this question, we have as a general objective to verify the perception of teachers, managers, and other members of the protection network about the interventions made by the school regarding conflicts that involve aggression and disobedience to rules by adolescents. As specific objectives we aimed to verify if there are differences between the perception of adults who work in schools and other members of the protection network, and to verify if there are differences between the perception of teachers and managers about these interventions made by the school. Participating in the investigation were managers, teachers, and other actors in the protection network from different agencies, such as the Guardianship Council, Public Ministry, Social Assistance, and Health. We found a difference in perception between those who work at school and those who work in other organs of the protection network in relation to referrals to coexistence problems, with the school's actions being based on punitive sanctions, reinforcing the importance of training processes with the professionals of the school institution and articulation actions among all actors of the protection network.

KEYWORDS: School. Protection network. Coexistence. Children. Adolescents.

Introdução

Os problemas vivenciados pelas escolas envolvendo desestrutura, falta de profissionais, falta de formação continuada, rotatividade de professores e gestores, dificuldades na resolução de conflitos, na gestão de tempo e comportamentos de alunos são muitos, desde antes da pandemia (ABRAMOVAY; 2015; BRASIL, 2017; CAMPOS, 2008; CARVALHO, 2019; IDEB, 2019; RUBIO *et al.*, 2019).

Alguns desses problemas podem ser confundidos no ambiente escolar, dificultando sua identificação e respectivas intervenções. Como exemplos disso, observamos os problemas relacionados à “indisciplina” escolar que, segundo Garcia (2006), caracterizam-se por transgressões às normas escolares, insubordinação e rebeldia ou as incivildades, caracterizadas pelas transgressões às normas de conduta e impolidez.

Pesquisas apontam que muitas situações compreendidas como indisciplinadas são chamadas de “violentas” por professores e gestores (ABRAMOVAY; 2015; PISA, 2018; VINHA *et al.*, 2017), o que gera encaminhamentos equivocados e sanções expiatórias aos alunos, dificultando o desenvolvimento da função formativa da escola que permanece pautada em ações caracterizadas pelo controle exacerbado dos comportamentos com o único objetivo de alcançar bons índices de aprendizagem nas avaliações externas. Mesmo a relação existente entre o clima da escola, da sala de aula e os resultados escolares é frequentemente usada como argumento, mas esta associação esconde ou contradiz os princípios da inclusão escolar. Também foi constatado que a definição subjetiva de disciplina em alguns educadores está muito associada a normas, regras ou limites (CASTRO-CARRASCO *et al.*, 2019), sem incluir como conceito central o propósito educacional da disciplina, ou seja, é pensada como problemas disciplinares e não como uma disciplina com um propósito formativo e de desenvolvimento sócio-moral.

Segundo Vinha *et al.* (2017), podemos dividir os problemas de convivência na escola em duas categorias: os problemas de ordem perturbadora e os de ordem violenta. Os primeiros se referem a situações que impedem ou prejudicam o desenvolvimento acadêmico dos alunos e, conseqüentemente, incomodam os docentes no dia a dia escolar, como falar enquanto o professor explica, andar pela sala, gritar do nada, dormir durante a aula, jogar jogos, usar o celular etc. Já os problemas de ordem violenta caracterizam-se por situações em que há uma imposição de poder ou uso de força que gera danos à dignidade e à integridade física, psicológica e moral do outro, podendo ser ações reguladas pelo código penal ou não, por

exemplo: agressões físicas, tráfico de drogas, porte de armas, abuso sexual, furtos, ameaças e *bullying* (VINHA *et al.*, 2017).

Em pesquisa realizada por Abramovay (2016), verificou-se que metade dos estudantes alega já terem sido agredidos na escola e, que dois em cada dez estudantes, afirmaram já terem visto armas na escola. Vemos, nestes dados, problemas que ultrapassam os limites dos problemas perturbadores, entrando naqueles ditos de ordem violenta (VINHA *et al.*, 2017). Os resultados encontrados na pesquisa do Clima Escolar, realizada em 2019 com gestores e professores, apontam haver muito mais manifestações perturbadoras da ordem (indisciplinas e incivildades) do que aqueles que se referem a agressividade e violência entre pares ou mesmo com os professores (TOGNETTA, 2022).

Sobre os dados que apontam as dificuldades de ordem perturbadora, de acordo com dados do Pisa (2018), para 41% dos estudantes brasileiros, os professores têm dificuldades para conseguir iniciar as atividades em sala de aula, enquanto a média de outros países da OCDE é de 26%. Outra pesquisa que confirma esses dados foi realizada pela TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), em 2013, e nela vimos que os professores brasileiros apontam perder 20% do tempo tentando manter a disciplina em sala de aula, colocando nós, brasileiros, na pior categoria desta pesquisa, que teve a participação de 34 países (OECD, 2014).

Ocorre que o contexto pandêmico e o isolamento social escancararam outros problemas já antes conhecidos em nosso país: a pobreza, o sofrimento emocional, situações de violência doméstica e a evasão escolar, gerando ainda mais angústias nos profissionais da educação no retorno às atividades presenciais (LAHR; TOGNETTA, 2021). Tais preocupações não são exclusivas de professores e gestores escolares, mas também envolvem profissionais de outras áreas que devem atuar diretamente com a escola: são os serviços e órgãos da chamada rede de proteção, que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Instituições que estudam o tema da violência contra crianças e adolescentes alertaram sobre o possível aumento de violações no período de isolamento social. A nota técnica do The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2020), intitulada “COVID-19: proteção de crianças contra a violência, o abuso e a negligência no lar”, publicada no início do isolamento, presumiu que haveria um aumento de 30% nos casos de violência doméstica envolvendo crianças e adolescentes no contexto da pandemia, gerado, inclusive, pelo aumento da pobreza, de problemas com álcool e drogas, estresse pela falta de emprego e outras situações de ordem social. Por outro lado, pesquisas envolvendo o número de denúncias às situações de violência contra esse público indicam uma queda acentuada no período pandêmico. No Estado

de Santa Catarina as denúncias diminuíram em 53,3% (PLATT; GUEDERT; COELHO, 2021) e, no estado do Rio Grande do Sul, em 54% (LEVANDOWSKI *et al.*, 2021). O que gera grande preocupação dos serviços e órgãos de proteção, uma vez que a maioria das violações acontece dentro da casa das famílias: 62,3% das violações denunciadas (DISQUE 100, 2019). Ou seja, crianças e adolescentes passaram mais tempo dentro de casa, com problemas sociais e de convivência mais acentuados, e sem acesso a serviços de proteção, entre eles a escola, dificultando a realização de denúncias e busca por ajuda.

Os dados do SAFERNET referente às denúncias e pedidos de ajuda à saúde mental ou bem-estar, como ideações suicidas, automutilações e outros tipos de sofrimento emocional, confirmam essa preocupação. Em 2019, a SAFERNET registrou 2188 atendimentos a crianças e adolescentes e em 2020 o registro foi apenas de 401. Ou seja, eles não tinham a quem recorrer ou pedir ajuda neste período de isolamento social (LAHR; TOGNETTA, 2021).

O Brasil possui uma legislação estruturada e que, ainda hoje, é exemplo para outros países no quesito da proteção de crianças e adolescentes. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei 8.069/1990) (BRASIL, 1990) promulgado há mais de 30 anos objetiva garantir os direitos fundamentais e organiza os serviços que atendem esse público dentro de uma grande “rede” que deve trabalhar de forma conjunta, a chamada rede de proteção. A Resolução 113/2006 do CONANDA (BRASIL, 2006) organiza o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) e coloca também nas mãos da sociedade o olhar e o trabalho em busca da garantia de direitos. Da mesma forma, a Lei nº 13.431/2017 tem como finalidade reforçar a organização do SGDCA, especialmente para crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência (BRASIL, 2017).

Indubitavelmente, a proteção de crianças e adolescentes é papel de toda a sociedade e de todas as instituições que atendem esse público, incluindo a escola. Para tal é preciso que haja, mais do que nunca, a articulação entre esses serviços e órgãos de forma que as ações com a família, com a criança e com o adolescente sejam conjuntas e protejam esses indivíduos de forma integral (LAHR; TOGNETTA, 2021).

Pois bem, todas essas explicações foram dadas no intuito de chegar a um ponto crucial para que a dignidade da criança e do adolescente seja garantida em nossos países: a articulação entre os serviços que “cuidam”. Mas, podemos nos perguntar: será que, de fato, essa articulação acontece? Será que escola e demais serviços da rede compreendem seus papéis e concebem as mesmas formas de resolução de conflitos quando há problemas nas relações interpessoais

envolvendo crianças e adolescentes em nossas escolas? É o que passamos a compreender melhor.

A presente investigação

A presente pesquisa é parte de uma investigação maior intitulada “A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: Implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”⁴ e a pergunta que compôs nosso problema foi: Existe diferença entre a percepção da rede de proteção e dos adultos da escola (gestores e professores) sobre as intervenções realizadas pela instituição escolar a conflitos que envolvem agressão e desobediência às regras por adolescentes?

Metodologia

A pesquisa sobre a temática das relações entre a escola e a rede de proteção em que está inserida foi aplicada nas Diretorias Regionais de Ensino (DREs) de Taquaritinga e São Paulo (Leste 3) e contou com a participação de gestores, professores e demais atores da rede de proteção de diferentes órgãos, como Conselho Tutelar, Ministério Público, Assistência Social e Saúde. Para cada grupo houve a aplicação de um instrumento, contando com os seguintes participantes: 90 gestores escolares, 193 professores e 28 atores da rede de proteção. Essa pesquisa foi registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/SP sob o número de registro CAAE: 32487220.6.0000.5400.

O presente estudo teve como objetivo geral constatar as percepções dos adultos da escola e da rede de proteção sobre como são encaminhados os problemas de agressão e desobediência às regras; e, como objetivos secundários, 2. Comparar as percepções dos participantes da pesquisa e se há diferença entre elas; 3. Comparar se há diferença entre a visão dos gestores e dos professores sobre as intervenções realizadas.

Para isso, utilizou-se um questionário fechado, construído pelo GPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) contendo uma sessão com 12 perguntas, sendo que professores e gestores responderam a mesma consigna: “*Quando os estudantes se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência OS ADULTOS DA ESCOLA tomam as atitudes abaixo com os envolvidos*”. E os diferentes atores da rede de proteção responderam a consigna: “*Qual a sua percepção sobre a frequência com que as*

⁴ Projeto financiado pela Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas no âmbito do Edital de Pesquisa “Anos Finais do Ensino Fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública”.

escolas tomam as atitudes abaixo com crianças e adolescentes envolvidos em conflitos nos quais há agressão ou desobediência às regras? (Busque analisar de forma geral AS AÇÕES DAS ESCOLAS) ”.

A seguir, para melhor compreensão, apresentamos o quadro com os itens do instrumento utilizados nesta investigação, assim como as opções de respostas para frequência. Os itens sublinhados são itens invertidos.

Quadro 1 – Instrumento respondido por professores, gestores e atores da rede de proteção na pesquisa: A escola e sua inserção na rede que protege.

<p>Consigna para professores e gestores: “Quando os estudantes se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência OS ADULTOS DA ESCOLA tomam as atitudes abaixo com os envolvidos”</p> <p>Consigna para atores da rede de proteção: “Qual a sua percepção sobre a frequência com que as escolas tomam as atitudes abaixo com crianças e adolescentes envolvidos em conflitos nos quais há agressão ou desobediência às regras? (Busque analisar de forma geral AS AÇÕES DAS ESCOLAS)”.</p>	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Informam o ocorrido à família e/ou responsável pedindo para que resolvam o problema (por meio da entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes, portal ou notificações eletrônicas)				
2. Impedem que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.)				
3. Não tomam providência				
4. Dão advertência oral				
5. Dão advertência por escrito				
6. Ouvem os envolvidos e os convidam a reparar seus erros				
7. Castigam ou dão bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos				
8. Castigam somente os alunos que são já “conhecidos” pelos comportamentos inadequados				
9. Suspendem				
10. Transferem de escola				
11. Fazem Boletim de Ocorrência ou chamam a polícia				
12. Encaminham o problema para o Conselho Tutelar				

Fonte: Elaborado pelos autores

Resultados e discussão

Começaremos nossa análise por um dado que tem nos chamado bastante atenção: a titulação dos respondentes de nossa pesquisa. A seguir destacamos na íntegra a tabela com os dados deste item de perfil.

Tabela 1 – Última titulação dos respondentes

Sua última titulação:	Rede de proteção	Professores	Gestores
Doutorado	6,90%	0%	0%
Ensino Médio	0%	3,11%	3,33%
Especialização / Pós Graduação Lato Sensu	55,17%	50,78%	54,44%
Graduação	31,03%	41,97%	32,22%
Mestrado	3,45%	3,11%	5,56%
Outros:	3,45%	1,04%	4,44%
Total geral	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Elaborado pelos autores

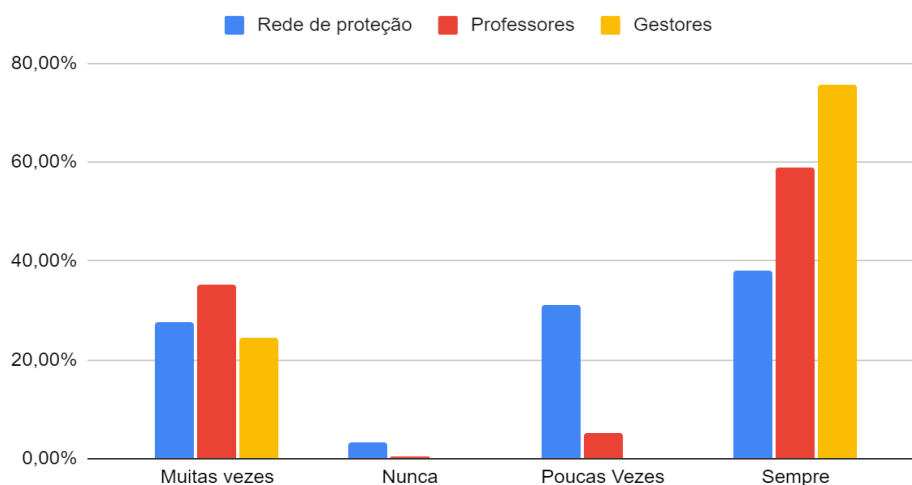
Observa-se, portanto, que a grande maioria dos respondentes possuem especialização ou pós-graduação *lato sensu*.

Como podemos observar na tabela, os respondentes que atuam na rede de proteção possuem mais formação ao nível de pós-graduação, doutorado: 6,09% contra 0% dos respondentes professores e gestores e, especialização/pós-graduação *lato sensu*: 55,17% dos atores da rede de proteção, contra 50,78% e 54,44% de professores e gestores, respectivamente.

Passemos aos resultados dos itens sobre a atuação e formas de intervenção aos problemas de convivência na percepção dos participantes. Os resultados que apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$) foram os encaminhamentos que envolvem as alternativas “convidar os envolvidos a reparar seus erros”, “transferir de escola” e “encaminhar ao Conselho Tutelar”.

Quanto à escuta e convite a reparação dos erros pelos envolvidos, os dados que encontramos são expressos na figura a seguir:

Figura 1 – Ouvem os envolvidos e os convidam a reparar seus erros



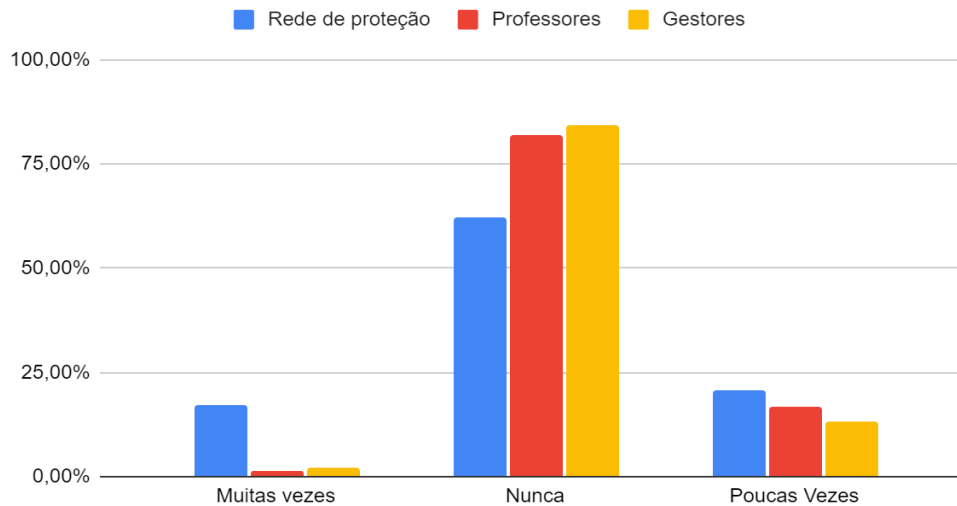
Fonte: Relatório de pesquisa “A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: Implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”

Observa-se que os atores da rede de proteção percebem que ouvir os alunos e convidá-los a reparar seus erros é algo pouco feito na escola, enquanto professores e gestores afirmam que realizam esse procedimento sempre ou na maioria das vezes em que ocorrem problemas de indisciplina ou brigas entre os estudantes. As diferenças foram significativas nas comparações entre os três grupos participantes, valor-p <0,01 para: gestores e professores, gestores e rede de proteção e gestores + professores e rede. E valor-p 0,01 na comparação das respostas entre professores e rede.

Ou seja, para os gestores, ouvir os envolvidos e convidá-los a reparar seu erro é uma ação constante na escola, atingindo 100% das respostas em “sempre” ou “muitas vezes”. Já para os professores, essa forma de resolução não é usada em todas as situações de forma que 5,24% deles compreende ser realizado “poucas vezes” ou “nunca”. Enquanto os atores da rede de proteção compreendem que em 32,14% das vezes essa ação raramente acontece.

Com auxílio da figura a seguir, vejamos agora como os nossos respondentes percebem as ações de transferência compulsória na escola.

Figura 2 – Transferem de escola



Fonte: Relatório de pesquisa “A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”.

Em relação às transferências compulsórias, observa-se que os atores da rede de proteção apontam a ocorrência dessa prática: 17,24% indicam que isso ocorre “muitas vezes” e 20,69% “poucas vezes”. Diferente da resposta dos gestores e professores que, somando as respostas para “poucas vezes” e “nunca” atingem a porcentagem de 97,78% para os gestores e 98,43% para os professores. As diferenças foram significativas na comparação entre gestores e rede de proteção (Valor-p 0,01), professores e rede (Valor-p <0,01) e gestores + professores e rede (Valor-p <0,01).

Essa diferença gera preocupação diante do direito à educação garantido em lei a todas as crianças e adolescentes. As diferenças nas percepções apontadas podem estar relacionadas a orientações recebidas por professores e gestores pela gestão estadual de que a ação da transferência não é adequada, apesar de estar autorizada através de indicação publicada pelo Conselho de Educação do Estado de São Paulo sobre o Regimento Escolar e a “transferência por questões disciplinares como medida educativa de caráter excepcional” (SÃO PAULO, CEE, Indicação 175/2019) e nas orientações do caderno intitulado Normas Gerais de Conduta Escolar, elaborado pelo antigo SPEC⁵ (SÃO PAULO, 2009). Tais orientações ressaltam que a transferência só pode acontecer em situações excepcionais quando há riscos à integridade física, psíquica ou moral do estudante, ou de outra pessoa, cabendo ainda a participação do aluno, de seus responsáveis e de um advogado em todo o processo. Entretanto, não é esse o procedimento

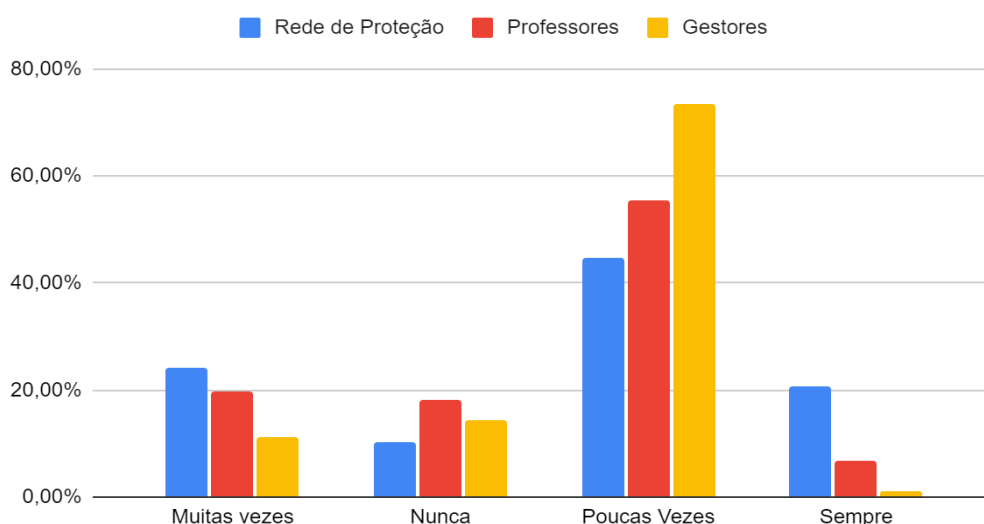
⁵ Sistema de Proteção Escolar.

observado pelos demais atores da rede de proteção, que atendem diretamente crianças e adolescentes com direitos violados, e indicam a ocorrência desse encaminhamento com frequência.

Pesquisas recentes advertem sobre a divergência das orientações sobre o tema e a escassez de investigações sobre as transferências compulsórias (MORRONE, 2019a; MORRONE, 2019b; STELKO-PEREIRA; PADOVANI, 2008; SILVEIRA, 2014), porém indicam que adolescentes que passam por esse procedimento têm maiores chances de evadir da instituição escolar (BRANDÃO; ROSENBERG, 2000) e que tais encaminhamentos podem acontecer pelo fato da escola não diferenciar problemas de indisciplina com atos considerados infracionais (SILVEIRA, 2014).

Outra forma de resolução dos problemas como alternativa apresentada para os respondentes foi o encaminhamento do problema ao Conselho Tutelar. Para esse item, com auxílio da figura 3, temos os seguintes resultados:

Figura 3 – Encaminham o problema ao Conselho Tutelar



Fonte: Relatório de pesquisa “A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais”.

Novamente, observa-se que as respostas da rede de proteção diferem das respostas dos profissionais da escola. As diferenças foram significativas nas comparações entre gestores e atores da rede (Valor-p <0,01), professores e atores da rede (Valor-p 0,02) e gestores + professores e rede de proteção (Valor-p <0,01). Neste caso, também ficou evidente uma diferença entre as respostas de professores e gestores (Valor-p 0,01). Os gestores alegam que raramente encaminham problemas relacionados à disciplina e conflitos ao Conselho Tutelar:

87,78% de respostas para “poucas vezes” e “nunca”, já os professores dizem que isso acontece “muitas vezes” ou “sempre” em 26,7% das vezes e os atores da rede asseguram que o encaminhamento ao Conselho Tutelar é uma ação constante da escola em 46,43% das situações. Este dado corrobora os estudos já realizados de que muitos dos problemas de convivência são encaminhados ao Conselho Tutelar visando uma punição ou a terceirização do problema, o que ocorre devido ao desconhecimento dos profissionais da escola sobre as atribuições do referido órgão que tem como objetivo a proteção de crianças e adolescentes, e não a sua punição (FERNANDES; ARAGÃO, 2011; FERREIRA, 2015; SCHEINVAR, 2012).

Assim, é comum ouvir destes profissionais que a escola se coloca de forma distante aos alunos e aos órgãos de proteção, se esquivando de sua função protetiva e dando maior ênfase à função acadêmica. Discussões realizadas em grupos de formação da Rede de Proteção também explicitaram essa hipótese⁶. Na pesquisa realizada por Lahr (2022), gestores escolares relataram encaminhar diversos problemas ao Conselho Tutelar por identificarem que é esse o órgão responsável por realizar os encaminhamentos aos demais serviços da rede de proteção, desconhecendo, inclusive, o papel dos demais serviços e instituições. Ao se referir à “rede de proteção”, constantemente os participantes da instituição escolar se referiam, exclusivamente, ao Conselho.

Em conclusão, os dados apresentados indicam haver uma diferença de percepção entre aqueles que atuam na escola e os que trabalham em outros órgãos da rede de proteção em relação aos encaminhamentos aos problemas de convivência. Os serviços que acompanham crianças e adolescentes com violação de direitos em geral buscam contato e referência da escola para auxiliar no andamento do caso e para conhecer a perspectiva do adolescente no espaço de convivência escolar e percebem ações punitivas diante aos alunos acompanhados. Por outro lado, professores e gestores alegam que tais encaminhamentos não são realizados com tanta frequência, apesar de citarem sua ocorrência.

⁶ Na dissertação de mestrado "Territórios vulneráveis: os problemas de convivência na escola e a rede de proteção" foram realizadas entrevistas em grupo para melhor compreender essas diferentes percepções e os caminhos pensados pelos serviços da rede de forma qualitativa.

Considerações finais

A partir da pesquisa desenvolvida acerca da percepção de atores da rede de proteção e profissionais que atuam na escola frente aos problemas de convivência e seus encaminhamentos, observa-se a necessidade de formação continuada e processos de reflexão profissional sistemática para os educadores e gestores sobre os papéis destes diferentes órgãos, os serviços desenvolvidos por eles no atendimento de crianças, adolescentes e famílias, e sobre os encaminhamentos necessários a cada tipo de problema de convivência. Percebe-se pouco conhecimento sobre o que fazer em situações que envolvem indisciplina, incivilidade e problemas de comportamento em geral dos alunos, gerando encaminhamentos inadequados, de ordem punitiva e expectativas não atendidas, principalmente aos gestores escolares, como no caso da sensação de que haverá responsabilização dos adolescentes pelo Conselho Tutelar, sendo que tal ação não condiz com a atribuição deste órgão.

Outra recomendação importante para o trabalho nas escolas é o contato da instituição com os demais serviços da rede de proteção que atuam no território. Ao se aproximar das demais políticas públicas existentes no mesmo local, a escola pode se fortalecer enquanto instituição e ter maior respaldo para aquelas situações que, de fato, necessitam do trabalho conjunto com a rede. Para tal, é possível realizar reuniões periódicas organizadas pela própria escola ou por outros serviços, contatos telefônicos e participação em espaços de discussão do município, como os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente. Compreende-se que as demandas do dia a dia da instituição escolar, a falta de tempo e a sobreposição de projetos prejudicam esse contato e a busca por outros serviços, entretanto, pode se pressupor que o trabalho em conjunto com a rede de proteção favoreceria a resolução de problemas e a realização de encaminhamentos mais efetivos por parte da escola. Mas este não é o caso e esperamos que este trabalho ajude a mostrar as causas e os fatores de influência desta situação.

Ao considerarmos a escola como lugar de formação humana, com a função de assegurar o respeito e a dignidade de crianças e adolescentes dentro ou fora da instituição educativa (JARES, 2008; TOGNETTA; VINHA, 2007; TOGNETTA, VINHA, 2012) é condição *sine qua non* que educadores conheçam e participem destes conselhos e nossa experiência nos mostrou que muitos educadores não sabem sequer da existência desses espaços.

Já em relação às ações ou políticas voltadas à gestão pública, torna-se necessário que haja uma convergência e atuação conjunta desses diferentes setores. Isso significa que deve haver um alinhamento entre as diferentes políticas públicas com a participação e atuação efetiva da Política de Educação no atendimento e elaboração de fluxos municipais. Em termos de

Estado ou país, observa-se que as políticas públicas ainda atuam de forma separada, “em caixinhas” e por projetos, sem haver conexão entre eles.

É necessário, também, que as políticas públicas possam ser desenvolvidas incluindo os conhecimentos dos profissionais e que sejam derivadas de sua experiência (HERRERA; CASTRO-CARRASCO, 2021), o que pode ser favorecido pela participação destes profissionais nos Conselhos de Direitos com caráter deliberativo. É provável que exista uma desconsideração do conhecimento dos profissionais que trabalham nessa rede, e é possível que muitas das omissões, dos processos de terceirização e da não atuação ou maus encaminhamentos, se relacionem com políticas públicas que não consideram suas experiências ou as teorias profissionais que desenvolveram, o que é um aspecto importante a se considerar em processos de formação continuada destinados a eles (CUADRA; CASTRO-CARRASCO; JULIÁ, 2018).

Todo o anterior dificulta a atuação dos profissionais que lidam diretamente com os usuários dos serviços e com as demandas de grande complexidade que, inclusive, foram intensificadas no período de pandemia. Em tempos pós-pandêmicos, mais do que nunca, essa rede de proteção precisa funcionar!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção à violência nas escolas**. Violências nas escolas. Brasília, DF: FLACSO Brasil, 2015.

ABRAMOVAY, M. (org.). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: Falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2016.

BRANDÃO, J. R. M.; ROSENBERG, C. **Adolescentes infratores em São Paulo: Retrato da exclusão social?** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução Conanda n. 113, de 19 de abril de 2006**. Brasília, DF: Presidência da CONANDA, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/7737>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação sob o olhar dos professores**. São Paulo: Fundação SM; OEI, 2008. Disponível em: <http://www.fundacaosmbrasil.org/biblioteca/a-qualidade-da-educacao-sob-o-olhar-dos-professores/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CASTRO-CARRASCO, P. J. *et al.* Preschool teachers' subjective theories about family discipline in eight public and private schools in Chile. **Psychology and Education**, v. 56, n. 1, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332819457_Preschool_Teachers'_Subjective_Theories_about_Family_Discipline_in_Eight_Public_and_Private_Schools_in_Chile. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, J. C. **Rotatividade dos professores na educação básica brasileira: caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes**. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Federal Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62156>. Acesso em: 6 mar. 2021.

CUADRA, D. J.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; JULIÁ, M. T. Tres saberes en la formación profesional por competencias: Integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. **Formación universitaria**, v. 11, n. 5, p. 19-30, 2018. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000500019&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 10 jan. 2021

FERNANDES, P. V.; ARAGÃO, E. M. A. Peculiaridades entre conselho tutelar e crianças encaminhadas pela escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 219-232, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/V9hgf8rYX45hkMBKxn3c3nP/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FERREIRA, P. C. G. **Do boletim escolar ao boletim de ocorrência: O que está acontecendo com as escolas?** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1189>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/19764>. Acesso em: 25 mar. 2021.

HERRERA, F.; CASTRO-CARRASCO, P. J. Teorías Subjetivas sobre disciplina parental: Perspectiva de los profesionales en trabajo social y psicología. **Actualidades en Psicología**, v. 35, n. 131, p. 53-70, 2021. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-35352021000200053&script=sci_arttext. Acesso em: 21 dez. 2021.

LAHR, T. B. S.; TOGNETTA, L. R. P. Proteção e bem-estar na escola: Um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 62-78,

2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoSeduc-SPacionais/article/view/250506>. Acesso em: 08 fev. 2022.

LAHR, T. B. S. **Territórios vulneráveis**: Os problemas de convivência na escola e a rede de proteção. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235040>. Acesso em: 12 maio 2022.

LEVANDOWSKI, M. L. *et al.* Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, e00140020, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2021000105001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2021.

MORRONE, M. L. Transferência compulsória no regimento escolar: Um impasse na educação básica. **Revista da Universidade Ibirapuera**, v. 18, n. 18, p. 39-50, 2019a. Disponível em <https://www.ibirapuera.br/seer/index.php/rev/article/view/208>. Acesso em 12 mar. 2022.

MORRONE, M. L. Transferência compulsória no regimento escolar: Um processo de exclusão na educação básica. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 3, p. 48-63, 2019b. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/165>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OECD. **TALIS 2013 Technical Report**. Paris: OECD Publications, 2014. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>. Acesso em: 09 mar. 2021.

PISA. **PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries**. Paris: OECD Publications, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PLATT, V. B.; GUEDERT, J. M.; COELHO, E. B. S. Violence against children and adolescents: notification and alert in times of pandemic. **Rev. Paul. Pediatr.**, São Paulo, v. 39, e2020267, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822021000100434&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021.

RUBIO, G. J. *et al.* Tiempo escolar: Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. **Perfiles educativos**, v. 41, n. 164, p. 100-117, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200100. Acesso em: 19 jun. 2020.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Conselho Estadual de Educação. **Indicação 175/2019**. São Paulo: CEE, 2019. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2019/2091087-18-Ind-175-19.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Normas Gerais de Conduta Escolar**: Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.

Disponível em http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf. Acesso em 12 mar 2022.

SCHEINVAR, E. Conselho Tutelar e escola: A potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. esp., p. 45-51, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fsDNprVwpV4rS5p8NcShT7x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SILVEIRA, M. Ilegalidade da expulsão ou transferência compulsória de estudante. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4002, jun. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28293>. Acesso em: 12 fev. 2022.

STELKO-PEREIRA, A. C.; PADOVANI, R. C. Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: Uma discussão necessária. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/458_321.pdf. Acesso em 12 mar 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). **A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: A implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais**. 1 ed. Americana: Editora Adonis, 2022.

THE ALLIANCE FOR CHILD PROTECTION IN HUMANITARIAN ACTION. Covid-19: Protecting Children from Violence, Abuse and Neglect in the Home. **UNICEF**, May 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/68711/file>. Acesso em: 8 fev. 2021.

VINHA, T. P. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade**: O valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017.

Como referenciar este artigo

LAHR, T. B. S.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; OLIVEIRA, V. H. H. Quem educa e protege para garantia de direitos de crianças e adolescentes: A convivência na escola e a rede de proteção. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022093, jul. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16953>

Submetido em: 07/01/20212

Revisões requeridas: 14/03/2022

Aprovado em: 06/05/2022

Publicado em: 01/07/2022