



UFC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

VERÔNICA MARIA BENEVIDES PEDROSA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA
CRIANÇA E ADOLESCENTE: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO
ESCOLA QUE PROTEGE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA**

**FORTALEZA
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

VERÔNICA MARIA BENEVIDES PEDROSA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA
CRIANÇA E ADOLESCENTE: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO
ESCOLA QUE PROTEGE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo.

**FORTALEZA
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- P414p Pedrosa, Verônica Maria Benevides.
Políticas públicas de enfrentamento às violências contra criança e adolescente: avaliação da implementação do Projeto Escola que Protege na rede municipal de ensino de Fortaleza / Verônica Maria Benevides Pedrosa. – 2011.
180 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Políticas públicas.
Orientação: Profa. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo.
- 1.Crianças – Maus-tratos – Política governamental – Avaliação – Fortaleza(CE). 2.Violência contra os adolescentes – Política governamental – Avaliação – Fortaleza(CE). 3.Educadores – Educação (Educação permanente) – Política governamental – Avaliação – Fortaleza(CE). 4.Projeto Escola que Protege. I. Título.

VERÔNICA MARIA BENEVIDES PEDROSA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA
CRIANÇA E ADOLESCENTE: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO
ESCOLA QUE PROTEGE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA**

Data de Aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo
Presidente e Orientadora
Universidade Federal do Ceará

Prof^a Dr^a Alba Maria Pinho de Carvalho
Universidade Federal do Ceará - Membro Interno

Prof^o Dr^o Francisco José Rodrigues - Membro Externo
Universidade de Fortaleza

Prof^a Dr^a Francisca Sylvania de Sousa Monte
Universidade Federal do Ceará - Suplente

FORTALEZA, CE - BRASIL
2011

DEDICATÓRIA

A todos/as que, em algum lugar, se somam ao “grito de solidão” por um mundo mais humano.

GRITO DE SOLIDÃO

Verônica Benevides

Parece que grito em vão
o silêncio dos desvalidos
a inocência dos enganados
a fome dos desnutridos
o amor dos desamados.

Parece que grito em vão
e este grito de solidão
que atormenta os meus sonhos
suplica por companhia
sangrando meu coração.

Parece que grito em vão
e este grito insistente
quer ecoar na humanidade
tão pobre de compaixão
e estéril de piedade.

Parece que grito em vão
um grito que do teu carece
para entremear no homem indignação
feito água nutrindo a terra
por muitas valas de sequeidão.

Parece que grito em vão
enquanto seu grito não vem
formar uma procissão
em nome do bem comum
sem excluir ninguém:

a embeber cada sede
a saciar cada fome
a converter toda indiferença
que a falta de amor
no planeta entranhou.

AGRADECIMENTOS

Aos/as Profissionais da Educação:

- Professores/as e demais profissionais do MAPP que contribuem para a realização de estudos e pesquisas de políticas públicas que interferem nas vidas de cidadãos/ãs brasileiros/as;

- A todos/as aqueles/as que contribuíram para esta pesquisa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação/SME de Fortaleza, dos Conselhos Tutelares, das Secretarias Executivas Regionais/SERs e, sobretudo das escolas; os/as profissionais que estão na convivência diária com as crianças e adolescentes, enfrentando as múltiplas situações de violências que mutilam os seus corpos e suas almas em formação.

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

MUNDO DE NINGUÉM

Verônica Benevides

Magras mãozinhas
estendem-se humildes
aos vidros dos carros
mendigando trocados
nos breves semáforos
das ruas de Fortaleza.
Adultos assustados sobem os vidros.
Medo de criança?
Meu Deus!!! Que mundo é esse?
Muitos indiferentes,
poucos comovidos,
todos incompetentes!
Esse é mundo de ninguém
e assim será,
enquanto tiver crianças
com direitos extorquidos,
negligenciados pelas gordas mãos
que se escondem impunes
atrás dos vidros dos carros
condutores do poder.

PEDROSA, Veronica Maria Benevides. Public policy of combating violence against child and adolescent: Evaluation of project's establishment "School that protects" in the Public School of Fortaleza. 2011. 180 f. Writing (Mastering in Public Policy Evaluation) Universidade Federal do Ceará.

RESUMO

Esta pesquisa avalia a concepção, a implementação e os impactos do Projeto Escola Que Protege como política pública de enfrentamento às violências contra criança e adolescente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Foi investigado o formato do Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação/SME, em 2007, através da estratégia de formação de Profissionais da Educação para o enfrentamento às múltiplas formas de violências identificadas no contexto escolar. Investigamos o perfil socioeconômico destes profissionais, as situações de violências identificadas por eles, suas atitudes e formas de identificação das violências, sua relação profissional com o Conselho Tutelar bem como sua prática pedagógica a partir da formação. Realizamos pesquisa documental e de campo no período de janeiro a maio de 2011. Aplicamos questionário com a população investigada, os/as Profissionais da Educação, formados/as pelo referido projeto, e realizamos entrevistas de aprofundamento com os/as Conselheiros/as Tutelares. Os dados quantitativos foram submetidos a tratamento descritivo, usando frequência absoluta e relativa, tabelas simples, cruzamentos e indicadores de referência. Os dados qualitativos foram analisados com base nos marcos regulatórios e em autores/as que discutem e teorizam a problemática da violência e suas interfaces. Entre os/as Profissionais da Educação, foi identificado que a maioria é composta de mulheres, na faixa etária de 41 a 50 anos, casadas e têm escolaridade predominante de pós-graduação no nível de especialização. A renda mensal predominante é de 3 a 5 salários mínimos. A maioria trabalha na mesma escola do período da formação e exerce a mesma função. Consideram positivo o fato de terem participado da formação pelo Projeto avaliado e percebem como mais difícil a tarefa de notificar e acompanhar os casos de violências identificados por eles/elas. Os/as Conselheiros/as Tutelares compartilham da mesma dificuldade e ambos apontam obstáculos na efetivação do Projeto em decorrência da falta de estrutura física e de pessoal em suas instituições e da pouca articulação entre os organismos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente/SGD. Concluímos que ocorreram mudanças positivas nas ações de identificação e notificação das violências e nas práticas pedagógicas dos/as Profissionais da Educação após terem participado da formação do Projeto, e que existem diversas lacunas que dificultam as ações de enfrentamento às violências no contexto escolar, entre elas relacionadas aos/as gestores/as das escolas no sentido de estarem mais comprometidos para favorecerem as atividades de prevenção e enfrentamento às violências, assim como a necessidade da melhoria da relação profissional entre Escolas e Conselhos Tutelares. A pesquisa aponta ainda que a dimensão do Projeto Escola Que Protege deve ser para além da estratégia de formação dos Profissionais da Educação, uma vez que estes encontram dificuldades no SGD para efetuarem os encaminhamentos necessários às ações de enfrentamento às violências.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de Políticas Públicas. Violências. Escola. Criança e Adolescente. Profissionais da Educação.

PEDROSA, Veronica Maria Benevides. Public policy of combating violence against child and adolescent: Evaluation of project's establishment "School that protects" in the Public School of Fortaleza. 2011. 180 f. Writing (Mastering in Public Policy Evaluation) Universidade Federal do Ceará.

ABSTRACT

This research evaluates the design and implementation of the Project "School that Protects" as a coping strategy to prevent violence against children and adolescents in the Public School of Fortaleza. The format of the Project developed by the Municipal Education / EMS in 2007 was investigated through strategic training of education professionals to face the multiple forms of violence identified in the school context. We investigated the socioeconomic profile of these professionals, the violence situations identified by them, their attitudes and ways of violence identification, their professional relationship with the Guardian Council as well as their pedagogical work acquired during the formation. We conducted desk and field research during the period from January to May 2011. Questionnaire was applied to the population investigated and to Education Personnel trained by this project. Further interviews were conducted with the Guardian Councils. Quantitative data were analyzed descriptively, using absolute and relative frequency, simple tables, crosses and benchmarks. The qualitative data were addressed by analyzed on the basis of regulatory frameworks and on authors who discuss and theorize the problem of violence and its interfaces. Among the Education Personnel, it was identified that the majority are women, and they are aged 41 to 50 years old. They are married and they are predominantly post-graduated at the level of expertise. Their earnings are from 3 to 5 minimum wages. Most of them work at the same school of the training period and they remain in the same function. They considered positive the fact that they participated in the training program evaluated and realize how difficult the task of reporting and monitoring of cases of violence identified by them. The Guardianship Board share the same difficulty, and both point to the obstacles to make the project effective due to the lack of physical infrastructure and staff and their institutions and poor coordination between the agencies of the Guarantee System of the Child and Teenagers Rights / SGD. We concluded that positive changes occurred in the identification and reporting actions of violence and their pedagogical practices of Education Personnel after they have participated in the training program, and there are several gaps that hamper the actions to combat the violence, including the ones related to school managers that need to be more involved to favor prevention activities and coping with violence identified in the school context, as well as the need to improve the working relationship between schools and Guardianship Councils. The research also shows that the size of the Project "school that protects" must be beyond the training strategy of the Teaching Profession, since these are difficulties in SGD to apply the necessary referrals actions to combat the violence.

KEYWORDS: Evaluation of Public Policy. Violence. School. Children and Adolescents. Education Personnel.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CE - Conselho Escolar

CEDCA - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente

CEDECA - Centro de Defesa da Criança e do Adolescente

CME - Conselho Municipal de Educação

CIP - Coordenação de Informação e Pesquisa

COMDICA - Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONANDA - Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CT - Conselho Tutelar

DCA - Delegacia da Criança e do Adolescente

DELEMIG - Delegacia de Polícia de Imigração

DPC - Departamento de Prestação de Contas

DNS - Diretoria de Nível Superior

DPCA - Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FONACRIAD - Fórum Nacional de Dirigentes Estaduais de Políticas Públicas para a Criança

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fórum DCA - Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IMPARH - Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LIE - Laboratório de Informática e Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OG - Organização Governamental

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PAIR - Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro

PCCS - Plano de Cargos, Carreira e Salário

PETECA - Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PMF - Prefeitura Municipal de Fortaleza

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

RMF - Região Metropolitana de Fortaleza

SEaD - Secretaria de Educação a Distância

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDAS - Secretaria de Educação e Assistência Social

SER - Secretaria Executiva Regional

SGD - Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

SIPIA - Sistema Nacional de Registro e Tratamento de Informações sobre a garantia e defesa dos direitos fundamentais preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

SMDS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFC - Universidade Federal do Ceará

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO POR SEXO	82
GRÁFICO 02 - PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO POR IDADE.....	82
GRÁFICO 03 - ESTADO CIVIL DO (A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	83
GRÁFICO 04 - ESCOLARIDADE DO (A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	84
GRÁFICO 05 - FORMAÇÃO DO (A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....	84
GRÁFICO 06 - RENDA MENSAL DO (A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....	85
GRÁFICO 07 - TEMPO DE EXERCÍCIO COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	86
GRÁFICO 08 - FUNÇÃO QUE EXERCE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA	87
GRÁFICO 09 - FUNÇÃO QUE EXERCIA DURANTE A FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA	88
GRÁFICO 10 - FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM AS QUAIS O (A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ATUA	89
GRÁFICO 11 - NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO COM A QUAL O (A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ATUA	90
GRÁFICO 12 - SUSPEITA OU IDENTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE.....	98
GRÁFICO 13 - SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS IDENTIFICADAS OU SUSPEITADAS.....	99
GRÁFICO 14 - FORMAS DE IDENTIFICAÇÃO OU SUSPEITA DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS	100
GRÁFICO 15 - ATITUDES TOMADAS APÓS A IDENTIFICAÇÃO OU SUSPEITA DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS	102
GRÁFICO 16 - NOTIFICAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS AO SGD.....	104
GRÁFICO 17 - CONHECIMENTO E USO DO ECA.....	108
GRÁFICO 18 - USO DA FICHA DE NOTIFICAÇÃO PELO (A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ...	111
GRÁFICO 19 - DISPONIBILIDADE DA FICHA DE NOTIFICAÇÃO NA ESCOLA/INSTITUIÇÃO..	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DEMONSTRATIVO DO RETORNO DOS QUESTIONÁRIOS.....	29
TABELA - 2 DEMONSTRATIVO DA ABRANGÊNCIA DA FORMAÇÃO.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA	14
JUSTIFICATIVA	20
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
CAPÍTULO I - CRIANÇA E ADOLESCENTE NUM MUNDO CONTEMPORÂNEO	36
1.1. CONCEITOS DE CRIANÇA E DE ADOLESCENTE.....	36
1.2. CONTEXTUALIZANDO CRIANÇA E ADOLESCENTE NO BRASIL.....	42
1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	49
CAPÍTULO II – CONCEITUANDO VIOLÊNCIAS.....	59
2.1. PODER E VIOLÊNCIA: UMA CONTRADITÓRIA COMBINAÇÃO.....	59
2.2. AS MÚLTIPLAS FORMAS DE VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	63
2.3. AS VIOLÊNCIAS NO CENÁRIO LOCAL - FRÁGIL FORTALEZA.....	69
CAPÍTULO III – O PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES..	76
3.1. O PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE E SEUS VÁRIOS FORMATOS.....	76
3.2 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FORMADOS PELO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE	81
3.3 A INTERFERÊNCIA DO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	91
CAPÍTULO IV – O PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS: PERSPECTIVAS E LIMITES	97
4.1. AS PRINCIPAIS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS IDENTIFICADAS POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	97
4.2. NOTIFICAÇÃO, ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS:	103
4.3. A RELAÇÃO PROFISSIONAL DA ESCOLA COM O CONSELHO TUTELAR	112
CAPÍTULO V - AVALIANDO O PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE.....	128
5. 1. PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE/PMF: COM A PALAVRA, OS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	128
5.2. AVALIAÇÃO DA CONCEPÇÃO E DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE/PMF.....	141
5.3. DEFININDO O MÉTODO DE AVALIAÇÃO DA PESQUISA	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES.....	159
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO.....	160
APÊNDICE II - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	165
APÊNDICE III - ROTEIRO DA ENTREVISTA	170
APÊNDICE IV - CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO	172
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS SUJEITOS	173
ANEXOS	175
ANEXO I - FICHA DE NOTIFICAÇÃO ESCOLAR.....	176
ANEXO II - PORTARIA DE CRIAÇÃO DAS COMISSÕES	177
ANEXO III – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE FORTALEZA-CE.....	180
ANEXO IV - MAPA DE FORTALEZA DIVIDO POR REGIONAIS	181

INTRODUÇÃO

“Dentro das atuais coordenadas do espaço e do tempo, aqui nos vamos equilibrando sobre este fio de vida...”

“Que rede de segurança, pensamos nós, cheios de esperança e medo, que rede de segurança nos aparará?”

Mário Quintana

Contextualização do Tema

A problemática da violência contra criança e adolescente tem sido atualmente tema de estudos e pesquisas tanto no âmbito acadêmico como em instituições governamentais e não governamentais que trabalham pela garantia dos direitos humanos destes sujeitos. É também destaque na mídia, que divulga informações sobre diversas formas de violências como: homicídios, assaltos, furtos, rede de narcotráficos e corrupção de policiais e políticos banalizando e espetacularizando essa problemática. Tal prática mediática contribui para alimentar o medo e a insegurança da população; para produzir a segregação entre as classes sociais e invisibilizar as condições históricas de desigualdades vivenciadas pela sociedade brasileira, como também o limitado atendimento das políticas sociais que se configuram na precária oferta dos serviços básicos e na violação de direitos humanos garantidos na Constituição Brasileira de 1988.

As desigualdades socioeconômicas estão ainda presentes em 28,80% da população que vive abaixo da linha da pobreza¹, aonde encontram-se crianças e adolescentes numa situação que necessita de forte intervenção estatal para prevenir as diversas formas de violências através de políticas públicas eficazes que atuem nas causas estruturantes dessa adversa realidade social.

A nível internacional e no decorrer do século XX foram realizados inúmeros eventos voltados para o debate sobre criança e adolescente. Em alguns o Brasil participou. Estes apontavam para a preocupação em assegurar os direitos humanos destes sujeitos. Citamos: Criação do Comitê de Proteção da Infância em 1919; Declaração de Genebra sobre

¹ Famílias abaixo da Linha da Pobreza (ou em pobreza absoluta) possuem renda familiar menor que ½ salário mínimo. Fonte www.institutotravessia.com/dadosocioeconomicos. Acessado no dia 17/maio/2011.

os Direitos da Criança em 1924; IV Congresso Panamericano da Criança em 1927; aprovação, pela segunda vez, da Declaração de Genebra pela Sociedade das Nações em 1934; movimento internacional a favor da criação do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância/UNICEF em 1946; Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948; Declaração dos Direitos da Criança em 1959; Celebração do Ano Internacional da Criança em 1979; reunião de diversas ONGs para elaborar uma Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, possuindo o estatuto de consulta, junto à ONU em 1983; adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança pela Assembléia Geral da ONU e aberta à subscrição e ratificação pelos Estados em 1989; aprovação do Plano de Ação para o decênio 1990-2000 pela Cúpula Mundial de Presidentes em favor da infância em 1990. Impulsionados por este plano, diversos países o adotaram como marco de referência para os Planos Nacionais de Ação².

No Brasil, a luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente ganhou força a partir da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, ao instituir o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA e passou a regulamentar os direitos da criança e do adolescente. Nesse documento se esboçou o Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes/SGD, de acordo com o paradigma da proteção integral³. Porém, neste percurso de mais de duas décadas de caminhada e a partir do ECA, mantém-se no país um panorama grave de violações de direitos destes sujeitos. Esse panorama aponta para a evidente necessidade de funcionamento efetivo do SGD para atuar em todos os níveis de governo e da sociedade civil organizada e assim, fazer valer a garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Sobre o SGD esboçado no ECA, Nogueira Neto (2007, p. 42) esclarece que:

Em verdade, o Estatuto, em nenhum momento, é suficientemente claro quanto a esse “sistema de garantia de direitos”: trata-se mais de uma inferência, especialmente a partir dos artigos 86 a 90 e de uma transposição dos modelos, internacional e regional (interamericano). Esse sistema nasce muito mais do espírito da Convenção sobre os Direitos da Criança do que propriamente do texto do Estatuto.

² Consulta em 16/03/11, no site: pt.wikipedia.org/Convenção_Internacional_sobre_os_Direitos_da_Criança -

³ Proteção Integral: Essa chamada doutrina, tão citada vagamente em boa parte dos textos produzidos a respeito do novo direito da criança e do adolescente, na verdade é um esforço de sistematização doutrinária, prevalentemente latino-americana, embasadora desse novo direito da criança, nascente entre nós. www.mp.mg.gov.br/portal/public/noticia/index/id/17828. Consulta em 22/08/11.

Assim percebemos uma lacuna no ECA em relação ao SGD. Nesse sentido, reconhecendo a necessidade de fortalecimento desse sistema, em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/CONANDA, através da Resolução 113, aprovou os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do SGD, estabelecendo a seguinte configuração:

Art. 1º - O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

Tal formato determina que o poder público e a sociedade civil trabalhem de forma integrada na elaboração e acompanhamento das políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente. No entanto, essa integração é um desafio que demanda um esforço coletivo de todos os sujeitos que compõem os organismos do SGD e, sobretudo, das instâncias governamentais que detém o controle dos recursos financeiros para este fim.

Dentre os organismos que compõem este sistema de acordo com suas funções estão: 1. Promoção - Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente (Nacional, Estaduais e Municipais), Secretarias de Governo Estaduais e Municipais, e, Fundos da Criança e do Adolescente (Nacional, Estaduais e Municipais); 2. Atendimento - Secretarias de Governo Estaduais e Municipais, executoras de políticas de saúde, educação, assistência, cultura, profissionalização e proteção especial, e, ONG's que mantêm programas nessas áreas; 3. Controle, vigilância e fiscalização - Ministério Público, Conselhos de Direitos, Redes, Comitês, Fóruns DCA; 4. Exigibilidade e Defesa - Ministério Público, Conselhos Tutelares, Varas da Infância e da Juventude, Defensorias Públicas e ONG's de defesa de direitos; 5. Responsabilização - Segurança Pública (DCA e DPCA)⁴, Justiça (Varas da Infância e da Juventude, Varas especializadas em crimes contra crianças e adolescentes e Varas Criminais), Defensorias Públicas e Centros de Defesa.

⁴ As siglas das Delegacias Especializadas de Proteção à Criança e ao Adolescente variam conforme o Estado a qual pertencem. Em Fortaleza temos a Delegacia da Criança e do Adolescente/DCA e a Delegacia de Combate à Exploração da Criança e do Adolescente.

Estes organismos, que compõem o SGD, configuram uma Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente e devem estar articulados conforme determina o CONANDA através do seguinte parágrafo da Resolução 113:

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

A operacionalização das políticas públicas implementadas pelo Governo Federal através do Ministério da Saúde, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Ministério do Turismo, do Ministério da Educação/MEC, dentre outros, por meio de programas e projetos que são executados pelos estados e municípios funciona como forma de contribuir para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes devendo atender às suas necessidades para que estes sujeitos tenham um desenvolvimento saudável.

Podemos dizer que a rede prestadora de serviços de atenção à população infantil é grande, carecendo de uma prática sistemática de avaliação qualitativa dos programas e serviços (CRUZ, 2006, p. 18). As ações que são implementadas pelos governos nas esferas: federal, distrital, estaduais e municipais e desenvolvidas pelas próprias organizações governamentais, e, também, pela sociedade civil organizada, através das ONGs, abrangem uma grande variedade de intervenções para garantia de direitos, incluindo o direito à educação, à saúde, ao lazer, à cultura e à convivência familiar e comunitária conforme preconiza o ECA. Porém, para que estas políticas públicas funcionem de forma integrada e contemplem toda a população de crianças e adolescentes que continua com seus direitos violados e negligenciados, além do fortalecimento das estruturas dos organismos que compõem o SGD é preciso que este sistema esteja em constante articulação entre si, com os próprios organismos que o compõem, na operacionalização de tais políticas públicas em defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Dentre as temáticas que mobilizam os atores da luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente, destacamos a problemática das violências. Esta se manifesta de múltiplas formas como: violência física, violência psicológica, violência sexual, exploração do trabalho infantil, violência doméstica, negligência e etc.. A discussão destas múltiplas formas de violências abre um leque de situações que envolvem diversos autores que cometem

desde a violência privada, passando pelas violências interpessoais, familiares, públicas e até violências mercantilizadas que se configuram em grandes redes de violadores de direitos de crianças e adolescentes, com fins lucrativos que atuam nos âmbitos: municipal, estadual, nacional e internacional como o tráfico de drogas e de pessoas para fins de exploração sexual e de trabalho escravo. Estas violências atingem principalmente as crianças e adolescentes das camadas mais pobres do país que sonham em ter melhores condições de vida.

O Brasil é um país em desenvolvimento que ainda convive com acentuadas desigualdades entre as classes sociais. Tais desequilíbrios econômicos e sociais se traduzem em pobreza e desrespeito aos direitos sociais caracterizando-se como uma grande violência estrutural que vem contribuindo para o aumento das demais violências. Persiste, além da fome e da miséria, o desemprego, o trabalho precário, e, conseqüentemente, a falta da estrutura de um lar para muitas famílias e para crianças e adolescentes. “A rigor, o mundo do trabalho está perpassado de tensões, de desmontes, de flexibilizações, de exclusões que se expressam numa extrema vulnerabilidade e insegurança” (CARVALHO, 2010, p. 176). As famílias que estão neste contexto acabam expondo também as crianças e adolescentes à exploração do trabalho infantil como forma de sobrevivência.

Nesse cenário de violências o grande desafio é que as redes de violadores de direitos de crianças e adolescentes; quer no contexto das famílias que são levadas a expor os filhos aos diversos tipos de exploração do trabalho infantil, que leva a outras violências; quer no contexto dos aliciadores que se organizam em busca do lucro gerado pelo narcotráfico, pelo tráfico de pessoas para fins de trabalho escravo ou de exploração sexual, sejam desarticuladas pelo SGD e pelos sistemas de operacionalização das políticas públicas, num esforço coletivo para articular e fortalecer as redes de proteção, defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente.

As secretarias de governo estaduais e municipais, que operacionalizam as políticas públicas sociais, têm papel importante no atendimento e promoção de direitos dentro de suas instituições. Estando a Escola vinculada à Secretaria de Educação, ela é parte integrante desse processo, enquanto instituição de educação formal que trabalha conhecimentos e valores com crianças e adolescentes, que estão sob sua responsabilidade, enquanto instituição executora de políticas públicas sociais no contexto da educação.

A partir de 2004, o MEC vem implementando o Projeto Escola Que Protege que se caracteriza como uma política pública de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes no âmbito escolar, com o objetivo de:

Formar profissionais para atuar na defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violência física, psicológica, negligência, abandono, abuso sexual, exploração sexual comercial e tráfico para esses fins, em uma perspectiva preventiva (FALEIROS, p. 15, 2006).

No entanto, somos testemunhas de que nas escolas há uma demanda significativa por orientações e intervenções para analisar e resolver as recorrentes situações de violências identificadas no contexto escolar, que chegam a SME diretamente da escola através dos gestores escolares ou via SER, através de outros/as Profissionais da Educação. Foi vivenciando este contexto, que optamos por pesquisar no Programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas a temática de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes no ambiente escolar, através do Projeto Escola Que Protege.

Assim, foi considerando a temática das violências no contexto escolar e a implementação do Projeto Escola Que Protege como política pública de intervenção nessa problemática, que constituí as seguintes questões para o estudo realizado: Quais as atitudes desses/as profissionais depois de terem participado da formação do referido Projeto? De que modo eles/as identificam, notificam e encaminham as situações de violências identificadas em crianças e adolescentes no contexto escolar? Qual a relação profissional da escola com o Conselho Tutelar nos procedimentos de notificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos de violências? O Projeto Escola Que Protege contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação no sentido da prevenção e do enfrentamento das diversas situações de violências por eles identificadas?

Outra questão que impulsionou a escolha do Projeto Escola Que Protege para ser avaliado no Programa de Mestrado foi a compreensão de que nele está contemplada a formação de Profissionais da Educação. Estes/as se deparam com diversas situações de violências na escola e devem estar aptos/as a realizarem um trabalho de prevenção dessas violências identificadas por eles/as no contexto escolar. São os/as Profissionais da Educação que convivem com as múltiplas responsabilidades que envolvem a questão da violência no contexto escolar, desde a abordagem à criança e ao adolescente, passando pelo diálogo com a

família até os processos de notificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos de violação de direitos contra crianças e adolescentes junto ao Conselho Tutelar.

No entanto, considerando a abrangência e a complexidade da problemática das violências contra criança e adolescente, questionou-se acerca da estratégia de implementação e de concepção do projeto com foco apenas na escola e na formação de Profissionais da Educação. O seu desenho viabiliza uma implementação com intervenções adequadas para o enfrentamento das múltiplas formas de violências contra criança e adolescente?

Neste sentido, este trabalho deteve-se a analisar a temática do enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes, na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, através da avaliação da concepção e da implementação do Projeto Escola Que Protege como estratégia de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, implementado pela SME, em 2007, cuja natureza se denomina Curso de Formação Continuada para Professores/as da Rede Pública Municipal de Ensino - Escola Que Protege.

Justificativa

Apesar das garantias democráticas, claramente expressas na Constituição Federal de 1988, no ECA e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB, 9394/96, relativas à garantia dos direitos de crianças e adolescentes, a problemática das múltiplas formas de violências contra criança e adolescente que se manifesta também na escola, seja no âmbito da violência interna ou das outras formas de violências identificadas em crianças e adolescentes por Profissionais da Educação, no contexto escolar, continua existindo de forma crescente e por isso, tem sido objeto de ação política da sociedade civil organizada, de ação governamental e objeto de estudo de pesquisadores/as em diversas áreas do conhecimento (Guerra 2008; Cruz, 2006; Nogueira Neto, 2007; Faleiros, 2006).

Na saúde, dados epidemiológicos apontam para a recorrente notificação destas situações de violência vivenciadas por crianças e adolescentes se configurando como uma prova concreta da violação dos direitos destes sujeitos e da conseqüente necessidade de

implementação de políticas públicas que possam reverter esta situação, que também se caracteriza como um grave problema de saúde pública no Brasil.

Documentos e publicações chamam atenção para este problema de saúde pública apontando que: “a violência contra crianças e adolescentes é uma realidade dolorosa, responsável por altas taxas de mortalidade e de morbidade nessa faixa etária. Este fato exige uma resposta séria e urgente para sociedade” BRASIL (2002, p.5).

Outra questão que nos chama a atenção é a amplitude e a abrangência transdisciplinar e territorial da problemática das violências que demanda o envolvimento e comprometimento dos diversos setores que vivenciam as suas consequências em vários países do mundo, conforme registra o Ministério da Saúde ao afirmar que: “os serviços de saúde não podem deixar de enfrentar, ao lado de outros setores governamentais e não governamentais, esse grave problema, que hoje faz parte da agenda de saúde pública de vários países”. BRASIL (2002, p. 5).

Em artigo publicado na Revista Ciência e Saúde Coletiva (2007), sobre o perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência, foram divulgados os seguintes dados:

As faixas etárias mais acometidas foram de 2 a 5, 6 a 9 e 10-13 anos, muito embora tenha sido verificada prevalência significativa de negligência, violência física e psicológica entre os lactentes (menores de 1 ano), assim como da violência física e sexual entre os adolescentes.

Estes dados revelam que as violências perpassam por todas as idades, abrangendo desde os lactentes até os/as adolescentes. Revelam também que as violências se manifestam de diversas formas e vão mudando conforme os estágios de desenvolvimento destes sujeitos e indicam que, quanto menor a idade da criança, mais vulnerável ela está para sofrer violências como a significativa prevalência de negligência entre as crianças menores de um ano, justamente num período de desenvolvimento em que é totalmente dependente de cuidados.

Essa realidade conflituosa é um dos grandes desafios na implementação e consolidação de políticas públicas que garantam os direitos da criança e do adolescente de forma articulada nas diversas instituições responsáveis por assegurar estes direitos, sobretudo na família e na escola. Esta deve cumprir o dever do Estado com a educação escolar. É nestas

instituições que estes sujeitos permanecem por longos períodos convivendo com familiares e Profissionais da Educação que interferem diretamente na sua formação, e, são responsáveis legais por sua educação conforme preconiza a LDB:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB).

No contexto familiar as violências ocorrem muitas vezes silenciosamente, desde os primeiros anos de vida da criança sendo difícil sua identificação inicial, o que contribui para o crescente aumento dessa prática que chega, por vezes, a ser fatal e a deixar seqüelas por toda existência. As diversas formas de violências que acontecem na família enquadram-se na violência doméstica e “tem na família sua ecologia privilegiada. Como esta pertence à esfera do privado, a violência doméstica acaba se revestindo da tradicional característica de sigilo.” (Guerra, 2008, p. 32). Nesses casos, “geralmente os pais, responsáveis e adultos tendem a acabar com as divergências de idéias e de comportamentos e com o conflito de gerações, por meio da dominação adultocêntrica, da imposição de sua vontade, ou por meio de gestos e ações violentos”. (BRASIL, 2002, p.13).

Somente quando a criança participa de outras instituições é que se torna possível a identificação das violências por ela sofrida. Outras pessoas que começam a fazer parte da sua convivência podem perceber os sinais e os sintomas físicos e comportamentais que indicam a ocorrência das violências praticadas contra ela. Estas violências podem ser identificadas nas instituições de diversas formas como: pelo atendimento nas unidades de saúde que recebem estas crianças com marcas no corpo e traumas, muitas vezes irreversíveis; por vizinhos que presenciaram ou escutam as agressões físicas e verbais; e, por Profissionais da Educação no contexto escolar que percebem desde as marcas no corpo até as mudanças de comportamento como tristeza, apatia, sono e medo de voltar para casa.

É no espaço escolar, que crianças e adolescentes passam a conviver com as diferenças e permanecem por grande parte de tempo em contato com outras crianças e sob os cuidados dos/as Profissionais da Educação. Este fato favorece um ambiente propício para identificação e prevenção das múltiplas situações de violências por elas sofridas. Mas, os/as Profissionais da Educação, assim como de outras áreas, muitas vezes não conhecem a maneira

correta de agir diante das situações de violências, e quando conhecem, encontram obstáculos, sentem medo e nem sempre estão preparados/as para tomar as atitudes necessárias para proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Mesmo conhecendo e sabendo como agir, eles dariam conta de, sozinhos, enfrentarem a problemática das violências da sociedade que se refletem na escola? Esta é uma questão que levanto diante da implementação do Projeto Escola Que Protege/PMF.

No decorrer da minha vida profissional, como educadora em diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas, como em instituições privadas, exercendo tanto a função de professora como a função de orientadora educacional, a preocupação com a questão da violência contra criança e adolescente, identificada e vivenciada no espaço escolar, sempre me inquietou e me fez refletir sobre qual é o papel da escola neste contexto, sobre como a escola poderia se tornar de fato, um espaço de promoção dos direitos destes sujeitos no sentido de identificar e prevenir situações de violências identificadas pelos diversos Profissionais da Educação que atuam no contexto escolar.

Tal preocupação se acentuou quando passei a assumir a função de Conselheira do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente/COMDICA de Fortaleza, representando a Secretaria Municipal de Educação/SME, onde fazia parte da Comissão de Políticas Públicas e Orçamento da Criança, a qual tinha, entre suas funções, que analisar programas, projetos e processos de políticas públicas para criança e adolescente, bem como fazer pareceres e solicitar encaminhamentos que eram analisados, votados e deliberados pelo colegiado. Nesta experiência, constatei que era considerável a demanda de instituições não governamentais que desenvolviam projetos com crianças e adolescentes em diversas situações de violências, desde o abandono destes sujeitos pelas suas próprias famílias até as questões de drogadição, exploração do trabalho infantil e exploração sexual comercial.

Foi na função de orientadora educacional da SME, trabalhando na Coordenação do Ensino Fundamental e Médio, mais especificamente na Equipe de Temas Transversais⁵, que passei a atuar diretamente com a temática de enfrentamento às violências, ao ser indicada para acompanhar o desenvolvimento do Projeto Escola Que Protege, na sua primeira versão em 2004, apenas como intermediadora da equipe de profissionais que já desenvolvia o

⁵ A Equipe de Temas Transversais acompanha os programas e projetos implementados no âmbito da SME referentes às temáticas contidas nos referidos temas, especificados a seguir, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, e, Trabalho e Consumo.

projeto, cujo formato, já chegou pronto do MEC na Secretaria de Educação e Assistência Social/SEDAS, hoje SME, e, mais tarde, em outro formato do projeto em 2006, implementado pela Universidade Federal do Ceará/UFC, acompanhei fazendo parte da Comissão Gestora como representante da SEDAS juntamente com uma equipe técnica, com um/a representante de cada SER, contribuindo na parceria destas instituições, desde o planejamento da formação do projeto, passando pelo processo de composição das turmas, até o apoio logístico na execução da formação. Finalmente colaborando também com outro formato de projeto executado pela SME em parceria com o Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos/IMPARH, em 2007, que foi escolhido como recorte para este estudo.

O acompanhamento do Projeto Escola Que Protege em seus vários formatos e mais especificamente no último formato acima citado, reprogramado pela SME em 2006, que foi executado em 2007, cuja reprogramação teve a minha participação na elaboração do projeto junto à equipe da SME que compõe o grupo dos Temas Transversais, e, na sua execução, na condição de formadora na temática referente à sexualidade e na criação, orientação e acompanhamento dos fóruns escolares⁶, foi uma experiência que oportunizou-me a participar das discussões com os/as Profissionais da Educação durante o seu processo de formação, bem como assistir suas preocupações e interesses em apropriar-se dos conhecimentos sobre as violências, a fim de fortalecerem suas práticas pedagógicas e enfrentarem seus medos e ansios relativos à responsabilidade de fazerem a identificação, a notificação e o encaminhamento dos casos de violências por eles observados no espaço escolar.

Diante da realidade aqui exposta e, somando-se às atividades profissionais que venho desenvolvendo na área da educação ao longo da minha atuação profissional na SME, que tem possibilitado diversos olhares e indagações para o contexto de violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes, no sentido do enfrentamento às múltiplas formas de

⁶ Os Fóruns Escolares fizeram parte da metodologia da formação do Projeto Escola Que Protege executado pela SME. Eles foram inspirados no Programa Ética e Cidadania promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos e, também desenvolvidos nas escolas. No Projeto Escola Que Protege fiz adaptações de acordo com a temática de enfrentamento às violências envolvendo os cursistas (Profissionais da Educação) para desenvolverem nas escolas em que atuavam, como estratégia de envolvimento da comunidade escolar nas discussões sobre as violências. Cada cursista participou do desenvolvidos de três fóruns com os seguintes seguimentos: Profissionais da Educação, estudantes e pais ou responsáveis. A realização dos fóruns pelos cursistas foi requisito para certificação da formação.

violências sofridas por estes sujeitos, consideramos oportuna e necessária a avaliação da concepção, da implementação e dos impactos resultantes da intervenção do Projeto Escola Que Protege/PMF como política pública de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Procedimentos Metodológicos

Tipo do Estudo

Os procedimentos metodológicos utilizados foram o estudo documental e de campo, numa abordagem quanti-qualitativa, onde recolhemos diversos tipos de informações através de técnicas e instrumentos elaborados, especificamente para esta pesquisa, em fontes primárias e secundárias, assim como em documentos, relatórios, publicações de estudos realizados anteriormente, no âmbito acadêmico e em organismos nacionais e internacionais, bem como em dados epidemiológicos e estatísticas oficiais produzidos nos âmbitos; municipal, estadual e nacional.

Na abordagem qualitativa, foram registradas as falas dos/as Profissionais da Educação, através de suas respostas às perguntas abertas do questionário (apêndice I), como também as falas dos Conselheiros Tutelares através da entrevista (apêndice II). Nesta abordagem inspirou-se nas palavras de Minayo relativas ao “desafio da pesquisa social” (1994), procuramos compreender “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2011, p.21).

A abordagem qualitativa contribuiu com a investigação contida nos objetivos específicos 4 e 5 de investigar a relação da Escola com o Conselho Tutelar nas ações de notificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos de violências contra crianças e adolescentes identificados no contexto escolar e, de analisar a interferência do Projeto Escola Que Protege e o uso do ECA nas práticas pedagógicas dos/as Profissionais da Educação a partir da formação do Projeto Escola Que Protege.

Na abordagem quantitativa os dados contribuíram no estabelecimento de parâmetros para a construção de agrupamentos para atender aos objetivos específicos 1, 2 e 3 de caracterizar o perfil sócio-econômico dos/as Profissionais da Educação formados pelo Projeto Escola Que Protege/PMF, elencar as situações de violências contra crianças e adolescentes, mais recorrentes, relatadas por Profissionais da Educação formados pelo Projeto Escola Que Protege/PMF e examinar as atitudes e as formas de identificação das situações de violências contra crianças e adolescentes realizadas por Profissionais da Educação formados pelo Projeto Escola Que Protege/PMF. Os dados quantitativos, somados aos dados qualitativos fundamentaram as análises, hipóteses e conclusões deste estudo.

Com o objetivo de avaliar a concepção e a implementação do Projeto Escola Que Protege/PMF como política pública de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a metodologia adotada neste trabalho apoiou-se na abordagem quanti-qualitativa com a aplicação de questionário aos/às Profissionais da Educação participantes da formação do referido Projeto que, na primeira parte, coletou os dados quantitativos através das perguntas fechadas e na segunda parte, os dados qualitativos através das perguntas abertas que, juntamente com a realização de entrevistas com os/as Conselheiros/as Tutelares, aprofundou as questões que envolvem as políticas públicas de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes, que estão sob a responsabilidade destes/as profissionais que, por sua vez, dependem de uma estrutura adequada de trabalho para o bom desempenho de suas funções.

Assim, para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, empenhamo-nos em realizar os dois tipos de abordagem na coleta de dados qualitativos e quantitativos, concordando que: “Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2011, p.22). Trabalhamos, então, conferindo, confrontando e avaliando os dados quantitativos e qualitativos para auxiliar de forma complementar e interativa no diagnóstico da avaliação da política pública em questão.

Técnicas de Coleta e Dinâmica da Pesquisa de Campo

No primeiro momento foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, em

ofícios, relatórios e publicações disponíveis na Coordenação de Ensino Fundamental e Médio da SME, bem como em publicações contidas no site do MEC, sobre os diferentes formatos de execução do Projeto Escola Que Protege implementados no território brasileiro e, mais especificamente, no município de Fortaleza, a fim de definirmos o recorte do formato do Projeto para estudo, este denominado: Curso de Formação Continuada para Professores Escola Que Protege.

A escolha deste recorte se fundamentou pelo fato deste formato de Projeto ter como público alvo os/as Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e por estarem, estes/as profissionais, com suas atividades voltadas para o ensino de crianças e adolescentes, atuando eles em sala de aula ou em atividades de planejamento e acompanhamento das atividades curriculares e pedagógicas da escola. Assim, definimos o projeto a ser investigado e a população da pesquisa, que é o mesmo público alvo da formação do projeto, ou seja, Profissionais da Educação que concluíram a formação. Por Profissionais da Educação consideram-se: diretores/as, vice-diretores/as, supervisores/as, orientadores/as educacionais, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as que pertencem ao quadro do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

A pesquisa documental continuou na SME, nos arquivos do Departamento de Prestação de Contas/DPC, para melhor compreensão da realização da formação dos/as Profissionais da Educação, na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. No DPC localizamos a pasta de prestação de contas do Projeto Escola Que Protege/2007, contendo o convênio da PMF com o FNDE de nº 811172/2005, relativo ao recebimento do recurso financeiro, no valor de R\$ 84. 356,29 (oitenta e quatro mil, trezentos e cinquenta e seis reais e vinte e nove centavos) para sua execução e, o convênio da SEDAS (hoje SME), de nº 43/2007, relativo à execução da formação realizada pelo IMPARH e prestação de contas do mesmo.

Neste convênio, podemos verificar a relação dos/as profissionais formados e as escolas onde eles/as trabalhavam na época da formação, o número de participantes concludentes e desistentes da formação, a relação dos facilitadores/as que ministraram as aulas, os conteúdos abordados e a metodologia aplicada na formação. Também há uma descrição detalhada dos recursos financeiros aplicados na execução do Projeto, relativos aos custos de pagamento dos/as facilitadores/as e demais profissionais envolvidos, dos lanches, vale transporte e material de expediente. No segundo momento, após a identificação desta parte da população da pesquisa, foi elaborado questionário e realizado um pré-teste para avaliar se era possível captar todos os dados

necessários à consecução dos objetivos da pesquisa, ou se, de acordo com essas respostas, outras questões relevantes poderiam surgir. O pré-teste foi aplicado em seis Profissionais da Educação⁷. Depois da análise dos questionários do pré-teste, reformulamos os itens referentes ao local de trabalho dos pesquisados no momento da formação e no momento atual. Também, na primeira parte, e na quarta e última parte do questionário, os itens referentes à interferência da formação na prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação no contexto escolar em que atuam e em outras instituições das quais estes/as profissionais fazem parte, além da escola.

Em seguida começamos um processo de comunicação com a população dos/as Profissionais da Educação. Através da relação contida nos documentos do DPC e suas referidas escolas, localizamos as SERs através das escolas. Os telefones de contato das escolas foram localizados na Coordenação de Informação e Pesquisa/CIP da SME. Fizemos contato telefônico com cada escola envolvida no Projeto buscando os/as Profissionais da Educação para falar sobre a pesquisa, e, caso estes quisessem participar, marcar uma visita na escola e aplicar o questionário. Foi nesse momento que eles solicitaram que o questionário fosse enviado por e-mail. Essa estratégia, apontada por eles/as, facilitou o trabalho de aplicação dos questionários, no que se refere ao tempo e aos custos financeiros com deslocamento e xerox.

Sobre essa possibilidade do uso da internet, como recurso na pesquisa enquanto meio de obter dados empíricos via e-mail, FOINA (2000), afirma que:

A metodologia usada na pesquisa por meio de envio de E-Mail é semelhante à metodologia usada na obtenção de dados por meio de questionários enviados por correio, diferenciando-se apenas em alguns pontos. Utilizar E-Mail é, sem dúvida, um dos modos mais eficientes na relação custo benefício de se adquirir dados.

Desta forma respaldamo- nos para coletar dados via e-mail, utilizando as formas assíncronas que “são aquelas que não dependem do tempo físico ou da presença do pesquisador para cumprir sua função de captação de dados, pois, fazem uso das mais novas tecnologias para maximizar o cybertempo”. FOINA (2000).

Na população de 235 Profissionais da Educação que concluíram a formação,

⁷ Foi escolhido um/a Profissional de cada SER, que haviam participado da formação do Projeto e que estava participando do Encontro de Elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da SME, no Hotel Meridional, no dia 11/11/10, no turno da manhã.

conseguimos falar com 147. Apenas quatro disseram que estavam impossibilitados/as de responder ao questionário por motivo de problemas de saúde deles/as ou de familiares sob seus cuidados. Enviamos então, um total de 143 questionários após a autorização de seu envio. Tivemos um retorno de 69 questionários respondidos e 45 Profissionais da Educação afirmaram querer continuar colaborando com a pesquisa conforme descrito na Tabela 1.

SER	P E	Q E	Q R	P D	P Ñ D
I	27	27	11	09	02
II	13	13	07	07	-
III	20	20	07	03	-
IV	15	15	05	04	01
V	46	42	21	12	08
VI	26	26	16	10	02
TOTAL	147	143	69	45	13

Tabela 1 - Demonstrativo do retorno dos questionários

Legenda: P E – profissionais encontrados
 Q E – questionários enviados
 Q R – questionários respondidos
 P D – profissionais disponíveis
 P Ñ D – profissionais não disponíveis

Neste momento, definimos que teríamos uma amostra de caráter aleatório, de acordo com o retorno dos questionários enviados por e-mail. Os questionários foram enviados no período de 17/01/11 a 07/05/11, justificando esse longo período pelo fato de muitas escolas entrarem em recesso nos meses de março a abril deste ano, período em que encerrou o ano letivo de 2010. Este encerramento tardio do ano letivo de 2010 ocorreu em decorrência da reposição de aulas dos períodos acumulados em que os/as Profissionais da Educação realizaram greve. Assim, o cronograma da pesquisa e o desenho metodológico sofreram modificações pela falta de acesso a muitos profissionais, por um período de dois meses, o que ocasionou um retardamento na coleta de dados.

Outra dificuldade neste percurso foi a localização dos/as Profissionais da Educação que haviam mudado para outra escola ou para a SER. Nesses casos, embora houvesse um cadastro deles/as na escola de origem, fonte de dados que a diretoria acessava e passava os contatos residenciais e de celular, ficava difícil falar com eles/as porque muitos estavam em sala de aula os três turnos e não atendiam o celular, ou ficava muito tarde para ligar para suas residências. Desta forma, fizemos alguns contatos nos finais de semana, sábados e domingo pela manhã.

Os questionários só foram enviados com o consentimento dos/as profissionais, e, após a explicação dos objetivos da pesquisa e a sua autorização, passavam o endereço eletrônico. Mesmo diante destes obstáculos tivemos um retorno de 69 (sessenta e nove) questionários respondidos, representando uma amostra significativa de 48,25%. Destes, 56 retornaram por e-mail e 13 foram entregues em mãos. Em decorrência do significativo número de retorno dos questionários aplicados, para facilitar a visualização e sistematização dos dados, foi necessário, a construção de uma tabela por SER, contendo todos os itens do questionário conforme Apêndice III.

Em duas escolas da SER VI, oito profissionais preferiram responder o questionário no papel impresso. Numa delas o diretor foi buscar as quatro cópias na SME e na outra a professora pediu para enviar por FAX, fez as quatro cópias, respondeu juntamente com as colegas e pediu que fosse pegar na casa dela, à noite. Numa escola da SER V, o diretor recebeu por e-mail, imprimiu, fez as cópias e respondeu com as demais colegas, depois mandou pela esposa dele para pegarmos no trabalho dela. Em uma escola da SER I a coordenadora recebeu por e-mail, mas preferiu imprimir e foi deixar o questionário na SME, enriquecido de relatórios de encaminhamento de casos de violências contra crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar.

Vale ressaltar que em todos os contatos realizados com os/as Profissionais da Educação, das diversas formas, por telefone, e-mail e pessoalmente, foram observadas uma boa receptividade e interesse em colaborar com a pesquisa, inclusive na identificação e localização de alguns/mas profissionais que haviam mudado de local de trabalho e a escola não tinha mais cadastro dos mesmos.

Assim, realizamos a coleta de dados quantitativos e parte dos dados qualitativos, através da aplicação do questionário, de formato estruturado auto-aplicativo dividido em quatro partes, contendo questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas, correspondentes à primeira, segunda e metade da terceira parte do questionário, responderam a maior parte dos objetivos específicos propostos na pesquisa.

Nas questões abertas, os respondentes relataram suas atitudes em relação às notificações e encaminhamentos realizados após a identificação das situações de violências, bem como a interferência do Projeto nas suas práticas pedagógicas e suas impressões sobre a execução da formação. Esta etapa foi muito rica em informações e deu suporte para investigar as questões a serem esclarecidas no restante dos objetivos específicos propostos, chegando a dispensar as entrevistas previstas para este fim. Porém outras questões relevantes surgiram nas

respostas abertas do questionário, referentes ao suporte das ações de notificação, encaminhamento e acompanhamento das situações de violências identificadas e comunicadas ao Conselho Tutelar pela escola, que muitas vezes se queixou da falta de funcionalidade deste órgão. Este fato provocou uma flexibilidade no planejamento da pesquisa que explicaremos a seguir.

No terceiro momento de coleta de dados, especificamente qualitativos e através da entrevista, a dinâmica do plano de pesquisa mudou. As entrevistas que seriam realizadas com os/as Profissionais da Educação que responderam ao questionário e fizeram a opção de continuar contribuindo com a pesquisa, disponibilizando-se para serem entrevistados/as, foram realizadas com os/as Conselheiros/as Tutelares. Essa mudança ocorreu em virtude do motivo acima exposto e do destaque que estes/as Profissionais foram tendo à medida que as situações de violências identificadas por Profissionais da Educação precisavam das ações de notificação, encaminhamento e acompanhamento. Ações estas que extrapolam suas atividades preventivas nas escolas e esbarram nas obrigações do Conselho Tutelar, no sentido de garantir os direitos de crianças e adolescentes em situações de violência. Este órgão recebe as notificações, analisa e faz os encaminhamentos necessários.

Desta forma, surgiu a necessidade de ouvirmos os/as Conselheiros/as Tutelares para identificarmos as causas que dificultam as suas atividades profissionais, no sentido da garantia dos direitos das crianças e adolescentes junto à escola e assim investigar as indagações contidas no objetivo específico relativo à relação profissional da Escola com o Conselho Tutelar. Vale ressaltar que foi bastante oportuna esta modificação no desenho da pesquisa em decorrência da greve dos/as Profissionais da Educação em busca de melhores condições de trabalho e da implementação do piso salarial, deflagrando também uma situação de violência vivenciada por estes/as profissionais. Este fato impossibilitou a realização das entrevistas com tais profissionais.

Assim, a população da pesquisa ficou composta por Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza que participaram da formação do Projeto Escola Que Protege e que atuam na educação infantil e no ensino fundamental no âmbito das escolas, das SERs e da SME, tendo como suporte de complementação para coleta dos dados qualitativos, os Conselheiros/as Tutelares que recebem as notificações das situações de violências contra crianças e adolescentes identificadas por Profissionais da Educação e devem fazer os demais encaminhamentos e acompanhamentos das referidas situações de violências.

Para realizar as entrevistas com os/as Conselheiros/as Tutelares, fizemos contato

com o COMDICA que nos forneceu os endereços e telefones dos seis Conselhos Tutelares de Fortaleza e nos apontou possíveis nomes de Conselheiros/as que participam mais na representatividade dos conselhos no que é relativo às políticas públicas de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Também foram fornecidos os telefones celulares desses/as Conselheiros/as. Através dos celulares, realizamos os primeiros contatos em virtude da dificuldade de contato com eles/as por telefone fixo do Conselho, pois os mesmos estão sempre realizando atendimento individual no próprio conselho, ou em visitas domiciliares e institucionais, averiguando as denúncias de violação de direitos de crianças e adolescentes.

As entrevistas foram realizadas com seis Conselheiros/as Tutelares, representando 20% de um total de trinta Conselheiros/as. Estes/as estão distribuídos/as nas seis SERs de Fortaleza, ficando cinco Conselheiros/as em cada Conselho Tutelar de sua respectiva SER. Entrevistamos um/a Conselheiro/a de cada Conselho, no próprio local de trabalho, com exceção da Conselheira do Conselho Tutelar I, que preferiu ser entrevistada no Conselho Municipal de Educação/CME de Fortaleza, sob a justificativa de aproveitar o tempo, uma vez que iria participar de uma reunião lá, e, por ser um lugar mais tranquilo e adequado para a entrevista. As entrevistas ocorreram de acordo com a agenda dos/as Conselheiros/as⁸.

Finalmente, ao tentar atender ao último objetivo específico desta pesquisa, através das respostas abertas da quarta parte do questionário, que visa analisar a interferência do Projeto Escola Que Protege na prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação a partir da formação recebida, conseguimos abranger a totalidade da coleta de dados quantitativos e qualitativos relacionados com os objetivos do Projeto em estudo já citados.

Vale ressaltar que a população participante foi informada acerca dos objetivos da pesquisa e só depois decidiu aceitar ou não dela participar (Apêndice IV, Carta de Apresentação e de Compromisso da Pesquisadora). Assim, respeitamos sua autonomia e evitamos futuros problemas causados pela falta de ética na pesquisa. Nós nos preocupamos também em garantir a confidencialidade e a privacidade, a proteção das gravações autorizadas também verbalmente no início da entrevista, garantindo a utilização das informações para uso exclusivo da pesquisa (Apêndice V, Termo de Consentimento dos Sujeitos). Assim, cuidamos para que as relações

⁸ Ordem e datas das entrevistas de acordo com disponibilidade das agendas de trabalho dos Conselheiros Tutelares: C T I, 18/05/11, às 16:30 min.; C T VI, 19/05/11, às 16h; C T IV, 20/05/11, às 9h; C T II, 20/05/11, às 11h; C T III, 20/05/11, às 14h; C T V, 20/05/11, às 16h.

estabelecidas com a população participante desta pesquisa fossem pautadas pela ética profissional.

Análise dos Dados

Aqui começamos uma etapa fascinante e surpreendente que traz muitas descobertas, mas, ao mesmo tempo, muitas outras indagações que surgem a partir destas novas descobertas. É como abrir uma “Caixa de Pandora” na versão mitológica da curiosidade de conhecimentos, que nos foi proibido abri-la, pois muitos males dela sairão, mas ela nos mobiliza e nos aguça a curiosidade para tentarmos desvendar os mistérios nela guardados sem medo do que virá, mas, na certeza de que o sentimento de esperança será preservado.

Assim trabalhamos na esperança de que, o que está por trás de cada número e de cada discurso que constata a dura realidade de violação dos direitos de crianças e adolescentes, tenha sido interagido de forma coerente, a fim de desvendarmos parte dos males que compõem a “grande caixa” da temática das violências contra crianças e adolescentes nesse recorte de identificação delas no contexto escolar, por Profissionais da Educação.

Nesta etapa, constatamos que, o que está apontado em cada número, pode ser como a força do zero, à direita ou à esquerda, de acordo com sua posição junto aos outros numerais que dele se aproximam e também às falas escritas nas questões abertas do questionário, e, às expressas claramente ou as escondidas nas entrelinhas das respostas abertas do questionário e das entrevistas, encaixando-se nos lugares por onde a pesquisa conduz confirmando, negando ou apontando outros dados que surgem no desenrolar da análise.

Começaremos, então, detalhando a estrutura do questionário e a sua relação com a análise dos dados que correspondem aos objetivos da pesquisa. O questionário tem um total de vinte e quatro itens e é composto de quatro partes. Na primeira parte, temos a identificação territorial das SERs, do local de trabalho no âmbito da SME atualmente, e, do local de trabalho na época da formação. Além da necessidade da identificação do território onde os/as Profissionais da Educação atuam, existe outra questão que vai se relacionar indiretamente com a quarta parte do questionário referente às práticas pedagógicas destes/as Profissionais que é a interferência do Projeto na prática pedagógica no contexto escolar e em outras instituições onde

atuam estes/as Profissionais.

Na segunda parte do questionário, composta de 11 itens, responderemos ao objetivo específico 1 desta pesquisa que se propõe a caracterizar o perfil socioeconômico dos/as Profissionais da Educação formados pelo Projeto Escola Que Protege. Na terceira parte do questionário, composta de 8 itens, coletamos os dados que correspondem aos objetivos específicos 2 e 3, referentes às situações de violências mais recorrentes identificadas pelos/as Profissionais da Educação e suas atitudes e formas de identificação destas situações de violências.

A quarta parte do questionário é composta de 5 itens com perguntas abertas. Aqui tentamos atender ao objetivo específico 5 desta pesquisa. O primeiro item, indaga sobre a interferência do Projeto Escola Que Protege na prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação no contexto escolar e o segundo, sobre esta prática pedagógica em outras instituições das quais eles fazem parte. No final do questionário, coletamos as impressões dos/as Profissionais da Educação acerca do Curso Escola Que Protege/PMF para embasarmos a avaliação do referido Projeto.

As entrevistas foram semi-estruturadas, baseadas num roteiro previamente elaborado, para que houvesse maior entendimento da temática em estudo e melhor orientação sobre a pesquisa para os/as respondentes. Através desta técnica, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2011, p. 64), obtivemos informações acerca das condições de funcionamento do Conselho Tutelar e da sua relação profissional com a Escola.

Para a análise das entrevistas, tratamos os dados coletados da seguinte forma: leitura de documentos específicos sobre a política que embasa a temática da pesquisa; transcrição das gravações das entrevistas; leitura preliminar do material transcrito, leitura subsequente do material coletado, definição da(s) categoria empírica(s) e produção da análise dos dados.

Ao analisarmos as entrevistas, fazíamos um exercício semelhante “aos dos passarinhos quando estão construindo seus ninhos para abrigar as crias que estão por vir”. Na medida que os discursos das entrevistas eram analisados “voavam como palhinhas nos bicos dos pássaros” em direção à dissertação para entremear os dados já analisados dos questionários e formar a estrutura necessária ao preenchimento do ninho.

Neste momento, o desafio de escrever torna-se a responsabilidade maior do trabalho e, mais uma vez recorremos a Cardoso (1994, p. 13), onde afirma que: “é seguramente no ato de escrever, portanto na configuração final do produto desse trabalho, que a questão do conhecimento se torna tanto ou mais crítica”.

No processo final de análise e interpretação de dados e de construção do texto da dissertação, preocupamos-nos com as dimensões políticas e éticas da pesquisa, na tentativa de cometermos o mínimo possível de algum viés. Consideraremos a leitura de Howard Becker (p.136), especificamente em seu texto “De que lado estamos?”, onde o autor afirma que:

Tomamos partido de acordo com o que ditam nossos compromissos pessoais e políticos, usamos nossos recursos teóricos e técnicos para evitar as distorções que se poderiam introduzir em nosso trabalho, limitamos nossas conclusões cuidadosamente, reconhecemos a existência da hierarquia de credibilidade, e encaramos da melhor maneira que podemos as acusações e dúvidas que nos esperarão.

A pesquisa foi finalizada com a apresentação dos resultados das análises realizadas, tendo como referência os teóricos estudados e as vivências dos/as interlocutores/as observados/as e escutados/as. Concordo com Holanda (2006), ao afirmar que: “*tanto do ponto de vista técnico como no plano operacional ou formal, os resultados da pesquisa precisam ser apresentados em um ou mais relatórios*”. Desta forma, encaminharei os resultados para a SME, para a Coordenação de Ensino Fundamental e Médio, para os Centros de Defesa, Fóruns e Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, bem como para os Conselhos Tutelares.

CAPÍTULO I - CRIANÇA E ADOLESCENTE NUM MUNDO CONTEMPORÂNEO

“Se a gente pudesse escolher a infância que teria vivido, com que enternecimento eu não recordaria agora aquele velho tio de perna de pau, que nunca existiu na família, e aquele arroio que nunca passou aos fundos do quintal, e onde íamos pescar e sestar nas tardes de verão, sob o zumbido inquietante dos besouros...”

*Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
- vestida apenas com o teu desejo!*

Mário Quintana

1.1. Conceitos de criança e de adolescente

Nos estudos sobre a criança e o adolescente encontramos diversos olhares que perpassam desde a etimologia destas palavras até as visões: pedagógica, antropológica, sociológica e filosófica da condição de ser criança e de ser adolescente.

De acordo com Ariès, um dos pioneiros no campo de estudos e pesquisas sobre a história da criança, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (1978, p. 17). A infância não foi percebida por um longo período da história da humanidade, passando a ter importância somente a partir do final século XVI:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (1978, p. 28).

Ariès explica que os fenômenos biológicos da criança eram sentidos com indiferença, fato que justificava a longa duração da infância. “A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência... Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência (1978, p. 11). Além do sentimento de indiferença pelos fenômenos biológicos, havia um sentimento superficial da criança pela

família e pela sociedade que foi denominado de “paparicação”, usado para as crianças nos seus primeiros anos de vida. Assim:

As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (1978, x).

Este sentimento de “paparicação” pelas crianças, que surgiu no meio familiar, foi considerado o primeiro sentimento de infância. “O segundo, que exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda”, (Ariès, 1978, p.123). Esse sentimento surgiu “dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros no século XVI, e de maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes viam nelas frágeis criaturas de Deus” (p.105). Segundo o autor, esses moralistas preocupavam-se em preservar e disciplinar as crianças e, no século XVIII esses dois elementos foram incorporados na vida familiar, juntamente com a preocupação com a higiene e a saúde física. Investigando a correspondência do General de Martange, que nasceu em 1722 e casou-se em 1754, com sua mulher, Ariès constatou que havia uma grande preocupação com a vida de seus filhos:

Desde a “paparicação” até a educação. Havia também uma grande preocupação com sua saúde e até mesmo com sua higiene. Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família (1978, p. 105).

Verificando a etimologia da palavra “infância”, identificamos a marca da negação do direito de falar à criança. Ela vem do Latim *infantia*, formado por *in-*, negativo, mais *fari*, “falar”. Sobre essa negação, essa falta, Kohan afirma que:

A infância está marcada desde a sua etimologia por uma falta não menor, uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual um

linguagem, um direito e uma política dominantes consagram uma exclusão. Em razão de uma falta, a infância ficou de fora, assim como à deficiência, a estrangeiridade, a ignorância e tantos outros faltosos (2007, p. 101).

Para Kohan, o olhar para a infância na perspectiva da falta deve ser modificado nos ideários pedagógicos, nos discursos filosóficos e saberes científicos da modernidade. “Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la”. (2007, p. 101). Na tentativa de ajudar a inverter esse olhar de falta, ausência e incapacidade sobre a infância e colocá-la no lugar dos inícios afirmativos, Kohan faz uma rota pelos registros da infância na filosofia, percorrendo três etapas intituladas: “A infância educada pela filosofia”, “Outras infâncias afirmadas pela filosofia” e “Infância e estrangeiridade, num infante da filosofia, e numa criança que filosofa”.

Na primeira etapa, a infância educada pela filosofia, Kohan faz referência a pensadores como: Platão, Aristóteles e Kant. Nela são pontuadas algumas questões que permitem apreciar modos diversos de infância pelos filósofos da educação em um certo lugar:

Esse lugar aberto por Platão e Aristóteles para a infância foi consagrado e ampliado por certas vozes do ideário iluminista moderno: nele, a infância deixa de ser apenas uma etapa da vida para representar, de um modo mais geral e paradigmático, uma possibilidade evolutiva do ser humano. Trata-se de uma possibilidade a ser superada na medida em que é necessário abandonar a infância para alcançar o bem-estar que a razão e a ciência prometem (KOHAN, 2007, p. 109).

Segundo Kohan, na segunda etapa, outras infâncias afirmadas pela filosofia, são discutidas nos pensamentos dos filósofos contemporâneos F. Nietzsche, J. - F. Lyotard, G. Agamben, G. Deleuze e J. Derrida. Neles é mantido o mesmo registro da primeira, mas “muda *significativamente* tanto a forma dos saberes filosóficos sobre a infância quanto os seus desdobramentos para pensar uma educação da infância. Muda-se o signo da etimologia dando lugar a diversas criações conceituais”. (KOHAN, 2007, p. 103).

A terceira etapa, infância e estrangeiridade, num infante da filosofia, e numa criança que filosofa, foi desenvolvida sob os alicerces das duas anteriores para que possa emergir a junção da infância com a filosofia numa relação de movimento e expressividade:

A infância já não é objeto, mas sujeito, já não é pensada, mas pensante; e a nobre filosofia, que estava antes no início pensando a tenra infância, agora é pensada pela própria infância. Assim, nessa seção, a filosofia já não é mais o produto do pensamento, mas a própria experiência do pensamento: a atividade de pensar de um infante que se adentra no mundo da filosofia e a produz; e a infância já não é mais uma categoria, um conceito ou um produto de pensamento, mas uma força de dois sujeitos diferentemente infantis... Nessa forma de relação, as duas, a infância e a filosofia, ganham vida, movimento, expressividade; andam juntas, inquietas, abertas (KOHAN, 2007, p. 103).

Reforçando esse pensamento da infância com expressividade, com vida, com um sujeito pensante, Cruz define a infância como “um tempo precioso em si mesmo. Ela não tem o seu valor justificado apenas por ser um tempo de preparação para que, no futuro, a pessoa tenha um bom desempenho escolar, seja um bom cidadão (ela criança já é um cidadão!)” (2008, p. 13). Essa autora defende a idéia de que a infância seja vivida de forma intensa e prazerosa no próprio momento da sua existência, no presente.

Após o período da infância, a criança entra numa etapa de transição onde ela não é mais criança, mas também ainda não é adulta. É adolescente. Também o significado da palavra adolescente tem uma marca. Não de falta como a infância, mas talvez de excessos e preocupações. Pesquisando na internet⁹ a etimologia das palavras criança e adolescente, encontramos uma fábula que pode expressar essa transição:

A idade em que vocês se encontram se chama **infância** e vem do Latim *infantia*, formado por *in-*, negativo, mais *fari*, “falar”. Se bem que isso é apenas teórico; vejam o caso da Valzinha ali, que dizem que fala sem parar desde que saiu da sala de parto... Depois dessa parte da vida, os pais de vocês vão ver o que é bom para tosse, pois aí vai começar a **adolescência**, e prefiro nem pensar no que é que vocês vão aprontar. Tal palavra vem do Latim *adolescere*, “crescer”, formada por *ad-*, “a”, mais *alescere*, “ser nutrido”, de *alere*, “alimentar, nutrir”. Agora que se aquietaram um pouco, podem pegar suas mochilinhas e sair, crianças (14 de abril de 2008).

A fábula, além de demonstrar a forma autoritária com que os adultos “cuidadores” tratam as crianças inquietas, também já traz um sinal de alerta em relação à expectativa de que os adolescentes darão trabalho a quem cuida deles: “os pais de vocês vão ver o que é bom para tosse”. Embora todos os adultos já tenham sido adolescentes, há sempre um receio em

⁹ Site: origemdapalavra.com.br/palavras/infancia/ consultado em 17/07/11.

lidar com os adolescentes, que estão sob seus cuidados, pois os adolescentes que os adultos já foram um dia, não seriam os adolescentes que poderiam ser hoje. Mesmo que fôssemos adolescentes por várias vezes, não seríamos o mesmo adolescente em cada uma delas. Para ilustrar esse pensamento recorro à famosa frase do filósofo grego Heráclito: “um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio”.

Retornando a Ariès, encontramos a explicação para o surgimento da adolescência relacionado ao prolongamento da infância para manter a criança na escola, “quando uma etapa intermediária, antes rara e daí em diante cada vez mais comum foi introduzida entre a época da túnica com gola e a época do adulto reconhecido: a etapa da escola, do colégio” (1978, p. 123). O autor afirma que é em torno das instituições que as classes de idade se organizam em nossa sociedade. Assim:

A adolescência mal percebida durante o *Ancien Régime*, se distinguiu no século XIX através da conscrição, e mais tarde, do serviço militar. o *écolier* - o escolar - e esta palavra até o século XIX foi sinônimo de estudante, sendo ambas empregadas indiferentemente: a palavra colegial não existia - o *éclier* do século XVI ao XVIII estava para uma infância longa assim como o conscrito dos séculos XIX e XX está para a adolescência (Ariès, 1978, p. 123).

Em relação à etimologia da palavra adolescente, a psicoterapeuta e psicanalista Léa Michaan¹⁰ afirma que temos na origem da palavra um elemento para pensar esta etapa:

Esta palavra vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer) significando a condição ou processo de crescimento. Adolescência também deriva de *adolescere*, origem da palavra *adoecer*. Adolescente do latim *adolescere*, significa *adoecer*, *enfermar*... Aptidão para crescer (não apenas sentido físico, mas também psíquico) e para *adoecer* (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta fase) (Publicado em 15 de abril de 2010. Em: <http://leamichaan.wordpress.com/category/adolescente>).

Nesta fase do desenvolvimento, ocorrem muitas transformações físicas e psíquicas que interferem no comportamento e no modo de ver e de sentir o mundo. Este mundo de adultos que não os trata mais como crianças, mas que também não os trata ainda como

¹⁰ Um Espaço Para Pensar em link Permanente para A Dificil Arte em Lidar Com Adolescentes <http://leamichaan.wordpress.com/category/adolescente>

adultos. Se, de um lado já não precisam mais de tantos cuidados e já se tornaram independentes sob muitos aspectos, de outro, ainda não podem fazer muitas outras coisas como entrar em certos locais proibidos para menores de dezoito, dirigir e etc. Todas essas mudanças provocam sentimentos que permeiam as suas vidas com intensas emoções:

Os adolescentes vivem intensas emoções, ora sentindo-se heróis e salvadores do universo, ora transformando-se em fracassados e incapazes. Estes jovens, ou sentem-se os melhores, ou os piores, não possuem o discernimento do meio termo, não experimentam o teste da realidade, eles vivem muito mais nas suas fantasias do que no mundo real. Eles estão com os hormônios à flor da pele e precisam de fortes emoções, ou então o oposto disso – são capazes de permanecer durante longos períodos trancafiados em seus quartos, sem ânimo para nada, “simplesmente” se adaptando a nova condição de ser (MICHAAN, 2010, p.2).

Neste contexto, cabe aos adultos, não só o desafio de aprender a lidar com os adolescentes, mas também de compreender o seu universo e as justificativas para a forma como eles se comportam e se comunicam com o mundo e com os próprios adultos responsáveis por eles. “Os adolescentes procuram captar nos adultos, nas entrelinhas da comunicação cotidiana, os sinais que refletem o modo como são vistos e julgados, o que pode ajudá-los a perceber e definir sua identidade em formação.” (CALHAU, 2010, p. 5).

Michaan aponta algumas formas sobre como funcionam os adolescentes: 1- O adolescente na escola, ou em casa, quer provocar as autoridades, seja o professor, orientador, bedel, diretor ou os pais; 2- Estes jovens precisam reasseguramento; 3- Ele precisa de desafios; 4- Os hormônios podem atrapalhar a concentração nos estudos, ou o oposto, podem ser utilizados, justamente, para vitalizar a energia colocada no aprendizado; 5- Os adolescentes estão completamente voltados ao prazer e não para a realidade (2010, p.2).

Nessa perspectiva do comportamento destes seres que estão se adaptando a uma nova condição de ser, que provocam as autoridades, que precisam reasseguramento e de desafios, que estão com os hormônios a flor da pele, e, que são completamente voltados ao prazer, concordamos com a afirmativa de Michaan: “Esta é a etapa mais difícil e ao mesmo tempo emocionante do desenvolvimento humano” (2010, p.1).

Até o momento falamos de conceitos e definições de criança e de adolescente, de uma forma geral, que valem para definirmos seus significados e seus comportamentos na condição de ser criança e de ser adolescente. No entanto, compreendemos que existem muitas

infâncias e muitas adolescências a serem descobertas nos diferentes mundos em que estes seres habitam. Assim, faz-se necessário uma contextualização da criança e do adolescente no Brasil.

1.2. Contextualizando Criança e Adolescente no Brasil

Segundo o ECA, Lei Federal 8069/90, a condição etária para ser criança e ser adolescente no nosso país, de acordo com o Art. 2º é: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade.” Perante a Lei esta divisão gera limites para direitos e deveres individuais e coletivos destes cidadãos e das diversas instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social .

O marco legal do ECA (década de 1990), com a criação da legislação nacional de promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes, é muito recente na história do Brasil. Para falar de criança e adolescente hoje, é preciso lembrar um pouco da forma como estes sujeitos vêm sendo tratados na história do país à revelia dos interesses econômicos e culturais da classe dominante. Pelo fato de tratarmos com mais detalhes este resgate histórico das políticas públicas no próximo item, faremos a seguir apenas uma breve explicação.

Historicamente, o país tem um vasto cenário de violências contra crianças e adolescentes. Desde a sua ocupação em 1500, com a imposição da cultura dos colonizadores portugueses à população que já habitava anteriormente o território, sobretudo, a domesticação de crianças indígenas pelos Jesuítas, passando pelo vergonhoso período da escravidão onde as crianças começavam a trabalhar desde cedo e, as recém nascidas, eram separadas de suas mães que se tornavam amas de leite. das crianças filhas da realeza, passando pelo período da Roda que escondia, em péssimas condições, os filhos ilegítimos nascidos fora do casamento, até a criação dos asilos de meninos desvalidos em 1871. As crianças e adolescentes pobres eram completamente negligenciadas até o final do Brasil Império.

Somente no final do século IX e no decorrer do século XX este cenário de violação de direitos da criança e do adolescente no Brasil, começa a ser lentamente

modificado. “Abandona-se, cada vez mais, aquela linha tradicional, meramente filantrópica e

caritativa, onde a ação se configurava como uma benesse do mundo adulto, apaziguando consciências e legitimando o higienismo dominante – uma linha castradoramente “*tutelar*” (NOGUEIRA NETO, 2007, p.9). Mesmo diante destas mudanças ainda temos um contexto de desigualdades nas infâncias e adolescências do país. No início da segunda década do século XXI, pensar em criança e adolescente no Brasil significa pensar no plural, pois muitas são as infâncias e adolescências que habitam o nosso país.

Desde as mais cuidadas e amparadas com os seus direitos assegurados e efetivados, que representam uma minoria, habitando os lares da classe concentradora de renda e detentora das riquezas do país, passando pelas que habitam os lares da classe assalariada com condições dignas de sobrevivência com direito à cultura e lazer, pelas que habitam os lares da classe que se equilibra na “corda bamba” do salário “esticado” e “suado” para garantir as condições mínimas de sobrevivência com dignidade humana, e as que habitam os lares da classe que “se vira” no mercado informal e consegue sobreviver oscilando entre o ter e o não ter o que comer amanhã, chegando às que habitam as ruas mendigando trocados e sobras de tudo que não é mais consumível pelos outros, e, mais dolorosamente ainda vendendo de si mesmas o que serve de consumo para os que as veem como meras mercadorias sendo exploradas pelos traficantes, aliciadores e pela própria família que não tem melhor perspectiva de vida, sobrevivendo “com muitos arranhões”, sem a mínima dignidade humana, tendo negligenciados os seus direitos referentes “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (ECA, Art. 4º, 2008).

Nesse sentido, concordamos com Nogueira Neto quando ele reconhece que temos várias infâncias e adolescências ao afirmar que: “Para falar de criança e adolescente, no mundo e no Brasil, é necessário contextualizá-la: não se pode falar de uma única infância e adolescência e sim de várias”. (2007, p. 8). Estas várias infâncias e adolescências são relativas ao lugar onde moram, aos sistemas que entremeiam as vidas destas crianças e adolescentes, à cultura da qual elas fazem parte e se incorpora no modo de ser delas e de toda sua rede de convivência. Desta forma:

Não se pode esquecer que tais crianças e adolescentes estão em lugar geográfico, em uma classe social, em um sistema étnico-racial, em uma ambiência cultural ideológica de gênero; isto é, são de uma geração (um momento no ciclo vital) e estão em uma geração, parte de uma sociedade globalizada e tão paroquial, e tão cheia de injustiças (NOGUEIRA NETO, 2007, p. 8).

No atual contexto do sistema capitalista as crianças e adolescentes sofrem influências de seu modelo de produção e consumo, onde tudo é tratado como objeto e pode ser vendido ou comprado. “É a descartabilidade das mercadorias, é a descartabilidade dos trabalhadores supérfluos, é a descartabilidade das pessoas, é a descartabilidade dos sentimentos e afetos...” (CARVALHO, 2010, p. 177). Tudo é consumido e descartado e deve obedecer a um padrão imposto pela mídia que é sustentada pelos donos do capital nas propagandas de seus produtos, e, voltada para fortalecer o capital globalizado.

Estipulam-se modelo de beleza feminina baseado na “ditadura da magreza”. Também impõe-se o modelo de beleza masculina que deixa os meninos musculosos, sarados, depilados, “bombados” pelos anabolizantes. Meninas e meninos adoecem e morrem em consequência do uso inadequado de produtos proibidos, que são facilmente adquiridos nas academias, nos salões de beleza e demais estabelecimentos comerciais, na tentativa de se adequarem aos padrões de beleza estipulados pela mídia. Numa rápida procura na internet encontramos notícias que constataam estes fatos:

Uma menina de 12 anos morreu eletrocutada ao utilizar uma chapinha de cabelo. O acidente ocorreu na última quarta-feira (12), no bairro do Janga, em Paulista, na Região Metropolitana do Recife. Segundo informações da polícia, Ingrid Regina da Paixão Silva, foi vítima de uma descarga elétrica quando usava o equipamento. A garota ainda chegou a ser socorrida para a Policlínica Torres Galvão, mas não resistiu aos ferimentos e faleceu (Publicada em 13/08/09 360graus.globo.com/NWS,496172,4,94,NOTICIAS,7).

Morreu nesta madrugada, no Hospital de Osasco, na Grande São Paulo, uma adolescente de 16 anos que teve uma parada cardíaca supostamente após utilizar anabolizante. O consumo do produto, de acordo com a polícia, aconteceu em uma academia de Praia Grande, no litoral sul do estado. Jennifer Stefani Silva Ramalho teve morte cerebral detectada na última terça-feira. A família autorizou neste domingo a doação de órgãos da jovem logo após os aparelhos serem desligados. (Publicada em 29/11/2009, oglobo.globo.com/adolescente)

O corpo da criança e do adolescente que é alvo de vigilância das famílias, religiões e outras instituições de poder para o controle da sexualidade como sendo “aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle” (FOUCAULT, 2010, p. 147), tornou-se também alvo do poder econômico conforme explica Foucault:

Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!” (grifos do autor).

O padrão imposto se expande pelas sociedades dos países ricos e pobres, de forma global. Sobre a globalização, Santos afirma que: “a globalização é o processo pelo qual determina condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (2006, p. 438). A influência da globalização está presente na cultura da nossa sociedade e interfere na vida das pessoas desde as formas de consumo como a alimentação e o modo de vestir-se, até a expressão do comportamento nos diversos grupos sociais, inclusive na escola. Até as tragédias mais bárbaras envolvendo crianças e adolescentes são copiadas e se reproduzem nas diversas instituições de convivência destes sujeitos, inclusive na escola. A exemplo, quem pode esquecer a tragédia em Realengo?

Na manhã desta quinta-feira (7), um homem de 24 anos invadiu a escola Tasso da Silveira, em Realengo, na zona oeste, e atirou contra os alunos. Até as 13h, a Secretaria Estadual de Saúde confirmou a morte de dez crianças. O atirador, identificado como Wellington Menezes de Oliveira, se matou após efetuar os disparos. Policiais encontraram uma carta em que ele avisava que iria se suicidar. Também de acordo com os policiais, ele seria ex-aluno da escola” (atualizado em 07/04/2011, www.portalodia.com).

Novos comportamentos geram novos fatos que não ocorriam na nossa cultura, no nosso país, nas nossas escolas, mas passam a fazer parte do cenário brasileiro e a aumentar as preocupações e reflexões em torno das violências no país. A tragédia na Escola Municipal Tasso da Silveira no Rio de Janeiro, a princípio, gerou um debate na nossa sociedade sobre a

violência no espaço escolar. Mas, como as muitas outras violências expostas pela mídia, foi tomando o seu lugar de mais uma violência e sendo ocupada pelas novas violências que vão surgindo, dão manchete e fazem a audiência dos principais meios de comunicação mantidos pelos donos do capital. Qual reportagem relaciona a violência com a realidade política e socioeconômica do nosso país? “A violência, apresentada sedutoramente sob forma de denúncia ou alerta, mostra a ameaça, o sofrimento insuportável, ao mesmo tempo que encobre outras problemáticas”(SZPACENKOPF, 2003, p. 224).

No caso de Realengo as problemáticas encobertas perpassam desde a falta de segurança nas escolas públicas, passando pelo despreparo dos/das Profissionais da Educação para lidarem com as questões estruturais da violência, até as questões de comportamentos doentes de alunos com necessidades educacionais especiais, no caso ex-aluno, com um quadro de esquizofrenia paranóide, uma deficiência mental, conforme concluiu o psiquiatra forense Talvane de Moraes:

Aquela fisionomia é muito mais do que a perplexidade esquizofrênica. Não tem um gesto, uma emoção demonstrada. Ele fica como que congelado. Ele escreveu uma novela, vestiu o personagem criado por ele, que era o terrorista, interpretou e não saiu mais dele. Morreu no papel (Atualizado em 13/04/2011 em www.g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo)

O caso é muito mais complexo do que a justificativa da mente doente de Wellington Menezes de Oliveira que alegou ter sofrido bullying na escola em que estudava, a mesma em que cometeu a tragédia. Seus tiros atingiram predominantemente as meninas e isto não foi por acaso. É mais uma questão intrigante a ser refletida no contexto das violências contra a mulher. Por que as meninas foram o seu foco principal?

A tragédia foi friamente planejada e teve a colaboração de muitos, embora de forma não intencional, para acontecer. Ele percorreu sites de relacionamentos, comprou facilmente as armas, entrou facilmente na escola, por várias vezes, e teve livre acesso a todas as ferramentas necessárias para cometer a tragédia. Ele ficou invisível para a sociedade por muito tempo, como invisíveis permanecem as outras problemáticas camufladas pela mídia. É possível que a tragédia em Realengo vire filme como a tragédia em Columbine ocorrida da região de Colorado, nos Estados Unidos, em 1999, envolvendo dois alunos do Instituto Columbine que atiraram contra vários colegas e professores e mataram 15 pessoas.

A tragédia norte-americana foi fonte de inspiração para um dos documentários mais importantes de Michael Moore "Tiros em Columbine". A obra ganhou um Oscar de melhor filme documentário e tem sido admirada e repudiada quase por igual. "Tiros em Columbine" estreou nos Estados Unidos em 11 de Outubro de 2002 (Atualizado em 7 abr. 2011 www.odia.terra.com.br)

Não há limites para as oportunidades de expansão do capital. “Os adolescentes são um alvo cobiçado pelo comércio. Telemóveis, música contemporânea, jogos eletrônicos e roupas "da moda" são populares entre adolescentes, desde os últimos anos do século XX.” (www.wikipedia.org/wiki/Adolescencia). Até mesmo as tragédias que chocam a humanidade podem gerar um bom lucro nas bilheterias dos cinemas. O comportamento local é influenciado pelo comportamento global e ainda gera lucro, favorecendo a expansão do capital.

É como a invasão cultural discutida por Paulo Freire na teoria da ação antidialógica. Essa invasão “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.” (1987, p. 149). A violência se manifesta nesta invasão cultural de forma “indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.” (p. 149).

Sobre as implicações da expansão do capital Carvalho afirma que:

Uma delas é o drama urbano que bem se expressa nas inseguranças, instabilidades e riscos de todas as ordens; reconfiguração da pobreza com a implantação, nas cidades, da desmedida e da barbárie da indiferença em relação à miséria; crises climáticas e ambientais, desastres ecológicos que atingem os espaços das cidades; caos do trânsito a encarnar um padrão predatório de desenvolvimento/crescimento capitalista; as violências de toda ordem que grassam no tecido urbano, comprometendo as formas de sociabilidade a criar enclaves e crescente privatização do público (2010, p. 180).

A autora destaca ainda a questão da exclusão das juventudes no mundo e no Brasil ao afirmar que: “Especificamente, no Brasil, é gritante o drama das juventudes, com elevados índices de “mortalidade juvenil” que dizima jovens pobres, sobretudo negros, que perambulam nas diversas “*periferias da vida*”. (CARVALHO, 2010, p. 180). Estes jovens,

sem oportunidades de estudo com qualidade e de inserção num mercado de trabalho que garanta a sua sobrevivência com dignidade, ficam à margem da sociedade e são facilmente absorvidos pelo mercado informal do crime organizado. Arriscam, muitas vezes, suas vidas em atos infracionais para adquirir o par de tênis ou o celular da moda e se adequar aos modelos de consumo e de comportamento globalizado. “A ditadura do modismo impõe que nossas crianças e adolescentes, sem nenhum limite, consumam cada vez mais e comprem objetos semelhantes (de marcas famosas e caras), se vistam de forma similar e com produtos caros sem se importarem com a questão social.” (CALHAU, 2010, p. 4)

As crianças e adolescentes que assimilam e incorporam esses modelos globalizados de ser e de viver, têm suas vidas invadidas. Além de estarem perdendo as tradições culturais de suas raízes familiares e territoriais, que também são descaracterizadas na globalização, não é permitido a elas o direito de serem e de se reconhecerem como pessoas em formação, diferentes dos adultos, com uma identidade própria e característica da geração a qual pertencem.

O reconhecimento da identidade geracional específica de crianças e de adolescentes é um processo que ainda está em construção, conforme esclarece Nogueira Neto:

O processo de construção do conceito de identidade geracional traspassa toda a História, no mundo e no Brasil, e desemboca nos dias de hoje com a identidade de

criança-cidadã, de adolescente-cidadão, reafirmando mais ainda, política e

juridicamente, essa idéia de identidade específica. Assim, é de se reconhecer que, nos tempos de hoje, há uma infância, uma adolescência e uma juventude, como “identidades”, reconhecíveis, em processo de construção e de afirmação (2007, p. 7).

Neste cenário de violências contra criança e adolescente no Brasil, marcado pela imposição do modelo adultocêntrico sobre suas vidas e pela expansão da sociedade do capital, a perspectiva emancipatória da criança e do adolescente, embora seja um processo que ainda está em construção, se configura numa alternativa para efetivar o reconhecimento legal do ECA de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos.

Especificamente na luta pela emancipação da população infanto-adolescente, necessário se torna que se garanta tanto sua “*identidade de direitos*”, isto é, sua condição de “*sujeito de direitos*”, quanto sua “*liberdade de ser diverso e singular*”, ou seja, sua condição de pessoa em crise (saudavelmente em crise!), quanto à sua essência humana e identidade geracional (NOGUEIRA NETO, 2007, p. 13).

No entanto, garantir a “*identidade de direitos*” de crianças e adolescentes no país hoje, é um desafio que se coloca num contraditório cenário que se situa entre as mais de duas décadas de implementação do ECA e as mais de duas décadas de mundialização do capital onde “*somos confrontados com questões da modernidade para as quais as respostas modernas são absolutamente insuficientes, como a questão da equidade, da justiça e da igualdade*” (CARVALHO, 2010, p. 171). É como trilhar um caminho escorregadio onde, a cada dois passos conquistados na garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes, dois mil passos são perdidos na trilha da civilização do capital. Enquanto o movimento em prol dos direitos humanos anda de locomotiva Maria Fumaça, a mundialização do capital percorre o mundo de trem bala.

1.3. Políticas Públicas de Enfrentamento às Violências contra Crianças e Adolescentes

O Estado tem função primordial no processo decisório de implementação das políticas públicas. “Quando pensamos em políticas públicas, logo nos vêm à cabeça as várias funções sociais possíveis de serem exercidas pelo Estado, tais como: saúde, educação, previdência, moradia, saneamento básico, entre outras. Na prática se trata disso.” (FERNANDES, 2003, p. 1). No entanto, é tarefa difícil compreender e avaliar todo processo anterior e posterior à prática de implementação de políticas públicas.

O Brasil é um país que implementa várias políticas públicas atendendo aos interesses de diversos grupos em situação de pobreza e de discriminação social, mas a desigualdade econômica continua em evidência e este fato leva ao questionamento sobre a efetividade destas políticas e sobre a forma como elas são elaboradas, priorizadas e fiscalizadas em termos da alocação de recursos e de administração destas políticas. Em relação às políticas de educação, saúde e assistência social Fernandes esclarece que:

Constitucionalmente está estabelecido e regulamentado por leis ordinárias respectivas em cada uma das áreas que a gestão destas políticas será realizada por meio de conselhos estaduais e municipais paritários, ou seja, compostos pelo Governo, pelos profissionais de cada área respectiva e por membros da sociedade civil que representam os cidadãos. Ou seja, a definição da agenda da política de saúde, educação e assistência social, pressupõe a presença destes três setores - governos, profissionais e usuários ou cidadãos, que juntos vão discutir, fiscalizar o funcionamento da política, estabelecer conflitos e chegar a consensos em torno da alocação de recursos e dos mecanismos de gerência administrativa.

Embora com a participação de profissionais, usuários e governo na definição da agenda política, diversos fatores interferem para que este mecanismo de controle de execução das políticas aconteça de forma correta. As marcas da corrupção, da burocracia e da gerência administrativa inadequada estão presentes no país e tudo isso também interfere nos campos de intermediação e interesse destes participantes na elaboração e execução das políticas públicas. Desta forma, “trabalhar com políticas públicas exige muita investigação para se chegar aos motivos mais próximos da verdade que ajudem a explicar porque apesar do Brasil possuir uma rede de políticas sociais ainda permanece com tanta desigualdade social.” (FERNANDES, 2003, p. 19).

No contexto da infância e da adolescência, até o início da década de 1930, o Estado brasileiro pouco investiu em políticas públicas de atendimento a esses sujeitos. Quando surgiram as primeiras iniciativas nesse sentido, havia a marca do atendimento de baixa qualidade numa linha de assistencialismo e controle das crianças e adolescentes oriundas de famílias pobres ou abandonadas por motivos econômicos ou morais, como o fato de serem filhos de mães solteiras ou de relacionamentos fora do casamento que não se enquadravam nos conceitos morais da época. Estas crianças e adolescentes “sobrantes” ficaram muito tempo desassistidas pelo Estado e ignoradas pela sociedade brasileira.

Conforme afirma Vicente Faleiros: “somente em 1871 foi criado o asilo de meninos desvalidos. As meninas desvalidas indigentes eram acolhidas na Santa Casa desde 1740. No final do século XIX, havia trinta asilos de órfãos, sete escolas industriais e de artífices e quatro escolas agrícolas”. (FALEIROS, 2006, p. 46).

Este autor explica ainda que após a Proclamação da República os asilos se expandiram por iniciativa privada, pois o Estado e a Igreja romperam relações e assim, “predominou a política da omissão do Estado, apesar dos discursos de preocupação com a infância abandonada.” (p. 48). Já identificamos aqui, ainda no final do século XIX, a

incoerência entre o discurso político e a implementação de políticas públicas para crianças e adolescentes por parte dos representantes oficiais do Estado brasileiro.

Desta forma, as primeiras ações políticas voltadas à criança e ao adolescente no Brasil tinham um caráter disciplinador e suas principais preocupações eram voltadas à assistência e ao controle dos considerados altos índices de criminalidade a eles atribuídos. Essas preocupações se estendiam à saúde, num contexto de higienismo, e à segurança pública, num contexto de manter a ordem. Nesse sentido, o Estado criou diversas instituições de filantropia, higienismo e manutenção da ordem para controlar os “sobrantes” e “desordeiros” que ameaçavam a segurança nacional. Conforme Faleiros:

Em 1902, o Congresso Nacional discutia a implantação de uma política chamada de “assistência e proteção aos menores delinqüentes”. Em 1903, foi criada a Escola Correccional 15 de Novembro. Em 1923, foi autorizada a criação do Juizado de Menores e, em 1924, criaram-se o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores e o Abrigo de Menores. Em 1927, toda essa legislação foi consolidada no Código de Menores (2006, p. 49).

Sobre o Código de Menores de 1927, onde o Estado responde com a internação dos menores que estão fora da família ou pertencem a famílias consideradas incapazes de cuidar deles, destacamos a questão da exploração da mão-de-obra de adolescentes pobres, pois nele era autorizado o trabalho a partir dos doze anos, se estivessem freqüentando o ensino primário, ou a partir dos 14 anos, se não estivessem. Nesse sentido, Lilian Cruz chama atenção que: “Para integrá-los ao mercado de trabalho era preciso tirá-los da delinqüência e, então, educá-los com o objetivo de inculcar-lhes a obediência” (CRUZ, 2006, p. 40).

Na era Vargas, de 1937 a 1945, foram criadas as delegacias de menores “para onde eram enviados os meninos encontrados na rua e considerados suspeitos de vício e crime” (FALEIROS, 2006, p. 50). Este autor menciona ainda a criação do Serviço Nacional de Assistência aos Menores/SAM, que funcionou de 1941 a 1964, e era vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, “para extirpar a ameaça dos meninos “perigosos e suspeitos”. Nos internatos do SAM, predominava a ação “repressiva e o desleixo contra os internos em vez da ação educativa” (grifos do autor). Nesse período foi criado também o Departamento Nacional da Criança/DNCR, “que lutou contra as “criadeiras”, mulheres que cuidavam de crianças, e eram consideradas causadoras de doenças pela pobreza e falta de condições

higiênicas” (p. 50). O DNCr, junto com a Legião Brasileira de Assistência/LBA, estimulou a criação de creches. Neste período, o governo realizou diversos convênios com instituições privadas para o atendimento de crianças e adolescentes e pagava um valor mensal por criança atendida. Aqui percebe-se a marca da corrupção que permanece ainda hoje no Brasil de acordo com os escândalos financeiros que são veiculados cotidianamente pela mídia:

Ainda durante o período de atuação do SAM e do DNCr, houve ampliação dos convênios com instituições privadas para o atendimento de crianças e adolescentes, com a atribuição de *per captas*, ou seja, o pagamento de um valor mensal por criança atendida... Esses convênios permitiam o crescimento de grande número de obras sociais, embora, em sua maioria, com a marca da corrupção. As entidades falseavam o número de atendidos para receber mais dinheiro (FALEIROS, 2006, p. 51).

No âmbito do Ministério da Educação e Cultura, a educação da população infantil também era ignorada. As creches surgiram com o DNCr e a LBA e tinham uma proposta educativa para pobres no contexto das políticas de assistência, higiene e segurança pública, eram filantrópicas e domiciliares. “Somente em 1975 foi instituída a Coordenação Pré-Escolar, hoje Coordenação Geral de Educação Infantil/COEDI” (CRUZ, 2008, p. 7). Esta autora chama a atenção para a vinculação das políticas públicas de educação para infância ao atendimento das necessidades básicas, num modelo de educação infantil de massa:

Somente em 1981 é que o MEC, através do MOBREAL, lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que também adotou propostas do UNICEF para crianças dessa faixa etária provenientes de população de baixa renda. Portanto, esse programa vinculou a educação ao atendimento de necessidades básicas de alimentação e guarda das crianças definindo outra vez as periferias urbanas e as regiões Norte e Nordeste como áreas prioritárias para esse atendimento que seguia o modelo de baixo custo (CRUZ, 2008, p. 7).

Ainda na década de 1970, pouco depois das primeiras iniciativas de políticas públicas educacionais para a infância, um segundo Código de Menores foi criado em 1979, Faleiros afirma que “criou-se um novo Código de Menores, no qual a exclusão era vista como “doutrina da situação irregular”, o que significava patologia social, ou seja, uma doença, um estado de enfermidade e, também estar fora das normas” (2006, p. 52). A prevalência da doutrina da situação irregular perdura até o final do século XX, onde se inicia a doutrina da

proteção integral à criança e ao adolescente que, a partir do ECA, passam a ser considerados sujeitos de direitos.

Destacamos neste contexto de transição da doutrina da situação irregular no Código de Menores para a doutrina da proteção integral no ECA, a influência dos movimentos sociais nas mudanças políticas do país. “O período de 1975-82 corresponde a um dos mais ricos da história do país no que diz respeito a lutas, movimentos e, sobretudo, projetos para o país (GOHN, 2001, p.113). Sobre esses movimentos populares no Brasil Santos afirma que:

O Brasil conheceu na década de setenta e de oitenta um notável florescimento de NMSs ou de movimentos populares... Provavelmente devido ao caráter semiperiférico da sociedade brasileira, combina-se nela movimentos semelhantes aos que são típicos dos países centrais (movimento ecológico, movimento feminista - ainda que as reivindicações concretas sejam distintas), com movimentos próprios orientados para a reivindicação da democracia e das necessidades básicas (2003, p. 265).

Dentre esses movimentos do período de 1975-82, destacam-se: Movimentos pela Redemocratização do País; Movimentos Feministas; Movimento pela Anistia; Movimento Sindical; Movimento Estudantil; Movimento de Professores e Outros Profissionais da Educação, Saúde, e Outros Serviços Sociais Públicos. Movimento dos Sem-Terra; Movimento das Favelas. “Os moradores das periferias, das favelas, cortiços e outros mundos saem da penumbra e das páginas policiais para se tornarem os depositários das esperanças de ser novos atores históricos, sujeitos de processos de libertação e de transformação social” (GOHN, 2001, p.114).

Diversas conquistas ocorreram no país relativas aos direitos da população e aos direitos da criança e do adolescente. Também os movimentos em prol da constituinte (1985-88), após a abertura política, influenciaram nas decisões políticas do país em favor da democracia e da garantia das necessidades básicas da população brasileira, provocando grandes avanços na legislação: A criança e o adolescente foram acolhidos na Constituição Federal de 1988 que:

privilegiou o reconhecimento e a garantia dos seus direitos, acolhendo nos seus artigos 227 e 228, de maneira precisa e fiel, a Doutrina da Proteção Integral, consagrada pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, reconhecendo, à infância e à adolescência, os direitos e liberdades fundamentais de todo o cidadão (artigo 5º – loc. cit.) e mais alguns outros direitos especiais, a serem atendidos com prioridade absoluta (NOGUEIRA NETO, 2007, p. 29).

Até a criação do ECA em 1990, muitos grupos sociais e ONGs atuavam na luta pela defesa dos direitos da criança e do adolescente. Dentre esses movimentos dois merecem destaque: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua/MNMMR. e o Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente/Fórum DCA.

O MNMMR foi criado em 1985. Esse movimento surgiu com o objetivo de lutar por direitos de cidadania para crianças e adolescentes e teve grande importância por começar a denunciar a violência institucional “provocada pela estrutura social caracterizada na omissão completa por parte do Estado em relação às políticas sociais básicas. Enfatizou porém, a violência exercida pelos aparatos da repressão e controle do Estado: policiais e delegacias de polícia” (GOHN, 2001, p.138). O Fórum DCA foi criado em 1988. “Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Congregando 34 entidades, o Fórum surgiu a partir de articulações ocorridas no processo Constituinte” (GOHN, 2001, p.140).

No âmbito governamental, ocorreu articulação Criança e Constituinte de lideranças através do Fórum Nacional de Dirigentes Estaduais de Políticas Públicas para a Criança/FONACRIAD. “Esta articulação de lideranças do setor público desempenhou um significativo papel na mobilização dos governos das unidades federadas e das bancadas dos Estados nas duas Casas do Congresso Nacional” (CRUZ, 2006, p.43).

O ECA já traz em sua estrutura a garantia da participação popular nas políticas de assistência e nas diretrizes das políticas de atendimento quando determina a criação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente nas esferas: nacional, estaduais e municipais, como órgãos deliberativos e controladores, com formação paritária composta de OGs e ONGs, cabendo aos municípios a administração e execução das políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente.

Retomando as ações na área da educação, somente no final do século XX a criança é incorporada na educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional/LDB, em 1996. “Entre as conseqüências da integração da educação infantil ao sistema de ensino estão a sua inclusão no *Plano Nacional de Educação* e a elaboração dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*” (CRUZ, 2008, p. 8). Esta autora esclarece ainda que:

Entre a promulgação da Constituição e a implantação da regulamentação da LDB aconteceram importantes transformações na concepção hegemônica de Estado e de políticas sociais: enquanto a Constituição havia sido aprovada num contexto social e político ainda pouco influenciado pela nova ordem econômica mundial, a aprovação e implantação da LDB ocorrem num outro momento histórico, em que diversos fatores provocam mudanças nas concepções de Estado e de política social, questionando o modelo de social democracia e Estado do Bem-Estar Social (p. 8).

Mesmo com as garantias democráticas conquistadas na Constituição Federal de 1988, no ECA e na LDB, o Estado ainda está permeado de políticas públicas que destoam dos princípios legais e se configuram numa violência estrutural representada pelo atendimento de baixa qualidade e até mesmo pela falta de atendimento de crianças e adolescentes nos equipamentos públicos de saúde, educação, assistência e etc..

Para vencer essa realidade, o governo federal vem implementando projetos, tais como: Escola Que Protege, Sentinela, PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e PAIR (Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro) (FALEIROS, 2006, p. 67).

Outros programas que estão relacionados mais diretamente com o enfrentamento às violências também merecem destaque como: o Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho de Criança e Adolescente/PETECA e o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania/PRONASCI. O PETECA é desenvolvido no âmbito das escolas públicas municipais e estaduais com a estratégia educativa e preventiva da problemática da exploração do trabalho de criança e adolescente, envolvendo os Profissionais da Educação e os estudantes. O PRONASCI é desenvolvido pelo Ministério da Justiça e atua no combate à criminalidade no país, articulando as políticas de segurança com ações sociais; priorizando a prevenção e buscando atingir as causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e repressão qualificada (Caderno PRONASCI, 2007).

Especificamente sobre as políticas e estratégias de promoção de direitos humanos geracionais, para a criança e o adolescente, de acordo com o ECA, Nogueira Neto aponta duas linhas de atuação:

A primeira linha tem um caráter de atendimento inicial, integrado, emergencial e ao mesmo tempo alavancador da inclusão moral e social de seus beneficiários (vítimas de violações de direitos): “cuidados & cuidadores”. Aí estão os programas de abrigo (ou abrigo), de colocação familiar, de orientação sócio familiar, de localização de desaparecidos, de prevenção/apoio médico e psicossocial a vítimas de maus tratos, abusos, violências, explorações etc. – serviços e programas de proteção especial. Aí estão, igualmente, os programas de internação, semiliberdade, liberdade assistida etc. – programas socioeducativos. A segunda, implica na facilitação do acesso aos serviços públicos básicos (educação, saúde, proteção no trabalho, previdência, segurança pública etc.) e no asseguramento do sucesso deste atendimento público para um público com “necessidades especiais”: aí, seus beneficiários estarão sob acompanhamento especial (2007, p. 45).

Os programas de transferência de renda como bolsa escola/bolsa família que têm como requisito a manutenção da criança na escola, também focalizam suas ações para a criança e o adolescente. Mas todos esses programas estão direcionados a pessoas pobres. “Os programas sociais selecionam os usuários pela ausência de renda, ou se centram em prover renda, atuando de forma desvinculada de um conjunto de programas fundamentais para a inserção e inclusão social” (SPOSATI, 2003, p. 7). A autora esclarece ainda que “esses modos patrimoniais de gestão do social permanecem no terceiro milênio, confundindo dádiva com direito.” (p. 8). É um retorno ao assistencialismo presente no Código de Menores.

No governo Lula, o assistencialismo se manifesta muito claramente na política pública de transferência de renda, através do Programa Bolsa Família. Essa política compensatória, conforme afirma Bava (2009), não retira os mais pobres da condição de pobreza, “mas aliviam seu sofrimento. Se essas políticas acabarem, eles voltam à condição anterior, murcha o comércio local, todos saem perdendo, os conflitos recrudescem, os canais institucionais da democracia não serão capazes de processar os conflitos.”

Neste contexto, é importante ressaltar que as políticas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente não podem ser confundidas com as políticas respaldadas no paradigma da doutrina da situação irregular. Nesse sentido Nogueira Neto afirma que:

A atual Política de Promoção dos Direitos Humanos Geracionais (e aí, os direitos da criança e do adolescente) se firma na doutrina da “proteção integral”. E, ao mesmo tempo, a Política de Assistência Social constrói um novo caminho de negação do clientelismo, do “primeiro damismo”, do assistencialismo. Novos paradigmas para ambas, mas, que confirmam a autonomia de cada uma (2007, p. 48).

Este autor chama atenção para o aprisionamento aos esquemas tradicionais da políticas setoriais (saúde, educação, assistência social etc.), onde cada setor exerce uma autonomia isolada. “Outro ponto importante diz respeito à questão da multissetorialidade, da interinstitucionalidade, da transversalidade, que se deveria assegurar como caráter dominante da política de promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente” (p. 49). As políticas sociais setoriais diferem da política prevista no ECA; é preciso levar em conta outros critérios na elaboração de políticas para criança e adolescente:

Os modelos de formulação para essa política específica prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 86) não são os usuais das políticas sociais setoriais. Dever-se-á buscar referências metodológicas para essa formulação/normatização de diretrizes programáticas, em outras políticas intersetoriais, como a indígena, a de meio ambiente, a de relações exteriores etc. etc ... É preciso ousar nesse campo e se estabelecer diretrizes não para áreas de políticas setoriais determinadas, aglutinadas num texto, mas levando-se em conta outros critérios: por exemplo, ciclos de vida²²⁴, focos situacionais²²⁵, eixos estratégicos²²⁶, gerações de direitos fundamentais, cortes geográficos - mesclando critérios, de maneira menos ortodoxa. (p. 130).

Nesse sentido, Sposati também reforça a importância da interssetorialidade nos modelos de formulação de políticas públicas ao afirmar que: “É preciso construir modelos de políticas sociais para o terceiro milênio que ao invés de praticar o reducionismo ou o focalismo operem a inter-setorialidade, a territorialidade e a equidade.” (2003, p.14).

Estes modelos propostos para formulação e implementação de políticas públicas apontam para uma perspectiva de efetivação das garantias democráticas conquistadas na legislação brasileira para atender aos interesses de diversos grupos que se mobilizaram nesse sentido. “O Estado terá que intermediar e negociar estes interesses, na busca de estabelecer critérios de justiça social visando ao discernimento político sobre suas funções sociais e qual o alcance delas. (FERNANDES, 2003, p. 1). No entanto, exige-se uma nova prática política no país para que essas conquistas saiam do papel e para que o Estado priorize os segmentos

sociais dominados, no caso a criança e o adolescente, sem colocá-los na condição de inferiores dependentes de assistencialismo, mas de sujeitos de direitos com reconhecimento de suas identidades de “criança cidadã” e de “adolescente cidadão”, protagonistas de suas próprias vidas, independente da condição social da qual fazem parte.

CAPÍTULO II – CONCEITUANDO VIOLÊNCIAS

DESCOMBINADO

Verônica Benevides

Caíram as asas do anjo
pintadas de dourado.
Num mundo angelical
desfez-se o combinado
que anjo era sagrado.

Caiu a máscara do palhaço
pintada de alegria.
Num mundo engraçado
desfez-se o combinado
que tristeza não existia.

Caiu a estrela da fada
pintada de azul.
Num mundo encantado
desfez-se o combinado
que feitiço era malvado.

Caiu o encanto do sedutor
pintado de furta cor.
Num mundo disfarçado
desfez-se o combinado
que amor aceita a dor.

2.1. Poder e Violência: Uma Contraditória Combinação

De acordo com a afirmativa contida em material pedagógico do Projeto Escola Que Protege para Formação de Educadores, no capítulo intitulado Violência: Uma Relação de Poder, admite-se a existência de um poder violento:

Atualmente no Brasil, o marco teórico adotado para conceituar a violência contra crianças e adolescentes tem por base a teoria do poder... O poder é violento quando se caracteriza como uma relação de força de alguém que a tem e a exerce visando a alcançar objetivos e obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro) previamente definidos. A relação violenta, por ser desigual, estrutura-se num processo de

dominação, por meio do qual o dominador, utilizando coação e agressões, faz do dominado objeto para seus ganhos (Faleiros, 2006, p. 61).

Na tentativa de compreender esse pressuposto que se baseia no processo de dominação onde o dominador faz coação e agressões que caracterizam uma relação violenta e gera, segundo o autor, um poder violento, percebemos que a violência praticada é uma pedagogia perversa de submissão de crianças e adolescentes em instituições como a família, a escola, igrejas e serviços de saúde e de assistência que deveriam cuidar desses sujeitos e não, violentar os seus direitos sob a falsa argumentação de um poder sobre eles.

No entanto, como preceitua o Art. 4º do ECA (2008, p.19), o poder exercido por estas instituições deve ser de proteção e defesa :

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O dever de assegurar a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, concedido aos adultos responsáveis por estes sujeitos deve ser caracterizado como um poder legítimo, de defesa e garantia de direitos e não, como um poder violento ou arbitrário que viola os direitos destes que devem estar sob situação de cuidado a qual não deve ser confundida com situação de dominação.

Essa contraditória combinação dos conceitos de poder e violência é discutida por Arendt:

Ademais, nada, como veremos, é mais comum do que a combinação da violência com o poder, nada é menos freqüente do que encontrá-los em sua forma mais pura e, portanto, mais extrema. Disso não se segue que autoridade, poder e violência sejam o mesmo (2010, p. 63).

Embora seja comum, a associação de violência com poder há que separar estes conceitos, considerando os seus diferentes significados, para não se correr o risco de justificar

o consentimento da prática da violência pelos detentores do poder. Nesse sentido, a autora afirma ainda que: “Todavia, deve ser admitido que é particularmente tentador pensar o poder em termos de comando e obediência e assim equiparar poder e violência” (ARENDDT, 2010, p. 64). Desta forma, pode-se considerar que a violência não pode ser usada como argumento para manter o poder, ou para o fato de o responsável ter poder sobre a criança e o adolescente e assim justificar o uso da violência contra estes sujeitos.

Analisando a questão da violência no âmbito da política, Arendt destaca sua natureza instrumental:

O poder é de fato a essência de todo governo, e não a violência. A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada (2010, p. 68).

Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, conduz à desaparecimento do poder. Isso implica ser incorreto pensar o oposto da violência como a não violência; falar de um poder violento é de fato redundante. A violência pode destruir o poder; ela é incapaz de criá-lo (2010, p. 73).

No contexto dos conteúdos propostos na formação do Projeto Escola Que Protege, no formato de educação a distância e também no formato do Projeto deste estudo, que adotou parte do material utilizado pelo projeto a distância, implicitamente percebe-se a abordagem do poder na relação do agressor com a vítima e também, a abordagem do poder do Estado em relação a obrigação de implementar políticas públicas de enfrentamento às violências através da estratégia de formação de diversos/as profissionais do SGD, apontando para uma ação de poder em rede.

Nesse sentido, Machado (2010, p. XI), nos convida a dialogar com as análises genealógicas do poder em Foucault, que produziram “um importante deslocamento com relação à ciência política, que limita ao Estado o fundamental de sua investigação sobre o poder.” Através de suas pesquisas Foucault “viu delinear-se claramente uma não sinonímia entre Estado e poder.” Seus estudos deslocam-se do Estado como “aparelho central e exclusivo de poder” para descobrir a “existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz”.

Sua análise aponta para a compreensão de que os poderes funcionam no Estado e fora dele, que se exerce em redes de dispositivos ou mecanismos, que existe como práticas ou relações de poder. Para Foucault (2010, p. 149), “nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado e a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados.”

Isso não quer dizer que o Estado não é importante, mas que para enfrentar a problemática das violências precisa se agregar a outros mecanismos de poder existentes na sociedade, para conseguir modificar essas relações de poder intoleráveis que violam os direitos de crianças e adolescentes. Vislumbra-se aqui um longo processo para além de formação de profissionais, mas, sobretudo, de mudança de comportamento destes/as profissionais e de toda uma sociedade “apavorada” com a violência. Aí está a minha preocupação: o que fazem os/as Profissionais da Educação, na sua prática pedagógica em sala de aula e em outros espaços da escola, após terem sido capacitados pelo Projeto Escola Que Protege? Que poder eles/as têm, ou não, para prevenir e interromper os ciclos de violência identificados? O que acontece quando eles/as descobrem que têm obrigação de notificar os casos de violência ao Conselho Tutelar?

Digo obrigação porque a partir do estudo do ECA, realizado na formação, os/as Profissionais passam a ter conhecimento sobre o que a Lei preceitua nos artigos abaixo:

Art. 13 - Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Art. 56 - Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência.

Desta forma, é o poder jurídico que aponta claramente o papel dos/as Profissionais da Educação diante de casos confirmados ou suspeitos de violência contra crianças e adolescentes identificados nos estabelecimentos de ensino fundamental. Este, se não tiver distorção idade/série, atende a faixa etária de 6 a 14 anos, que corresponde do 1º ao 9º ano. Aqui percebo uma lacuna no Art. 56 do ECA. Os estabelecimentos de educação infantil, que atendem crianças de zero a cinco anos, compreendendo creches e pré-escolas

ficaram de fora dessa obrigação. Também no ensino médio ainda temos muitos estudantes na fase da adolescência, entre 14 e 17 anos, que passam por diversas situações de violências. Portanto, os estabelecimentos de ensino médio também deveriam ser incluídos no Art. 56.

Mas, como ponto inicial para o enfrentamento das múltiplas formas de violências cometidas contra crianças e adolescentes, a apropriação dos conhecimentos dessas violências é fundamental para que se compreenda o funcionamento das redes que tramam e executam as violências, que perpassam desde os motivos individuais até os sociais e estruturais de caráter econômico.

2.2. As Múltiplas Formas de Violências Contra Crianças e Adolescentes

É importante ressaltar que o conceito de violência estudado no desenvolvimento do Projeto vai além da visão binária violentador-violentado e procura destacar as redes que sustentam as violências motivadas por diversos interesses, desde os mais pessoais até aos grandes interesses econômicos. Assim, de acordo com Faleiros (1998, p. 63): “violência, aqui, não é entendida como ato isolado, psicologizado pelo descontrole, pela doença, pela patologia, mas como um desencadear de relações que envolvem a cultura, o imaginário, as normas, o processo civilizatório de um povo”.

Desta forma, entendemos que há uma preocupação em contextualizar a questão da violência dentro de uma cultura e, conseqüentemente, do comportamento de uma sociedade que vivencia esta problemática.

Também são estudados os vários tipos de violências especificadas a seguir: violências estrutural, simbólica, institucional, negligência, física, psicológica, de abuso sexual, exploração sexual comercial e exploração do trabalho infantil. A discussão desses conceitos permite uma visão mais ampla das diversas formas de violências e a identificação das redes que as sustentam e dos sujeitos e instituições que as praticam. Ainda, dos que são omissos e contribuem para manter as violências.

Os conceitos das múltiplas formas de violências que serão relatados a seguir são retirados do documento da formação a distância do Projeto Escola Que Protege Formação de Educadores (as); Subsídios para atuar no Enfrentamento à Violência Contra Crianças e

Adolescentes (Vicente de Paula Faleiros e Eva Silveira Faleiros. – Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD, 2006). Embora esses conceitos sejam também discutidos por outros autores como: Guerra (1998) e Monteiro e Phebo (Coord.), (1997), optei por usar o referido autor na maioria dos conceitos porque ele foi utilizado na formação dos/as Profissionais da Educação que participaram do formato do Projeto Escola Que Protege em estudo e porque o autor faz uma constante relação dos conceitos das múltiplas formas de violências com o conceito do poder.

A violência estrutural, para Faleiros (2006, p. 66):

Trata-se de uma violência cumulativa e excludente... A desigualdade de oportunidades, por ser extremamente violenta, faz com que as pessoas, ao serem privadas de seus direitos fundamentais, “aprendam a agir violentamente. Exemplos atuais da violência estrutural são os altos índices de mortalidade de crianças e adolescentes, provocadas por causas externas, ligadas ao tráfico de drogas, à atuação de gangues, ao extermínio de adolescentes em conflito com a lei, bem como a homicídios e acidentes de toda ordem.

A violência simbólica é definida por Faleiros (2006, p. 68) como:

O exercício e a difusão de uma superioridade fundada em mitos, símbolos, imagens, mídia e construções sociais que discriminam, humilham, excluem. Outra possível definição é a de que se trata do estabelecimento de regras, crenças e valores que “obrigam o outro a consentir”, pela obediência, dominação ou servidão.

Ainda sobre o conceito de violência simbólica o autor afirma que “foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1970), para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados” (p. 67). Segundo Bourdieu, “o campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses de grupos exteriores ao campo de produção (2010, p. 12).

A violência institucional é definida por Faleiros (2006, p. 68) como:

A falta de cuidados de quem deveria proteger... Aparentemente indica apenas o lugar onde ela é praticada: instituições de saúde, escolas, abrigos. Todavia, ela de fato manifesta-se de diferentes formas: física, psicológica e sexual. As condições

materiais das instituições também são exemplares da violência estrutural. A carência de pessoal e de equipamentos, as filas de espera, a falta de material, os horários inadequados de atendimento, a ausência de profissionais no trabalho e outras questões que conduzem ao não-atendimento, ao atendimento precário e ao desrespeito dos direitos dos usuários são manifestações desse tipo de violência.

A negligência, para Faleiros (2006, p. 70), define-se como:

A negação e a falta de compromisso com as responsabilidades familiar, comunitária, social e governamental. É a falta de proteção e de cuidado da criança e do adolescente, a não existência de uma relação amorosa, a falta de reconhecimento e de valorização da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. É o desrespeito a suas necessidades e a sua etapa particular de desenvolvimento. Crianças e adolescentes negligenciados vivem, pois, situações de abandono, de privação e de exposição a riscos.

Para Faleiros (2006, p. 71), define-se por violência física, como:

Uma relação social de poder que se manifesta nas marcas que ficam principalmente no corpo, machucando-o, causando-lhe lesões, ferimentos, fraturas, queimaduras, traumatismos, hemorragias, escoriações, lacerações, arranhões, mordidas, equimoses, convulsões, hematomas, mutilações, desnutrição e até morte.

Segundo Viviane Guerra, “Recuperar historicamente o fenômeno da violência física em nosso país é uma tarefa difícil. Entretanto, é possível se pensar que tanto no Brasil Colônia (1500-1822), quanto no Brasil Império (1822-1889) e no Brasil República (1889 em diante) esta questão estivesse presente.” (GUERRA, 2008, p. 76).

Violência psicológica, para Faleiros (2006, p. 73), define-se como:

Uma relação de poder desigual entre adultos dotados de autoridade e crianças e adolescentes dominados. Esse poder é exercido por meio de atitudes de mando arbitrário (“obedeça porque eu quero”), de agressões verbais, de chantagens, de regras excessivas, de ameaça (inclusive de morte), humilhações, desvalorização, estigmatização, desqualificação, rejeição, isolamento, exigência de comportamentos éticos inadequados ou acima das capacidades e de exploração econômica ou sexual.

Abuso sexual, para Faleiros (2006, p. 79), define-se como:

Uma relação de poder desigual, de natureza sexual, na qual há uma ultrapassagem dos limites: de direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus. E que as situações de abuso infringem maus tratos às vítimas.

É importante ressaltar que o conceito de abuso sexual se diferencia do conceito de exploração sexual comercial. Esta violência, segundo Leal e Leal, se caracteriza como:

Uma relação de mercantilização (exploração/dominação) e abuso (poder) do corpo de crianças e adolescentes (oferta) por exploradores sexuais (mercadores), organizados em redes de comercialização local e global (mercado), ou por pais ou responsáveis, e por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda) (2002, p.9).

As autoras coordenaram uma pesquisa nacional que identificou grande número de rotas nacionais e internacionais de tráfico para fins de exploração sexual, com um contingente de adolescentes, sobretudo, do sexo feminino traficadas para fins de exploração sexual comercial, turismo sexual e pornografia.

Para Faleiros (2006, p. 81), a exploração sexual comercial, é também uma questão de caráter econômico:

Por seu caráter econômico, deve ser estudada e compreendida no contexto do sistema capitalista e da sociedade de consumo globalizados e em suas articulações com as atividades econômicas dos territórios onde ocorre... acontece em um mercado específico, o mercado do sexo. Esse mercado abrange, de maneira profundamente articulada, o comércio do sexo e a indústria pornográfica.

Sobre a exploração do trabalho infantil, Faleiros (2006, p. 89) afirma que:

A exploração econômica ocorre quando crianças e adolescentes são constrangidos, convencidos ou obrigados a exercer funções e a assumir responsabilidades de adulto, inapropriadas à etapa de desenvolvimento em que se encontram. Essa exploração é

uma das piores formas de violência, porque expõe suas vítimas a outras violências, como negligência, agressões físicas e psicológicas e torturas, que, muitas vezes, resultam em morte.

Ressaltamos que, além destas violências até agora especificadas, existem ainda dois outros tipos de violências que perpassam de maneira acentuada as outras formas de violências que são: violência doméstica e bullying. De acordo com Guerra (2008, p. 32), “existem quatro tipos de violência doméstica reconhecidos: violência física, violência sexual, violência psicológica e negligência.” Segundo a autora:

A violência doméstica contra crianças e adolescentes representa todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que - sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima - implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, do outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (2008, p. 32).

De acordo com Calhau, “Não existe uma tradução exata para a palavra. *Bullying* é um assédio moral, são atos de desprezar, denegrir, violentar, agredir, destruir a estrutura psíquica de outra pessoa sem motivação alguma e de forma repetida.” (2010, p. 6). Calhau esclarece ainda que: “O bullying é comum nas escolas, e, por ocorrer com vítimas crianças e adolescentes, possui maior visibilidade, mas existe em outros ambientes também, como o profissional, o esportivo, o religioso, o militar etc. (p. 23). O bullying também, como a violência doméstica, costuma ser uma violência silenciosa que afeta os sentimentos e o estado emocional e moral:

O sofrimento emocional e moral (até físico, eventualmente) da vítima são patentes. É comum que a vítima mantenha a *lei do silêncio*, pois, na maioria das vezes, as agressões são apenas morais e não deixam vestígios. Ela tem medo e vergonha de falar sobre as humilhações e, em muitos casos, teme que o problema se agrave se for tornado público. Outras vítimas temem, inclusive, a reação desproporcional ou escandalosa dos pais e preferem ficar em silêncio. Por último, muitas vítimas temem que a escola não possa fazer nada para ajudá-las. (CALHAU, 2010, p. 30)

Diante dos conceitos expostos sobre as múltiplas formas de violências contra crianças e adolescentes, observamos uma constante relação das violências com os poderes. Na violência física, uma relação social de poder; nas violências psicológica e de abuso sexual, uma relação de poder desigual; na negligência, falta a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público cumprirem o Art. 4º do ECA; na exploração sexual comercial e na exploração do trabalho infantil, o poder econômico, na lógica do lucro, rouba a infância das crianças.

Mas, conhecer o significado de cada tipo de violência e as suas formas de existência, não é suficiente para enfrentar a problemática das diversas violências cometidas contra crianças e adolescentes, é preciso que se compreenda como essas violências se constroem, se reproduzem se naturalizam e até, se banalizam na sociedade. É preciso questionar os discursos que constroem, reproduzem, naturalizam e banalizam as violências alimentando as redes que as sustentam. Que “podres poderes” são esses que as alimentam?

Estes poderes que aparecem numa relação social de poder; numa relação de poder desigual e numa negação do poder de cuidar, são os “podres poderes” que sustentam as redes de violências contra crianças e adolescentes, que se travestem com o nome de poder, mas que têm outros significados. Na realidade, seguindo a sequência anterior, representam na relação social as desigualdades criadas pela própria sociedade (gênero, etnia), na relação de poder desigual o autoritarismo, ou abuso da autoridade do adulto, e, na negação do poder, a negligência da família, da comunidade, da sociedade, e, sobretudo do Estado. Mas essas desigualdades sociais, abusos de autoridade e negligências, são as próprias violências instrumentalizadoras das redes de violências. Não há legitimidade nessas violências, portanto não há poder.

Na estratégia principal de implementação do Projeto Escola Que Protege, que ocorreu através da formação dos/as Profissionais da Educação, utiliza-se o poder do conhecimento. Os conhecimentos estudados na formação proporcionaram um saber e uma consequente relação entre saber e poder. Ao analisar as relações “poder-saber” Foucault (2009, p.30) considera que: “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Para o autor, no sistema de poder, a análise dessas relações deve considerar “que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as

modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas” (p.30).

A legitimidade do poder se configura no SGD, quando ele é criado no paradigma da Proteção Integral, com o fim de proteger os direitos humanos de crianças e adolescentes, que deve acontecer através da articulação dos diversos organismos que o compõem.

Nestas décadas de transição, ainda inconclusa, do paradigma da Situação Irregular do Código de Menores para o paradigma da Proteção Integral do ECA, um deslocamento de mudança de comportamento e práticas sociais e institucionais ocorreu e ainda ocorre para que se possa alcançar o efetivo funcionamento do SGD em rede. “E através desse deslocamento, todo um campo de objetos recentes, todo um regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos no exercício da justiça” (FOUCAULT, 2009, p.26). Somente com o efetivo funcionamento do SGD de forma articulada, as violências poderão deixar de ser instrumentos “afinadores” dos “acordes” das redes que as sustentam.

2.3. As Violências no Cenário Local - Frágil Fortaleza

FRÁGIL FORTALEZA

Verônica Benevides

Éramos rocha
 areia branca roçando nos pés
 mar quebrando em chuva
 derramando poesias por minhas mãos
 versos desenhando a adolescência
 por entre córregos de pequenas pedrinhas
 cravadas de conchas.
 Pôr-do-sol desnudo de arranha-céus
 Ah! Beleza igual não havia
 crianças corriam a brincar
 pega-pega, esconde-esconde
 pipas coloridas no ar
 corpos capoeirando estrelas
 à beira mar.
 Ah! Quanta Fortaleza

no raio de luz do sol a nascer
 Ideal era a “Praia do Ideal”.
 As primeiras paqueras...
 a gente não ficava
 só namorava e sonhava.
 Tornamo-nos concreto
 sufocando com a areia branca
 sob alicerces de edifícios
 especuladores da nossa praia.
 As pedrinhas... Agora causam um barato ilegal
 roubando nossas crianças
 medo grafitando a adolescência...
 E a beleza ainda resiste aos gritos:
 - Pega! Pega o ladrão!
 - Esconde, esconde o roubo!
 Corpos magros escapam da batida
 no balé da miséria que se instala
 crianças correm para sobreviver
 olhos assustados vagam no ar.
 Olhos deslumbrados viajam no mar
 Ah! Quanta fragilidade no crepúsculo
 do sol a se pôr em Fortaleza.

Fortaleza foi fundada em 13 de abril de 1726. Em seu brasão está a palavra em latim "Fortitudine", que em português significa: "força, valor, coragem", inspirado no Forte Schoonenborch, construído pelos holandeses durante sua segunda ocupação no período de 1649 a 1654. Era uma fortaleza, mas dos holandeses que se instalavam no território habitado pelo povo indígena Potiguara e por outras tribos pertencentes ao tronco tupi, que se aproveitavam da frágil condição de pessoas “não civilizadas”. Desta forma, a história de Fortaleza pode ser assim contada:

Era uma vez uma Fortaleza que vivia em perfeita harmonia com o povo que a habitava, com os animais e as plantas e a sua civilização não precisavam de leis escritas para preservar a integridade e a diversidade do patrimônio natural. A educação era transmitida de geração em geração, a saúde estava ao alcance de todos, através do patrimônio genético do reino vegetal e havia conservação da biodiversidade, utilização sustentável dos recursos naturais e a divisão do trabalho e dos bens de consumo. Mas um dia, chegaram povos

estranhos que ocuparam suas terras, desrespeitaram sua cultura, se apropriaram dos bens da comunidade, inventaram documentos, escreveram leis. Estes povos brigavam entre si pelas conquistas das terras “novas” e cada um que chegava colocava sua bandeira e construía o seu forte. Assim, a Fortaleza foi adulterada por diversas vezes e teve que assumir algumas identidades como: Santa Maria de La Consolación, Fortim de São Tiago, Nova Lisboa, Forte de São Sebastião, Forte de Schoonenborch, Forte de Nossa Senhora da Assunção, Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, Fortitudine. O Forte, a Vila, a Capital. Da fase de criança deslumbrada e indefesa, passando pela fase de Adolescente curioso e desafiador até chegar a fase adulta consciente, mas impotente diante das ocupações instaladas.

Mas ainda houve reação, a resistência do povo Potiguara em não se deixar escravizar. A seca e a falta de metal precioso foram obstáculos que afastaram um pouco o espanhol, os holandeses e os portugueses. Outros atrativos, com o passar do tempo, trouxeram de volta os mesmos povos e mais outros povos que encontraram na Frágil Fortaleza mão de obra barata e compraram as terras dos nativos e instalaram seus grandes negócios e degradaram o meio ambiente. A princípio, chegavam de navio; hoje, chegam de avião, pela televisão, pela internet. Via satélite.

Vale lembrar que, para construir a Fortaleza dos ocupantes exploradores, foi trazido o povo da África de etnia Congo-Angola que enriqueceu a nossa cultura com a música, culinária, religiosidade e, acima de tudo, com a força de trabalho. Esse povo foi tratado como mercadoria e quando deixou de ser útil, foi revendido nos portos ou completamente abandonado sem nenhum respeito aos seus direitos humanos. Assim, a etnia/raça de Fortaleza é formada pelos indígenas, europeus e africanos.

O município de Fortaleza pertence ao Estado do Ceará e está localizado na região Nordeste do Brasil. Possui uma área territorial de 313.140 km², numa altitude de 21m acima do nível do mar, possui 34 km de litoral e está praticamente na linha do Equador, caracterizando-se como uma cidade tropical. Seu clima médio varia, ao longo do ano, entre 25° e 28°, com Índice Pluviométrico (anual) de 1600 mm, Possui clima tropical atlântico, vegetação Mata Atlântica e seus principais rios são: rio Ceará e rio Cocó. Estas características são favoráveis para turistas que buscam temporadas em praias.

Fortaleza é a cidade do Brasil que fica mais próxima da Europa, Estados Unidos e África, fato que a faz ser credenciada como um portão internacional aéreo e marítimo da América do Sul para o Turismo. Este fato colabora para a entrada de estrangeiros motivados

pelos mais diversos interesses que variam desde as atividades de lazer e cultura até a prática da criminalidade. Para o titular da Delegacia de Polícia de Imigrantes/DELEMIG, Fortaleza ainda é muito vulnerável ao turismo sexual. “Esse turismo autofágico atrai turistas de perfis indesejados. Muitos vôos fretados chegam com 80 a 90% dos passageiros nesse perfil: homens, solteiros, entre 25 e 50 anos e sem pacote turístico”, descreveu o Delegado.¹¹

Segundo dados do IBGE (2010), a população de Fortaleza é de 2.447.409 habitantes. É a quinta cidade brasileira com mais habitantes. A densidade demográfica é de 7.819 habitantes por km². Seu Produto Interno Bruto/PIB é de R\$ 28.350.622.000 (2008), a Renda Per Capita: R\$ 11.461,22 (2008), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,786 (PNUD - 2000). A região metropolitana de Fortaleza está com 3.610.379 habitantes, é a sexta região metropolitana do Brasil. No período 2000-2010, o crescimento populacional foi de 18,5%, representando 537 mil novos habitantes e, concentrando 41% da população do estado. É formada por quinze cidades: Fortaleza, Caucaia, Maranguape, Pacatuba, Aquiraz, Maracanaú, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Chorozinho, Pacajus, Horizonte, São Gonçalo do Amarante, Pindoretama e Cascavel.¹²

Hoje, cerca de um terço da população de Fortaleza mora em favelas. Existem favelas em quase todos os bairros da cidade. Uma das principais causas do crescimento demográfico de Fortaleza ao longo de sua história, foi o período de secas no interior e a consequente fuga para a cidade, o êxodo rural, assim como a busca por melhores condições de emprego e renda¹³.

O seu potencial econômico favorece para que muitos investidores nacionais e estrangeiros decidam por instalar seus empreendimentos na capital cearense. Suas principais atividades econômicas são: turismo, comércio, indústria e serviços. O comércio e o mercado do turismo na capital cearense geram trabalho e renda para a população. Desde a prestação de serviços, sobretudo no período de alta estação, onde há uma diversidade de ocupações que geram renda e aquecem o mercado turístico de Fortaleza, perpassando por várias formas de trabalhos que abrangem os vendedores ambulantes, os guias de turismo, os funcionários das empresas de viagens e passeios, dos restaurantes, das pousadas e de hotéis.

¹¹ Site <http://diarionordeste.globo.com/materia.asp?codigo=519090>. Página visitada em 19 de agosto de 2011.

¹² Diário Oficial do Estado do Ceará nº 121, ano I, série 3 (03 de julho de 2009). Página visitada em 18 de julho de 2011.

¹³ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fortaleza>. Página visitada em 19 de agosto de 2011.

No entanto, grande parcela da população permanece desempregada e outras ocupações giram em torno da exploração do trabalho de pessoas de menor poder aquisitivo e de baixa escolaridade que são submetidas a formas ilegais de ocupação como: trabalho infantil, exploração sexual comercial, tráfico de pessoas.

Além da exploração do trabalho pelos empresários e industriais locais, temos também a exploração realizada por estrangeiros que procuram a cidade para se refugiar e exercer atividades criminosas. Muitas vezes, estes estrangeiros apresentam “problemas com a documentação e com o visto de permanência no Brasil. A DELEMIG também trabalha na busca de criminosos de outros países que se refugiam no Estado, além de ter uma constante preocupação com estrangeiros que procuram o Ceará para praticar o “turismo sexual”.¹⁴

As características de uma grande metrópole muito populosa e com diversos problemas acentuados pelas desigualdades socioeconômicas fazem de Fortaleza uma cidade com altas taxas de violência, sobretudo contra crianças e adolescentes. Segundo dados do Mapa da Violência 2010 - Anatomia dos Homicídios no Brasil; há um aumento de 119,5% nos números de assassinatos de crianças e adolescentes de zero a 19 anos nos últimos dez anos. A taxa de assassinatos referente à população de jovens entre 15 e 24 anos também é alta e aumentou em 89,9%. Este estudo “aponta que a variação dos índices de assassinatos é explicada pela variação dos índices de concentração de renda, ou seja, os jovens, mais do que outras fatias da população, são os mais afetados pelos efeitos da desigualdade social”.¹⁵

Numa pesquisa realizada pelo Diário do Nordeste sobre a criminalidade na Região Metropolitana de Fortaleza/RMF, concluiu-se que: “são 05 mortos a cada dia em Fortaleza - O número trágico da criminalidade na RMF revela uma “guerra” silenciosa fomentada pelo tráfico de drogas.” Esta pesquisa aponta para um aumento da criminalidade no ano de 2010: “o ano que passou terminou com a triste constatação de que 1.824 pessoas foram assassinadas somente na Capital e sua Região Metropolitana. Um aumento da ordem de 29 por cento em relação a 2009.”, concentrando a maioria dos crimes na capital: “1.271 foram praticados na Capital cearense. O restante aconteceu nas demais cidades que compõem o cinturão metropolitano da quinta maior Capital brasileira.”¹⁶

¹⁴ <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=519090>. Página visitada em 19 de agosto de 2011.

¹⁵ <http://inverta.org/jornal/edicao-imprensa/446/politica/a-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-em-fortaleza>. Página visitada em 19 de agosto de 2011.

¹⁶ <http://observatoriodosinhamuns.com/2011/01/03/grande-fortaleza-registrou-1-824-assassinatos-em-2010/> Página visitada em 19 de agosto de 2011.

Em pesquisa realizada por Janayde Gonçalves, que inclui informações de óbitos disponibilizadas pela Base de Dados Nacional do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde e o Instituto Sangari que toma como base estimativas intercensitárias disponibilizadas pelo Banco de Dados do Sistema Único de Saúde (Datasus), baseado em estimativas populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conclui-se que a violência cresce gradativamente entre crianças e adolescentes em Fortaleza, sendo a desigualdade social apontada como o principal fator.¹⁷ Entre os principais resultados da pesquisa destacam-se:

Entre as regiões metropolitanas do Nordeste, é a de Fortaleza que possui maiores índices de homicídio envolvendo crianças e adolescentes de zero a 19 anos. Situação crescente e observada no período de dez anos. A conclusão é do Mapa da Violência 2010 - Anatomia dos Homicídios no Brasil, que revela um aumento de 119,5% nos números de assassinatos de crianças e adolescentes na Grande Fortaleza. Os resultados da pesquisa, realizada pelo Instituto Sangari, entre 1997 e 2007 apontam que a problemática infanto-juvenil aparece em primeiro plano, quando o assunto é violência homicida.

A taxa de assassinatos referente à população de jovens entre 15 e 24 anos também é alta. Aumentou em 89,9% e nesta parcela a Capital cearense também é a primeira do Nordeste em homicídios.

Além disso, o estudo também aponta que a variação dos índices de assassinatos é explicado pela variação dos índices de concentração de renda, ou seja, os jovens, mais do que outras fatias da população, são os mais afetados pelos efeitos da desigualdade social.

Num contexto de exacerbada criminalidade, envolvendo criança e adolescente no município de Fortaleza, conclui-se que a implementação das políticas públicas para estes sujeitos necessita de estratégias que atuem mais diretamente nas causas que geram as violências, sobretudo na população de crianças e adolescentes com “absoluta prioridade”, conforme o Art. 4º do ECA, destacando-se o item “c” do seu parágrafo único:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

¹⁷ <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=760667>. Publicado em 31 de março de 2010. Página visitada em 19 de agosto de 2011.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O cenário desse crescimento gradativo das violências contra criança e adolescente, aponta para a realidade de que todos estes atores: família, comunidade, sociedade em geral e poder público, responsáveis pelo desenvolvimento da criança e do adolescente, não garantem a prioridade destes sujeitos, nem fazem acontecer a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude conforme preconiza o ECA.

CAPÍTULO III – O PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

3.1. O Projeto Escola Que Protege e Seus Vários Formatos

Ao longo da sua implementação, o Projeto Escola Que Protege teve estratégias diferentes para o seu desenvolvimento. Em 2004, foi lançado numa versão piloto em três capitais brasileiras: Belém, Fortaleza e Recife, com a finalidade de promover ações educativas e preventivas para reverter a violência contra crianças e adolescentes. Nessa versão, em Fortaleza, suas ações foram voltadas para atendimento clínico, realizado por psicólogos/as, de crianças e adolescentes em situação de violências que eram identificadas por Profissionais da Educação no contexto escolar. Havia uma equipe de profissionais composta por uma assistente social e cinco psicólogos. Outras atividades como oficinas com os/as professores/as e escola de pais eram desenvolvidas na escola pela mesma equipe.

Tal modelo de projeto encontrou várias dificuldades para ser desenvolvido como: falta de local adequado para atendimento psicológico das crianças e adolescentes em situação de violências, local para instalação da equipe de trabalho e até a forma de pagamento da equipe de trabalho, pois o recurso destinado à educação, de acordo com as orientações do MEC, só poderia pagar formação de professores/as do quadro do magistério e material educativo. A equipe que desenvolveu o trabalho enfrentou vários problemas para receber o pagamento dos serviços prestados, mas recebeu através de outra fonte de recursos da Prefeitura Municipal de Fortaleza e o recurso financeiro destinado a este formato de projeto foi reprogramado, em 2006, para um formato de projeto voltado para a formação de professores/as da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Este formato de projeto reprogramado foi escolhido para realização desta pesquisa.

Em 2006, a Secretaria de Educação e Assistência Social de Fortaleza/SEDAS, hoje Secretaria Municipal de Educação/SME, reprogramou o recurso do Projeto Escola Que Protege 2004, acima mencionado, direcionando-o para formação de Profissionais da Educação e programou a capacitação para 320 educadores/as distribuídos em oito turmas, que

foi executada através do Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos/IMPARH. Para desenvolver esta ação a SEDAS formou uma equipe envolvendo técnicos/as das Secretarias Executivas Regionais/SER's, que selecionaram as escolas, articularam os/as profissionais destas escolas e encaminharam as inscrições. Esta equipe também participou da seleção dos conteúdos e dos/as profissionais que ministraram a capacitação.

Este Projeto foi denominado: Curso de Formação Continuada para Professores Escola Que Protege, implementado pela SME, em 2007, através de convênio da Prefeitura Municipal de Fortaleza/PMF com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE e executado através do convênio da Secretaria de Educação e Assistência Social/SEDAS (hoje SME) com o Instituto Municipal de Administração e Recursos Humanos/IMPARH, cuja natureza se denomina Curso de Formação Continuada para Professores da Rede Pública Municipal de Ensino - Escola Que Protege. A referida formação teve os seguintes objetivos: 1 - Trabalhar com a temática da violência na escola, na formação de Profissionais da Educação da Rede Pública de Ensino de Fortaleza; 2 - Capacitar os/as Profissionais da Educação para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes; 3 - Contribuir para a prevenção e reversão da situação de violação de direitos da criança e do adolescente; 4 - Realizar a identificação, notificação e encaminhamento de situações de violência contra criança e adolescente.

Os conteúdos estudados foram: 1 - A família e a escola como espaço de formação da identidade social do ser humano; 2 - Características do Desenvolvimento infantil; 3 - Características da adolescência/sexualidade ; 4 - Formas e manifestações da violência na família e na escola; 5 - Planejamento dos fóruns escolares/rodas de conversa; 6 - Ética na atual realidade social; 7 - Conhecendo o mundo da drogadição; 8 - ECA e a rede de proteção.

Esta formação ocorreu nos meses de março e abril de 2007, teve carga horária de 80h/a e a metodologia foi diversificada em exposição dialogada de conteúdos, dinâmicas de grupo, oficinas pedagógicas, rodas de conversa, fóruns com os/as cursistas e representantes do SGD e fóruns escolares por segmento (educadores, alunos e responsáveis) realizados por cursistas nas escolas onde trabalhavam, sendo requisito para conclusão do curso. Conforme podemos visualizar na Tabela 2, a formação do projeto ofereceu 320 vagas, divididas em oito turmas, realizou 292 inscrições distribuídas nas unidades escolares das seis Secretarias Executivas Regionais/SER e teve um resultado de 235 concludentes, representando 80,48% e, 57

não concluídos representando 19,52%.

SER	V O	I R	P F	P D
I	60	57	42	15
II	30	24	20	04
III	40	39	31	08
IV	30	36	30	06
V	80	71	57	14
VI	80	65	55	10
TOTAL	320	292	235	57

Tabela - 2 Demonstrativo da abrangência da Formação

Legenda

V O – Vagas Ofertadas

I R – Inscrições Realizadas

P F – Profissionais Formados/as

P D – Profissionais Desistentes

Ao final da formação, como encaminhamento para facilitar o desenvolvimento do trabalho dos/as Profissionais da Educação, foi aprovada uma Ficha de Notificação (Apêndice I) para ser utilizada no processo de notificação dos casos de violências ao Conselho Tutelar. Esta ficha consta no Guia Escolar 2004, produzido na primeira versão do Projeto Escola Que Protege.

Um fato impediu, no desenvolvimento do Projeto, a ação de formação dos/as Profissionais da Educação no turno diurno. Em decorrência da greve de professores/as da SME, e do conseqüente atraso do calendário escolar, nenhum/a professor/a podia ser liberado/a para formação. Assim, para não correr o risco de esvaziar a formação, o curso foi realizado no turno noturno e foram abertas vagas para outros/as Profissionais da Educação além dos/as professores/as, como orientador/a, supervisor/a e gestor/a, não só pelo fato da greve, mas também por se entender que todos os/as profissionais da escola deveriam estar envolvidos/as no enfrentamento às violências e na defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Ainda em 2006, a nível nacional, o Projeto Escola que Protege teve uma inovação em duas direções: 1 – focar o programa em torno da formação de professores/as e 2- criar uma nova institucionalidade, onde a partir da educação, pudesse dialogar com os outros atores do SGD. Para desenvolver este modelo de projeto a SECADI, do Ministério da Educação/MEC,

através da Secretaria de Educação a Distância/SEaD e da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, realizou o Curso de Formação de Educadores(as) – Subsídios para Atuar no Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes. O curso teve abrangência nacional e as inscrições foram abertas não só para professores/as, mas para os/as diversos/as profissionais dos organismos que compõem o SGD.

Neste formato de capacitação a distância, o Projeto ganhou abrangência nacional e expandiu-se para todas as regiões brasileiras, por vários estados assim distribuídos, de acordo com a sua região: Região Norte: Acre, Amazonas, Pará e Amapá; Região Nordeste: Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia; Região Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul; Região Sudeste: Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro e Região Sul: Paraná e Rio Grande do Sul. Nessas localidades foram escolhidas as capitais para iniciar a implementação do projeto, tendo em vista que, de acordo com dados estatísticos, os maiores índices de violência estão concentrados nas grandes metrópoles. A capacitação a distância:

Buscou agregar à formação de professores e demais profissionais de educação subsídios que viabilizassem sua atuação como agentes fundamentais na missão de garantir os direitos de crianças e adolescentes, por meio do enfrentamento de desafios e da implementação de ações práticas. A experiência de formação abrangeu atividades de educação a distância, desenvolvidas pela Universidade Federal de Santa Catarina, com etapas presenciais realizadas em todas as regiões do Brasil por Universidades Federais e Estaduais (FALEIROS, 2007, p. 3).

Em Fortaleza, o acompanhamento da parte presencial da capacitação a distância foi realizado pela Universidade Federal do Ceará/UFC. A formação, em todo Brasil, foi expandida para os profissionais dos Conselhos Tutelares, dos Conselhos Escolares, Conselhos e Fóruns de Defesa de Direitos, favorecendo a participação da sociedade e a articulação de uma rede de defesa dos direitos da criança e do adolescente e contribuindo para integração da educação com outros segmentos do Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

Em 2007, outra inovação aconteceu no Projeto Escola Que Protege. O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, em parceria com alguns governos municipais e com as universidades federais e estaduais, implementou o novo modelo do Projeto Escola Que Protege, que teve como objetivo geral formar, articular e integrar Profissionais da Educação, Conselheiros

Tutelares, Conselheiros de Direito, profissionais da rede de saúde e de atenção social especializada, para proteger os direitos das crianças e adolescentes no contexto escolar, bem como na sua rede de convivência familiar e comunitária.

O MEC abriu Edital para as universidades concorrerem para a realização da ação de formação dos profissionais. Desta forma não firmou mais convênio com os municípios e os recursos financeiros foram destinados para as instituições formadoras no âmbito das Universidades Federais. Assim, a coordenação do Projeto saiu da responsabilidade dos municípios e passou para a responsabilidade das universidades que deveriam formar uma comissão gestora em parceria com os diversos representantes do SGD. Muitos/as profissionais que haviam participado da formação a distância formaram essa comissão e contribuíram na elaboração e na execução da formação neste primeiro edital. Esta formação também ocorreu no turno noturno para garantir maior frequência dos diversos profissionais que não poderiam sair dos seus locais de trabalho durante o dia.

Em 2008 e 2009, o formato do Projeto Escola Que Protege permaneceu o mesmo, mas houve um distanciamento da universidade com os membros da comissão gestora e, ao mesmo tempo uma expansão do Projeto para outros municípios do estado do Ceará. No entanto, a SME ainda contribuiu com fornecimento de lanches, com espaço físico e na articulação de representantes das Comissões de Atendimento, Notificação e Prevenção à Violência Doméstica Contra Criança e Adolescente (Anexo II) e representantes dos Conselhos Escolares, incluindo pais e alunos, para participarem da formação. Outra contribuição foi a proposta da metodologia dos fóruns escolares, contando como carga horária da formação e requisito para conclusão a serem desenvolvidos nas escolas que os/as cursistas trabalhavam. Nesta formação, não houve a participação dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, porque a mesma ocorreu no horário diurno e os/as professores não foram liberados para participarem da formação no horário diurno.

Em 2010, a formação do Projeto realizada pela UFC não envolveu a SME no seu planejamento. Casualmente, foi descoberto no site da universidade porque nele estava publicado a divulgação de que estavam “abertas as inscrições para o Curso Escola Que Protege”. Nessa divulgação havia um folder constando o nome da SME. Por esse motivo, a SME procurou a coordenação do Curso para ter esclarecimentos e se envolveu na formação divulgando o curso no site da SME e nas escolas municipais. Foram enviados ofícios para os Distritos de Educação das SERs informando as datas das turmas e foram realizadas inscrições

de diversos Profissionais da Educação no âmbito da SME, das SERs e das escolas na turma de julho, mês de férias destes profissionais que se disponibilizaram a fazer o Curso.

Em todos os formatos do Curso Escola Que Protege, a dinâmica que envolve o fazer pedagógico abrange importante espaço de formação do ser humano que é a escola, através da ação de formação de Profissionais da Educação, com o objetivo de fortalecê-los para participarem do processo de prevenção ao receberem informações sobre as múltiplas formas de violências cometidas contra crianças e adolescentes, sobre o ECA e sobre a rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes e, assim, devendo ficar aptos a realizar a identificação, a notificação, o encaminhamento e acompanhamento dos casos de violências detectados no contexto escolar.

Diante do exposto, a política pública em estudo está contextualizada na defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes, especificamente no enfrentamento às múltiplas formas de violências cometidas contra estes sujeitos e identificadas no espaço escolar pelos/as Profissionais da Educação, convidando estes profissionais a se envolverem na luta em defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes e provocando a articulação com os demais profissionais dos organismos que compõem o SGD.

3.2 O Perfil Socioeconômico dos/as Profissionais da Educação Formados pelo Projeto Escola Que Protege/PMF

Os/as Profissionais da Educação são os principais protagonistas eleitos pelo Projeto Escola Que Protege para atuarem diretamente no enfrentamento às múltiplas formas de violências identificadas por eles no contexto escolar. São eles os educadores responsáveis pela educação formal de crianças e adolescentes. Mas, quem educa os educadores? Em que condições socioeconômicas eles vivem? Que subsídios lhes são fornecidos para que eles desempenhem tão desafiadora tarefa? Quem os protege das violências cometidas contra eles?

Conforme o Gráfico 01, 97% dos/as Profissionais da Educação que participaram da formação do Projeto, são do sexo feminino. Estes dados apontam que o quadro do magistério dos Profissionais que compõem a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza é um universo predominantemente feminino, sobretudo dos que atuam na Educação Infantil e no

Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, que abrangem o atendimento das crianças de zero a dez anos.

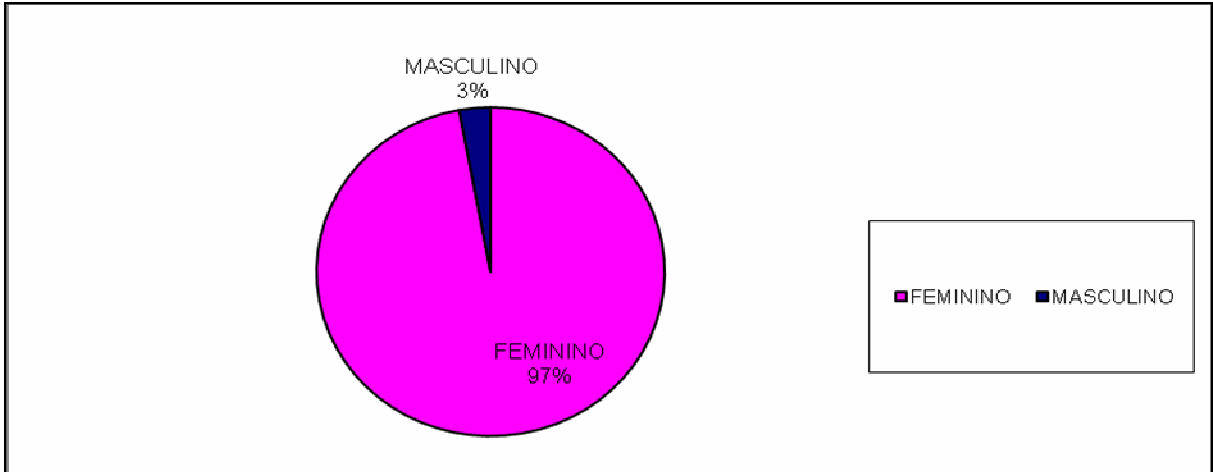


Gráfico 01 – Profissional da Educação por Sexo
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

A faixa etária predominante dos/as Profissionais encontra-se entre 41 e 50 anos representando 67%, seguido de 20% entre 31 a 40 anos, 12% acima de 51 anos e apenas 1% entre 20 e 30 anos. Somando as duas faixas etárias com mais idade, temos um total de 79% de profissionais com idade acima de 41 anos, representando uma categoria com experiência na área educacional, conforme Gráfico 2.

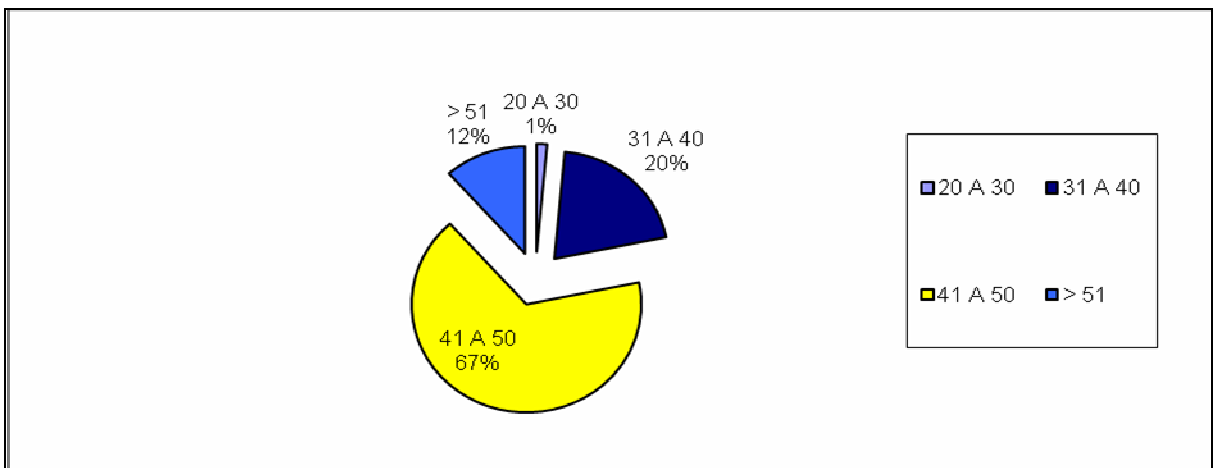


Gráfico 02 - Profissional da Educação por Idade
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

Quanto ao estado civil, predomina a condição de casado com 58%, em seguida a união consensual com 12%, divorciado 9%, solteiro 9% e viúvo 2%. Percebe-se que 70% constituem família com cônjuge e 11% que compõem os/as divorciados/as e viúvos/as. Apenas 9% são solteiros, conforme demonstra Gráfico 3.

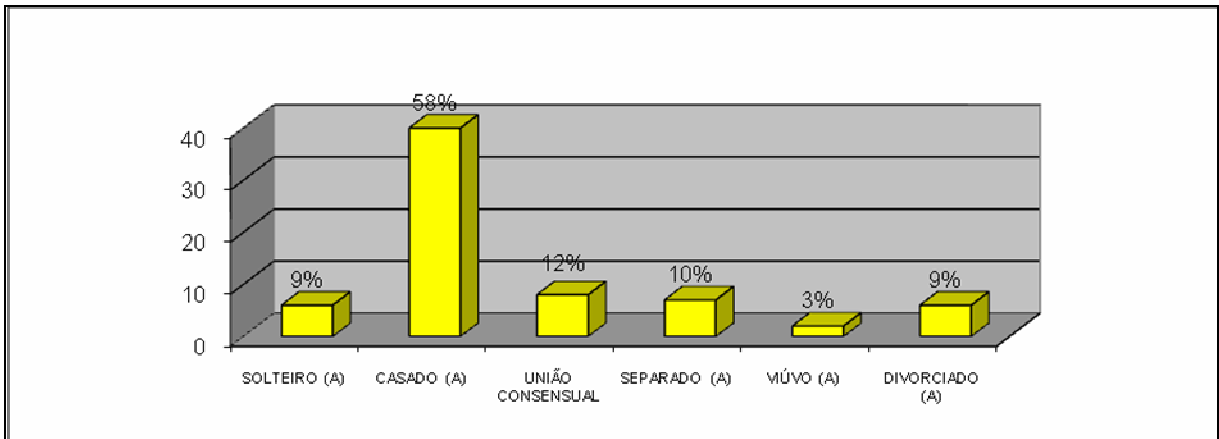


Gráfico 03 - Estado Civil do (a) Profissional da Educação
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

A escolaridade predominante é pós-graduação/especialista com 83%, seguida de graduados/as com 14%, e, pós-graduação/mestrado com 3%, conforme demonstra Gráfico 4. Não identificou-se profissional com nível médio e nenhum profissional com doutorado. Encontrou-se uma grande demanda para cursos de mestrado. Este fato foi constatado também quando eram explicados os objetivos desta pesquisa de mestrado para enviar os questionários e os/as profissionais pediam informações sobre o curso, demonstrando interesse em participar do processo seletivo do mestrado, embora apontassem desânimo alegando falta de tempo para se preparar para o processo seletivo.

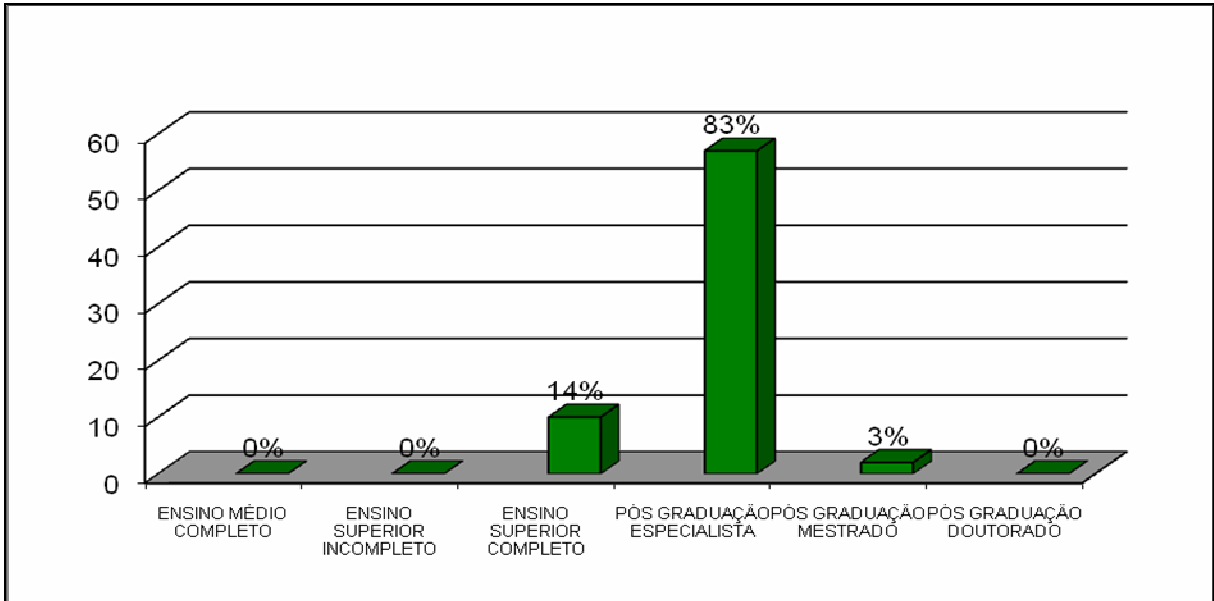


Gráfico 04 - Escolaridade do (a) Profissional da Educação
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

Em relação ao tipo de formação superior dos Profissionais da Educação, demonstrada no Gráfico 5, predomina Licenciatura em Pedagogia, que abrange 97% destes profissionais, seguido de 3% que possuem outra licenciatura para ensinar as disciplinas das áreas específicas do conhecimento a partir do 6º ano, período em que inicia o ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, que atende a faixa etária de crianças de 11 anos e adolescentes a partir de 12 anos. Entre estes profissionais que possuem outra licenciatura, dois cursaram outra graduação. Um em serviço social e o outro em direito.

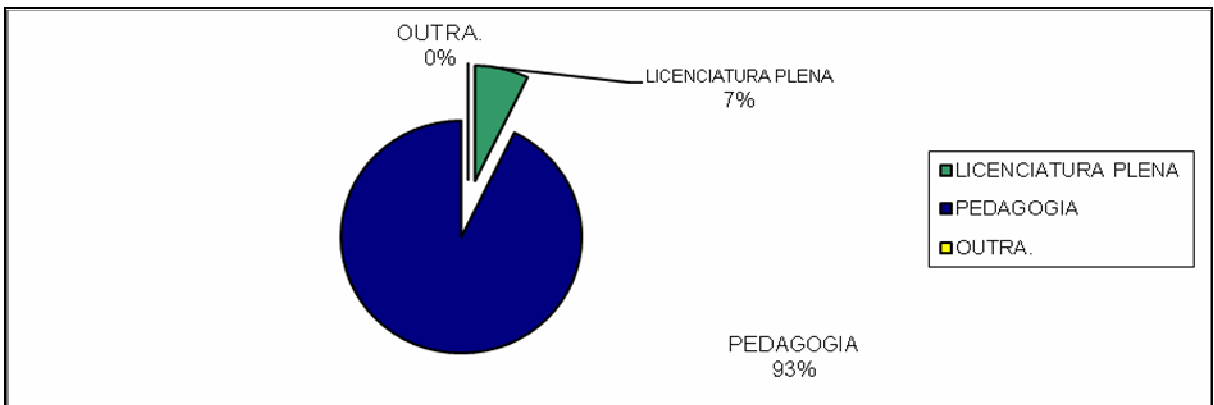


Gráfico 05 - Formação do (a) Profissional da Educação
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

A renda mensal predominante, conforme demonstra Gráfico 6, é de 2 a 5 salários mínimos com 72%, entre 5 e 10 salários com 25% e 3% ainda ganham entre 1 e 2 salários mínimos. Não identificou-se nenhum profissional recebendo mais de 10 salários mínimos. Esta situação de baixo salário é a mola que impulsiona a sequência de greves dos/as Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, sobretudo na luta pela implementação do piso salarial determinado pelo governo federal.

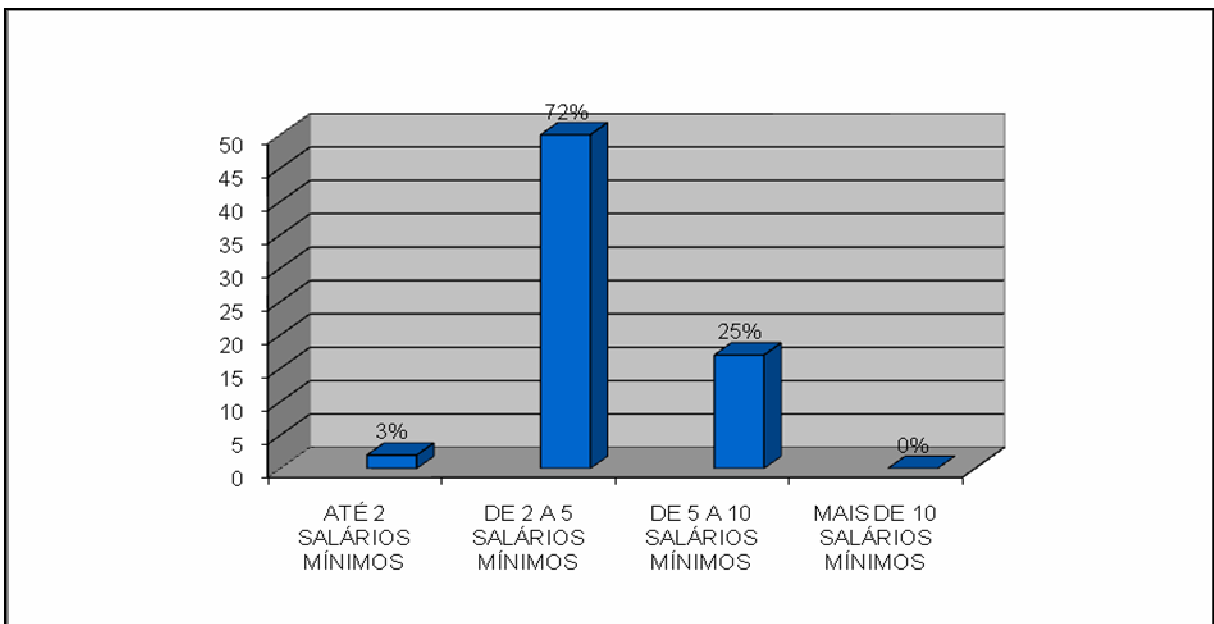


Gráfico 06 - Renda Mensal do (a) Profissional da Educação
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

Em relação ao tempo de exercício como Profissional da Educação, demonstrado no Gráfico 7, predomina o período de 16 a 20 anos com 30%, seguido de acima de 20 anos com 29%, de 11 a 15 anos com 26%, 6 a 10 anos com 12% e 2 a 5 anos com 3%. Nenhum profissional com tempo de exercício entre 0 a 2 anos foi identificado. Estes dados apontam que 59% destes profissionais já reduziram a carga horária de trabalho em 50% ou estão próximos a reduzir. A redução de carga horária é um direito garantido no Estatuto do Magistério que contempla os profissionais a partir de 50 anos de idade e que já tem 20 anos de exercício profissional.

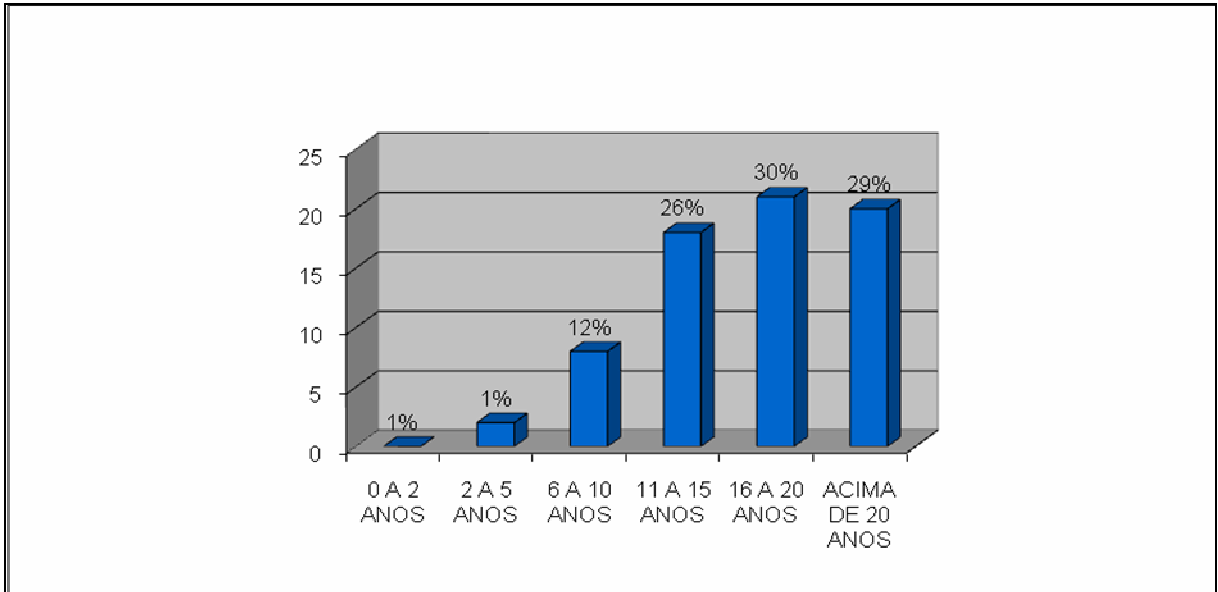


Gráfico 07 - Tempo de Exercício como Profissional da Educação
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

Na primeira parte do questionário, identificamos que, dos 69 profissionais que responderam ao questionário, 47 permanecem no mesmo local de trabalho, representando um total de 68,11%, 21 profissionais mudaram de escola para outra escola representando 30,43% e apenas 01 mudou para a SER, representando 1,46%. Desta forma, a grande maioria de 98,54% desenvolve suas atividades profissionais no contexto escolar em contato direto com crianças e adolescentes. O pequeno percentual que desenvolve suas atividades profissionais nas unidades administrativas das SERs, estão em contato indireto com os alunos, pois são Técnicos em Educação que planejam e acompanham as atividades curriculares e pedagógicas junto aos Profissionais da escola.

Em relação a função que exercem atualmente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, demonstrada no Gráfico 8, predomina a função de professor com 43%, seguido de coordenador pedagógico e vice-diretor que empataram com 12% cada; técnico em educação e diretor que também empataram com 10% cada, outra função 9% e orientador educacional 3%. Não identificamos nenhum Profissional na função de supervisor educacional. Estes dados, comparados com os dados a seguir, apontam que do período da formação para o atual ocorreu uma mudança significativa da função de professor para outras funções, conforme veremos a seguir.

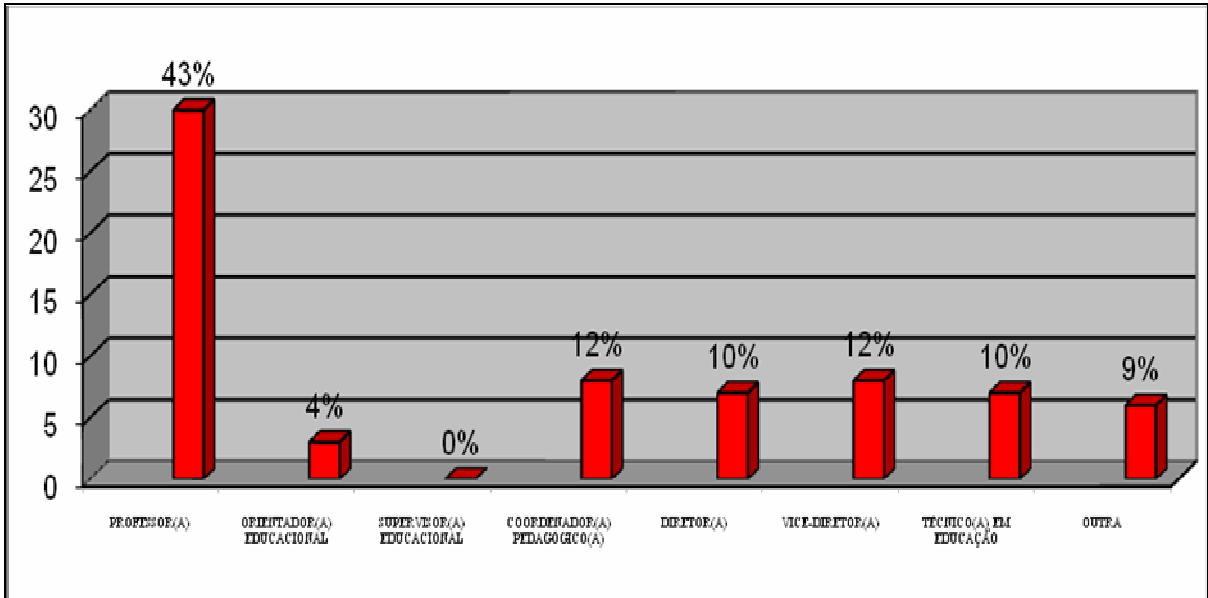


Gráfico 08 - Função que exerce na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

Em relação a função que exerciam no período da formação, demonstrada no Gráfico 9, predomina ainda a função de professor com 62% que decresceu em 19%, diretor com 10% permanecendo o mesmo percentual, vice-diretor 9%, crescendo em 3%, orientador educacional e supervisor empate com 6% cada, o primeiro decrescendo em 2% e o segundo desaparecendo, outra função com 4% crescendo 5%, técnico em educação com 3% crescendo 7%. Estes dados apontam que houve uma migração das funções de professor, supervisor educacional e orientador educacional para as funções de coordenador pedagógico, vice-diretor, técnico em educação e outros. Estes representam as funções de Laboratório de Informática e Educação/LIE, de professor de biblioteca e de professor de Atendimento Educacional Especializado/AEE que são ocupadas por professores que fazem um processo seletivo interno e saem de sala de aula. O cargo de coordenador pedagógico é um cargo criado recentemente, ocupado inicialmente por supervisores e orientadores que fizeram adesão, e depois, não preenchidas as vagas, por professores que passam por um processo seletivo.

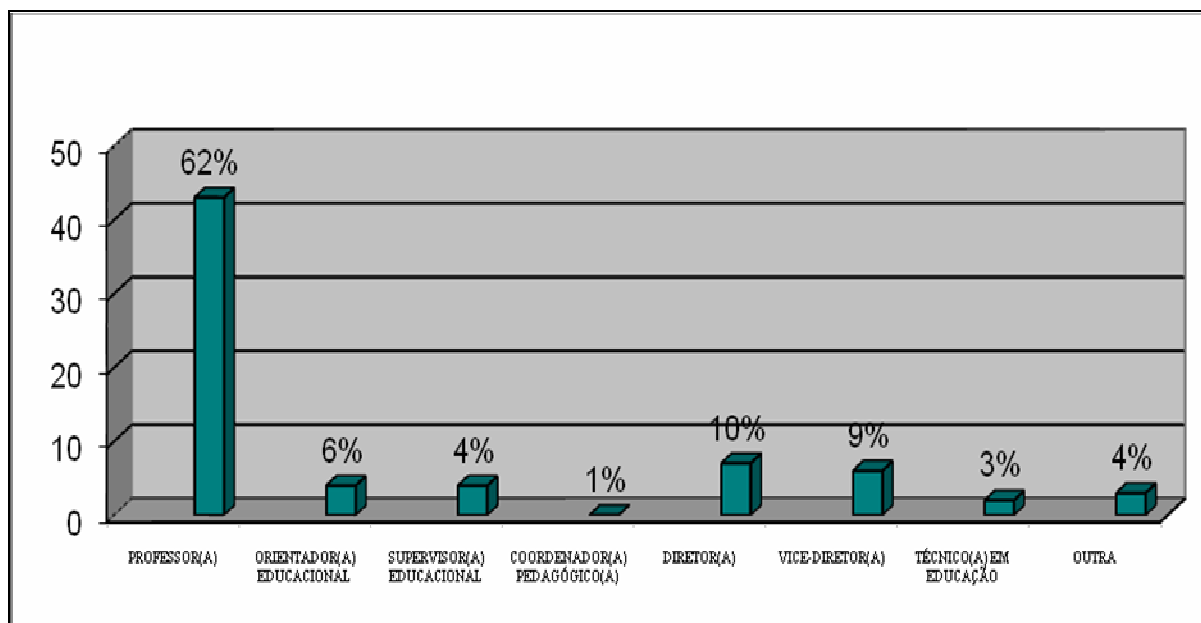


Gráfico 09 - Função que Exercia durante a Formação na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

Essas mudanças ocorreram em decorrência das mudanças do Plano de Cargo, Carreira e Salário dos/as Profissionais da Educação da SME, onde passa a existir apenas o cargo de professor que ocuparão todas as demais funções, inclusive as funções técnicas de técnico em educação, planejador, supervisor educacional e orientador educacional que foram extintas no atual Plano de Cargos, Carreiras e Salários/PCCS dos/as servidores/as da educação do município de Fortaleza.

Outro dado que merece destaque é o fato da função de diretor permanecer com o mesmo percentual. O cargo de diretor é um cargo de confiança que as pessoas o exercem através de indicação e por tempo indeterminado. Os/as gestores/as da Rede Municipal de Ensino não passam por nenhum tipo de processo seletivo, nem eleitoral para assumirem o cargo. Destaco ainda que os dois únicos homens que compõem os 3% da amostra desta pesquisa ocupam o cargo de diretor.

Em relação à faixa etária das crianças e adolescentes atendidas pelos/as Profissionais da Educação, Gráfico 10, predomina a atuação na faixa etária de estudantes de 6 a 10 anos, citada 47 vezes, seguida por 11 a 14 anos, citada 45 vezes, 0 a 5 anos, citada 21 vezes e 15 a 19 citada 18 vezes. Alguns/as Profissionais trabalham com mais de uma faixa etária quando são professores de disciplinas específicas do ensino fundamental de 6º ao 9º ano ou quando exercem funções técnicas e administrativas que abrangem todas as idades. Este

fato se repete nos níveis e modalidades de ensino que estes/as Profissionais atuam conforme demonstra o Gráfico 11.

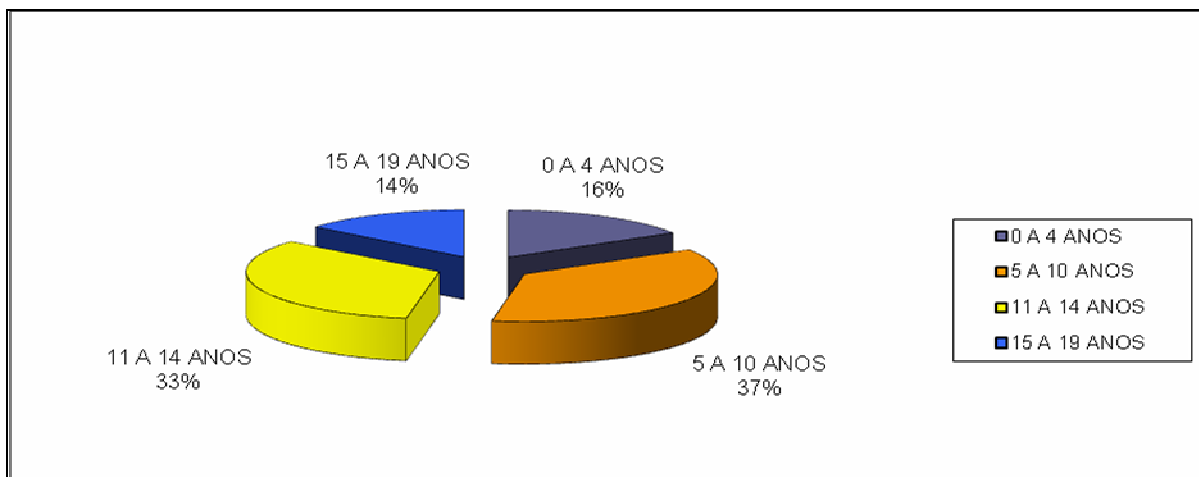


Gráfico 10 - Faixa Etária das Crianças/Adolescentes Com as Quais o (a) Profissional da Educação Atua
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

Para um melhor entendimento dos dados do Gráfico 11, esclarecemos que, segundo a LDB/9394/96, a educação escolar compõe-se dos seguintes níveis: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) e Ensino Fundamental II (11 a 14 anos) e Ensino Médio; II – Educação Superior. As modalidades de ensino são: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos/EJA (a partir de 15 anos) e Educação Profissional. No entanto, na SME, as Coordenações de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e Médio não atendem a Educação Superior, nem a Educação Profissional. Quanto ao Ensino Médio, só existe numa escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na SER IV, que está gradativamente deixando de atender a este nível de ensino, para priorizar o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental conforme a determinação da LDB que deixa estes níveis de ensino a cargo dos municípios e o Ensino Médio a cargo do estado. Porém, não há impedimento de que municípios e estado atuem em todos os níveis de ensino, desde que já tenham suprido as suas prioridades de atuação.

Assim, no Gráfico 11, em relação ao nível/modalidade em que os/as Profissionais da Educação atuam, predomina o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, com 53 citações, seguido da Educação Infantil com 34 citações, Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano com 19 citações, EJA com 10 citações e Educação Especial com 6 citações. Há uma coerência entre

os níveis/modalidades de ensino e as idades acima mencionadas, com exceção da sequência dos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano que tiveram a ordem trocada em relação às idades correspondentes, mas este fato pode ser justificado pela migração de alguns/as profissionais para a modalidade de Educação Especial que perpassa por todos os níveis de ensino e pela modalidade EJA, uma vez que temos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as idades que têm direito a matrícula e permanência nas escolas de ensino regular. Também pode haver uma distorção idade-série dos estudantes do ensino Fundamental de 6º ao 9º ano em decorrência de evasão escolar ou repetência ocasionada, muitas vezes, por sua inserção precoce no trabalho.

Unindo-se o atendimento predominante na faixa etária de 6 a 10 anos a atuação predominante dos/as Profissionais da Educação no Ensino Fundamental I, observa-se que este foi o campo de maior abrangência do Projeto Escola Que Protege/PMF investigado. No entanto os demais níveis e modalidades de ensino também foram atingidos de maneira significativa pelo Projeto.

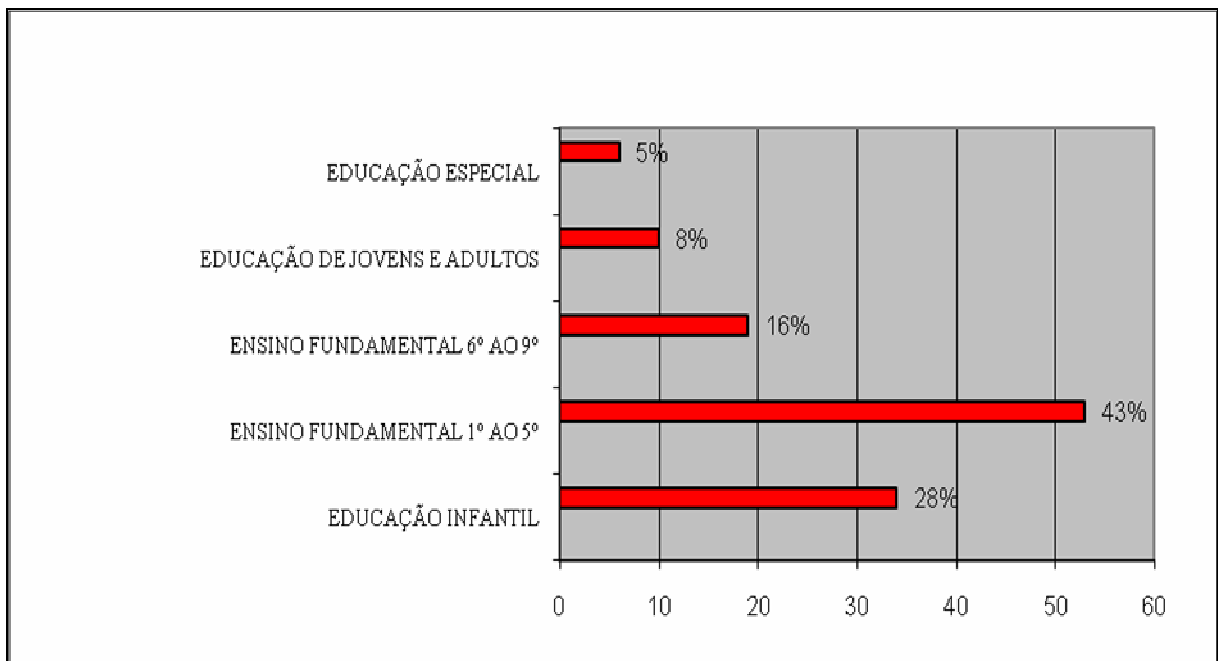


Gráfico 11 - Nível/Modalidade de Ensino Com a Qual o (a) Profissional da Educação Atua
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos Profissionais da Educação

3.3 A interferência do Projeto Escola Que Protege/PMF na Prática Pedagógica dos/as Profissionais da Educação

Ao analisar a interferência do Projeto Escola Que Protege/PMF e o uso do ECA na prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação, constatou-se que, na grande maioria de 66, da amostra de 69 questionários respondidos, através das respostas qualitativas destes profissionais, o projeto interferiu positivamente na sua prática pedagógica. As interferências relatadas nos seus depoimentos puderam ser agrupadas em duas formas: a de percepção mais aguçada para identificar as diversas formas de violências contra crianças e adolescentes a partir dos conhecimentos adquiridos e a de tomada de atitudes diante das situações de violências por eles identificadas.

Na primeira forma, constatamos que os conhecimentos adquiridos na formação provocaram nos/as profissionais um sentimento de alerta, de “acordar” para algo que estava presente na escola e ao mesmo tempo invisível aos olhos de quem não podia ver porque não conhecia. É com muita frequência que aparecem afirmativas sobre este sentimento de alerta, sobre este “abrir os olhos” para enxergar a realidade dura e presente de violências contra crianças e adolescentes identificadas no contexto escolar que são relatadas nas seguintes falas selecionadas. A seleção destes depoimentos foi como numa “escolha de Sofia”, no meio de tantas outras falas de igual importância e força:

Fez com que eu tivesse um novo olhar em relação aos pedidos (mudos) de socorro. (SV-17)

Abriu meus olhos sobre os tipos de violência e como enxergar a criança ou adolescente que está sofrendo dentro da escola. (SI-2)

Passei a ficar mais atenta ao comportamento do aluno, suas atitudes e relatos e assim também mais contato com a família. (SI-3)

Mudou a minha prática na escola de ter um olhar diferenciado, atento para identificar e ajudar as crianças e adolescentes que sofrem as mais diversas formas de violência. (SV-15)

Alertou-me para a questão do abuso sofrido pelas crianças que antes eu não acreditava que podia acontecer próximo a mim ou entre meus alunos. (SI-4)

Tive acesso a muitas informações que antes eram desconhecidas para mim, como por exemplo saber que atitude tomar diante de certas situações. (SIII-1)

Passei a observar que as pessoas vivenciam as diversas situações de violência no seu cotidiano sem se darem conta de que isto é um problema social que contribui para o crescimento da degradação moral do homem. (SIII-2)

Alertamos para a questão da violência a qual estão submetidas nossas crianças e quais providências podemos tomar ao perceber alguma situação de risco. (SII-3)

Deixou-me a par de muitas situações que podem ocorrer (até mesmo próximo de nós). Alertou-me como identificar, como proceder, a quem recorrer, etc. (SIV-3)

Remeteu um novo olhar frente às dificuldades diárias vivenciadas na escola no que se refere à violência contra as crianças e adolescentes, pois muitas vezes ficávamos perdidos sem saber o que fazer, ou talvez até soubéssemos, mas oficialmente tínhamos receio de tomar alguma atitude e esse projeto veio nos auxiliar, respaldando a nossa atitude enquanto professor ou gestor. (SI-10)

Nós, educadores, muitas vezes usamos de intuição para identificar as mudanças de comportamento de nossos alunos. Porém, confesso que depois do curso me tornei mais atenta a determinados fatos e até passei a olhar com outros olhos para determinados alunos e a buscar ajuda interna: gestão e coordenação para juntos encontrarmos soluções. (SV-9)

Na segunda forma de interferência do Projeto Escola Que Protege na prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação, constatamos que muitas atitudes foram incorporadas à prática pedagógica após o sentimento acima relatado de alerta. Estas atitudes variam desde a identificação de situações de violências, passando pela abordagem ao aluno e a família, pelo trabalho educativo e preventivo com os alunos, pelo repasse de conhecimentos aos/as colegas educadores, pela interligação com o regimento escolar e “esbarrando”, muitas vezes, no acesso ao Conselho Tutelar conforme constataremos nas falas seguintes:

Pude ter conhecimento de como e para onde fazer os encaminhamentos necessários e, mais importante, não me calar diante de situações de crianças e adolescentes que são violentadas. (SIV-6)

Saber identificar com mais segurança as situações violentas às quais algumas crianças vivem. (SII-5)

Passei a tomar os devidos cuidados no momento de averiguar e tomar alguma medida para não expor a criança/adolescente, preservando a integridade de todos, inclusive a minha. (SIII-2)

Pude estar mais atenta aos problemas apresentados pelos alunos e a partir disso interagir melhor com a criança e a família. (SIII-4)

Para esclarecer o educando, conscientizando-o para sempre recorrer e comunicar a um membro da escola de sua confiança o que o está ameaçando. (SIII-6)

Saber abordar reconhecer a criança como sujeito de direito. (SIII-7)

Aprendendo a reconhecer e detectar algumas agressões cometidas com alunos melhorando o relacionamento no cotidiano escolar. (SV-3)

Auxílio nas resoluções de conflitos, apoio aos pais, escola e crianças. (SV-5)

Na prevenção a ser trabalhada com crianças e adolescentes para minorar as situações vigentes no âmbito escolar. (SV-6)

Abriu espaço para que a temática seja discutida na escola, favorecendo o envolvimento de outros profissionais além dos professores. (S)

Procuro utilizar os conhecimentos que adquiri no trato com os alunos e tento orientar os colegas professores, se eles perceberem algo de estranho no comportamento dos alunos ou do próprio professor. (S)

Trouxe esclarecimentos sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes e isso fez com que a escola se mobilizasse (planejamentos, elaboração de projetos e reuniões de pais). (SII-3)

Conheci melhor os procedimentos legais, as formas de encaminhamentos, passamos a utilizar a ficha de ocorrência, passamos também a estudar e utilizar o ECA. (SVI-1)

Quase sem efeito, pois, as vezes que procuramos os órgãos indicados pelo projeto não tivemos êxito. (SVI-16)

Pouca, a escola procurou o CT, mas foi com dificuldade, o órgão não possui transporte, transportei o Conselheiro do Dias Macêdo no meu carro ida e volta. (SVI-17)

Também outros sentimentos, reflexões e preocupações surgiram depois destas interferências incorporadas na prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação relativas à responsabilidade da escola no enfrentamento às violências identificadas no contexto escolar e ao desamparo dela diante da fragilidade do SGD nos encaminhamentos dos casos de violências conforme veremos nas seguintes falas:

Acentuou a responsabilidade por atuar junto a crianças, tanto por serem de condição peculiar de formação quanto pela representação estatal que nos confere a função de professor público e, principalmente, pela evidência da vulnerabilidade a que estão submetidas muitas vezes. (SIV-1)

Esclareceu-me da necessidade, da responsabilidade da instituição escolar sobre a criança e não só do professor ou do orientador isoladamente. (SVI- 3)

A partir do momento que ia sendo informada das obrigações do professor quanto às ações de combate à violência, eu iria aplicando na prática, respaldando-me com o curso e as leis da Criança e do Adolescente e até mostrava quais artigos estavam sendo descumpridos. (SVI-3)

Na realidade, a escola é quem protege, quem educa, quem proporciona oportunidades, é lugar de aprendizagens, de construções e mais. Mas, quem protege a escola diante de tantos conflitos, tantos problemas? Pois é na escola que convivemos com os reflexos destrutivos que a sociedade proporciona. (SI-11)

Outro sentimento que merece destaque é o de agrupamento dos/as Profissionais da mesma escola e de escolas próximas que fizeram a formação juntos. Além de facilitar o desenvolvimento das atividades em grupo na formação (estudo de caso e fóruns escolares), posteriormente, na prática pedagógica, o diálogo entre os pares proporcionou a troca de ideias na tentativa de solucionar os casos das situações de violências identificadas por eles/as no contexto escolar, bem como o sentimento de amparo e fortalecimento da equipe conforme as seguintes falas:

Foi muito importante, principalmente pelo fato de várias professoras terem feito a equipe ficar amparada pelos demais, pois todos juntos somos fortes. (SII-6)

Através do diálogo com outros profissionais da escola que também participaram do mesmo curso, trocando idéias de como resolver as situações que se apresentam. (SVI-8)

No entanto, encontramos uma situação onde os/as Profissionais afirmaram a não interferência ou a interferência limitada do Projeto na sua prática pedagógica. A seguinte afirmativa relaciona o uso do ECA apenas para crianças e adolescentes e acha que não se aplica a jovens e adultos nem percebe a importância de trabalhá-lo com os/as alunos da EJA que, muitas vezes, são pais de crianças e adolescentes da mesma escola que estudam à noite e assim justifica seu pensamento: “Como trabalho com Educação de Jovens e Adultos, não tem necessidade do uso do mesmo, pois os alunos já se encontram fora da faixa etária coberta pela ECA”. (SVI-5)

Nas seguintes falas, constatamos mais uma vez, conforme ocorreu com as questões referentes à notificação das situações de violências e da disponibilidade da ficha de notificação na escola, problemas de dificuldade com o grupo gestor da escola para a execução do projeto na escola: “Não houve interferência do Projeto em função do descaso e desinteresse de seu grupo gestor” (SI-7); “me deu subsídios para perceber situações conflituosas, mas a minha liberdade de atuação se restringia apenas a minha sala de aula” (SV-8).

A prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação em outras instituições, também teve interferência da formação. As falas das professoras demonstram que elas incorporaram a luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente para além do Projeto e da sua prática pedagógica no contexto escolar: “Esse projeto interferiu não só na minha

prática pedagógica, mas enquanto ser humano” (SIV-6), “não em uma determinada instituição, mas na minha vida em sociedade, no âmbito de qualquer grupo social” (SI-4).

No entanto, nos depoimentos destes/as profissionais, predominou a resposta “não” com 39 afirmativas, representando 56,5%. Estes/as profissionais limitaram sua atuação em defesa dos direitos da criança e do adolescente apenas ao espaço escolar onde trabalham.

As 30 falas que afirmaram “sim”, representando 43,5%, dizem atuar em outras instituições no enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes a partir da formação e, nas respostas qualitativas mencionam vários locais de atuação como: família, condomínio, igreja, outra escola, e, sobretudo na vida independente de qualquer instituição da qual façam parte. Também mencionaram que orientam amigos e vizinhos. Estas afirmativas podem ser constatadas nas seguintes falas:

Principalmente na minha família com relação ao meu filho e meus sobrinhos, passei a observá-los, com mais atenção, as suas atitudes, abrindo espaços para questionamentos de fatos decorrentes a sua vida. (SIII-3)

A formação teve interferência na minha vida cotidiana. a partir daí, mudei minha postura em relação a situações de violência que encontrava, mesmo em lugares públicos. (SII-2)

Sim, trabalho infantil no condomínio, uma criança babá que apanhava da patroa eu falei com a mulher e disse que ela estava cometendo dois crimes e ia ser presa. Depois disso a criança sumiu do condomínio. (SIII-7)

no meu círculo de amizade, comentando sobre o curso, fui solicitada para ajudar a encaminhar um caso de negligência. (SIV-4)

Candidatei-me à síndica do meu condomínio, trabalhando com os jovens representantes/suplentes de blocos (07) onde trabalhávamos direitos e deveres do cidadão e o ato de bom conviver em grupo. (SVI-3)

Sim. Faço da Pastoral da Catequese, sou catequista da 1ª EUCARISTIA. (SV-2)

Trabalho em outra instituição com Educação Especial, onde maus tratos também ocorrem. E minha atitude é a de atenção a qualquer sinal de mudança de comportamento ou lesões no corpo da criança, ou descuidos com a higiene. Com as crianças especiais o mais comum são os maus tratos físicos e psicológicos. (SI-3)

Um educador que participa de um projeto desses não sai da mesma forma, ou seja, a bagagem que adquirimos sempre influenciará no nosso comportamento em todas as instituições das quais participamos. (SV-21)

A todo lugar que vou, carrego comigo todos os conhecimentos que adquiri e procuro fazer uso deles. Mesmo quando saio à rua e me deparo com alguma situação, muitas vezes entre crianças, não consigo me calar, chamo-lhes a atenção para aquele comportamento. (SV-4)

Família e condomínio e na universidade orientando e encorajando as pessoas a fazerem uso dos mecanismos que protegem as crianças e adolescentes. (SVI-1)

Nesta prática pedagógica exercida após a formação do projeto, em que os/as Profissionais da Educação extrapolaram a sua atuação em defesa dos direitos da criança e do adolescente para além dos muros da escola, identificamos um resultado não esperado. As formas de atuação dos/as Profissionais da Educação na defesa dos direitos da criança e do adolescente que ultrapassaram o espaço escolar e se expandiram na vida cotidiana, na família, no condomínio, na igreja, na universidade e etc., encorajando outras pessoas a usarem os mecanismos que protegem estes sujeitos, são resultados não planejados nos objetivos do Projeto que contribuem para as ações de enfrentamento às violências num contexto mais amplo da sociedade.

CAPÍTULO IV – O PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS: PERSPECTIVAS E LIMITES

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!”*

Mario Quintana

4.1. As Principais Situações de Violências Identificadas por Profissionais da Educação no Contexto Escolar

No contexto escolar, os/as Profissionais da Educação capacitados pelo Projeto Escola Que Protege, em sua grande maioria, afirmaram ter suspeitado e/ou identificado diversas situações de violências cometidas contra crianças e adolescentes. Estas situações de violências são percebidas através do relato da própria criança, de parentes e vizinhos, como também através da observação da mudança de comportamento dos estudantes. Dentre as violências mais recorrentes, predomina a negligência, seguida da violência física e da violência psicológica.

Na questão referente à suspeita e/ou identificação das diversas formas de violências pelos/as Profissionais da Educação, expressa no Gráfico 12, predominou a resposta “sim” com 90% das afirmativas. Deste percentual 64% afirmaram que foi por poucas vezes e 26% que foi por muitas vezes. Apenas 4% não responderam. Estes dados confirmam que, a grande maioria destes/as profissionais está apta a suspeitar e/ou identificar as situações de violências contra as crianças e adolescentes no contexto escolar. No entanto, identificou-se que uma parcela de 6% afirmou que “não”, nunca suspeitaram ou identificaram situações de violências cometidas contra crianças e adolescentes no contexto escolar¹⁸. Sobre esta parcela tentei compreender os motivos pelos quais as situações de violências ficam invisíveis para estes/as profissionais.

¹⁸ Estes 6% correspondem a 4 questionários, os questionários 1 e 5 da SER III e os questionários 5 e 21 da SER V.

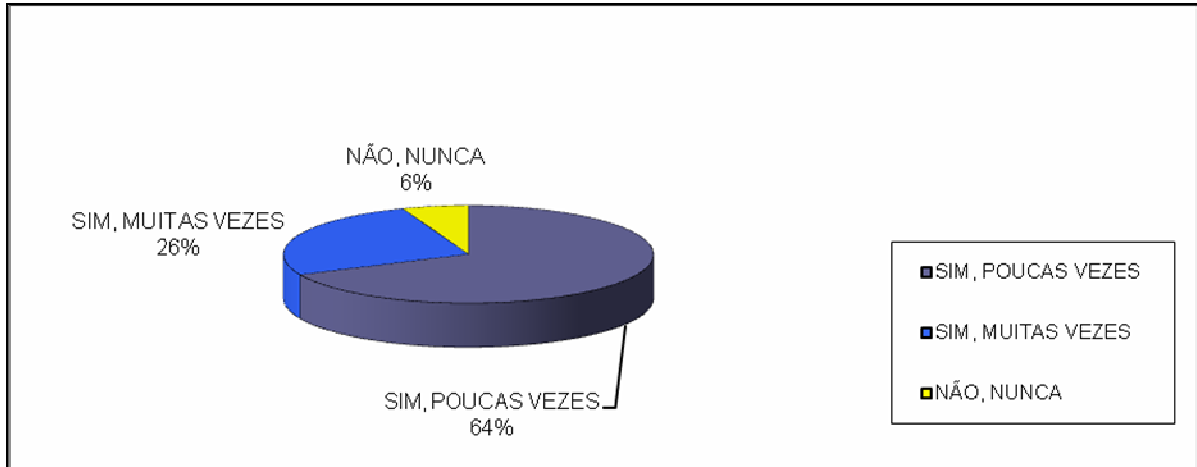


Gráfico 12 - Suspeita ou Identificação das Situações de Violências Contra Criança e Adolescente
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos/as Profissionais da Educação

Revisitando os questionários, encontrei incoerências nas respostas quantitativas e qualitativas. No questionário SER-III-1, a professora que trabalha com crianças de 0 a 5 anos, na educação infantil, afirma, em outra resposta, que já usou a ficha de notificação para encaminhamento das situações de violências e, ainda em outra resposta, afirma que a ficha está disponível na escola. Desta forma, se a ficha de notificação foi usada por ela, é porque foi notificada uma violência nesta ficha.

No questionário SER-III-5, confirma-se a afirmativa da vice-diretora de nunca ter suspeitado e/ou identificado alguma violência contra criança e adolescente, ela tem mais de 21 anos de trabalho como Profissional da Educação, afirmou que a ficha de notificação está disponível na escola, mas nunca fez uso dela e, nas respostas qualitativas afirmou que passou por sentimentos de medo, ansiedade e angústia na formação. Estes sentimentos podem ter causado a invisibilidade das violências para esta profissional.

No questionário SV-5, a Profissional da Educação confirma a afirmativa que é coerente com o restante das suas respostas. Em decorrência da sua função técnica, ela não trabalha em contato direto com os alunos. Este fato justifica sua resposta.

No questionário SV-21, a afirmativa é confirmada e há coerência com as outras respostas dela. Ela tem acima de 21 anos na função de professora, trabalha com a faixa etária de 11 a 14 anos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e afirma que o projeto teve interferência na sua prática pedagógica, pois ficou “mais “atenta” e “alerta” (grifos dela) para “no caso de alguma criança que tenha contato comigo vir a sofrer algum tipo de violência ou

assédio”. Continuei curiosa e investigando os outros quatro questionários de profissionais da mesma escola. Observei que seus colegas tiveram respostas contrárias. Apenas para ela, não é possível identificar e/ou suspeitar as situações de violências. É como se fosse um processo de negação diante do contexto de violências relatado pelos/as seus/suas colegas Profissionais da Educação da mesma escola.

Em relação às situações de violências suspeitadas e/ou identificadas que foram citadas pelos/as Profissionais da Educação, conforme Gráfico 13, num total de 193 citações, predomina a negligência citada 50 vezes (26%), seguida da violência física, 48 vezes (25%), violência psicológica 40 vezes (21%), trabalho infantil 24 vezes (12%), violência sexual/abuso 20 vezes (10%), violência sexual/exploração comercial 5 vezes (3%), violência institucional 4 vezes (2%) e outra forma 2 vezes (1%). Ao buscarmos os dois questionários que citam a opção outra, encontramos as especificações “abandono” em um questionário, que se caracteriza como negligência e no questionário SVI-3, o seguinte texto: “Violência Doméstica – os pais ou responsáveis incentivavam a criança a mentir para “beneficiar” outras pessoas. Na escola a criança desenvolvia atividades que aprimorassem os valores éticos, mas na família era induzida a ir contra esses valores. Violência Social - os pais utilizando a criança para pedir esmolas, pastorarem carros, fazer malabarismo nos sinais, etc.”. O que a professora denomina violência social, se caracteriza como trabalho infantil, que acima representa 12%. O que a professora denomina violência doméstica é uma violência psicológica no contexto da violência doméstica como as demais acima citadas praticadas por pessoas do convívio familiar da própria criança ou adolescente.

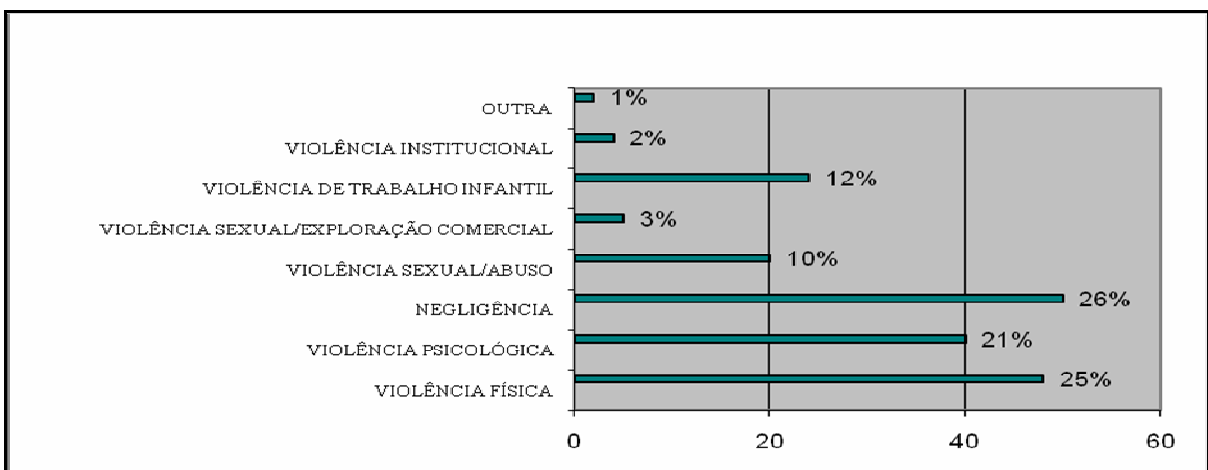


Gráfico 13 - Situações de Violências Identificadas ou Suspeitadas
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos/as Profissionais da Educação

Sobre as formas como os/as Profissionais suspeitaram ou identificaram as situações de violências, num total de 125 citações, predominou a forma de percepção através do relato da própria criança/adolescente citada 46 vezes com 37 %, seguida de ao observar alguma mudança no comportamento de criança/adolescente 38 vezes, 30 %, através do relato de parente/vizinho 31 vezes, 25%, outras formas 10 vezes, 8%, conforme o Gráfico 14.

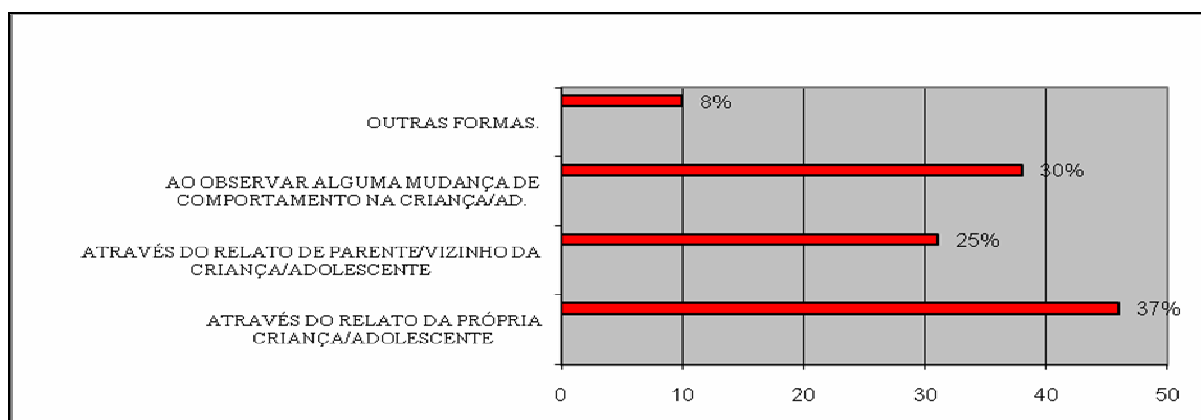


Gráfico 14 - Formas de Identificação ou Suspeita das Situações de Violências

Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos/as Profissionais da Educação

As outras citações foram especificadas das seguintes maneiras: 1 - presenciar a criança nos sinais, na rua pedindo, etc.(SVI-3); 2 - através do relato da professora que identificou comportamento diferenciado da criança (SVI-7); 3 - observei falta de higiene, fome e falta de cuidados (SVI-10); 4 - marcas no corpo (SVI-11); 5 - hematomas no corpo (SVI-12); 6 - observação e relato da criança (SV10); 7 - fui chamada pela professora e depois o aluno relatou o fato (SIII-02); 8 - relato de professoras da escola (SIII-4); 9 - através do C T (SIV-5); 10 – presenciando (SI-11); 11- agressão da mãe contra a criança (SIV-2).

Na citação 1, de presenciar as crianças nos sinais, na rua pedindo, enfatizamos que foi relatado por uma professora de AEE, que é muito comum esta situação quando sai do entorno da escola e se aproxima das grandes avenidas e dos semáforos. Ela afirmou ainda que às vezes eles se escondem, mas, às vezes, cumprimentam e até pedem para passear de carro com a professora.

Nas citações 2, 7 e 8, percebemos que os/as Profissionais da Educação que fizeram a formação do Projeto Escola Que Protege/PMF e não estão em sala de aula, mas desempenham outras funções pedagógicas e administrativas na escola, tornaram-se referência

para os/as professores nas questões de enfrentamento às violências. Observamos aqui a importância da atuação dos/as professores/as de sala de aula na identificação das situações de violências e da interação deles/as com os/as demais Profissionais nas outras funções para o fortalecimento das ações preventivas para as devidas providências cabíveis na identificação das múltiplas formas de violências no contexto escolar.

Na citação 3, detectamos a negligência, nas citações 4 e 5, as marcas da violência física; na citação 6, encontramos a relação com a forma mais citada que é através do relato da criança; na citação 10, de presenciar a violência, que teve uma citação, podemos abrir um questionamento em relação à banalização da violência. Ela está tão presente no contexto escolar, como podemos perceber nos dados acima, que os/as Profissionais da Educação podem omitir esta forma presencial de percepção dela em suas citações. Na citação 9, também é a única vez que é mencionado o Conselho Tutelar como forma de tomar conhecimento das situações de violências contra crianças e adolescentes.

Em relação às atitudes dos/as Profissionais da Educação ao suspeitarem ou identificarem situações de violências contra criança e adolescente no contexto escolar, no Gráfico 15, encontrou-se 159 citações. Predominou a atitude de conversar com a pessoa responsável pela criança/adolescente com 51 citações, representando 32%, seguida da atitude de comunicar à gestão da escola com 46 citações (29%); depois a atitude de compartilhar com colegas educadores da escola com 43 citações (27%), a atitude de não saber o que fazer teve 2 citações (1%), não tomou nenhuma atitude 1 citação (1%) e outras atitudes, 16 citações, representando 10%.

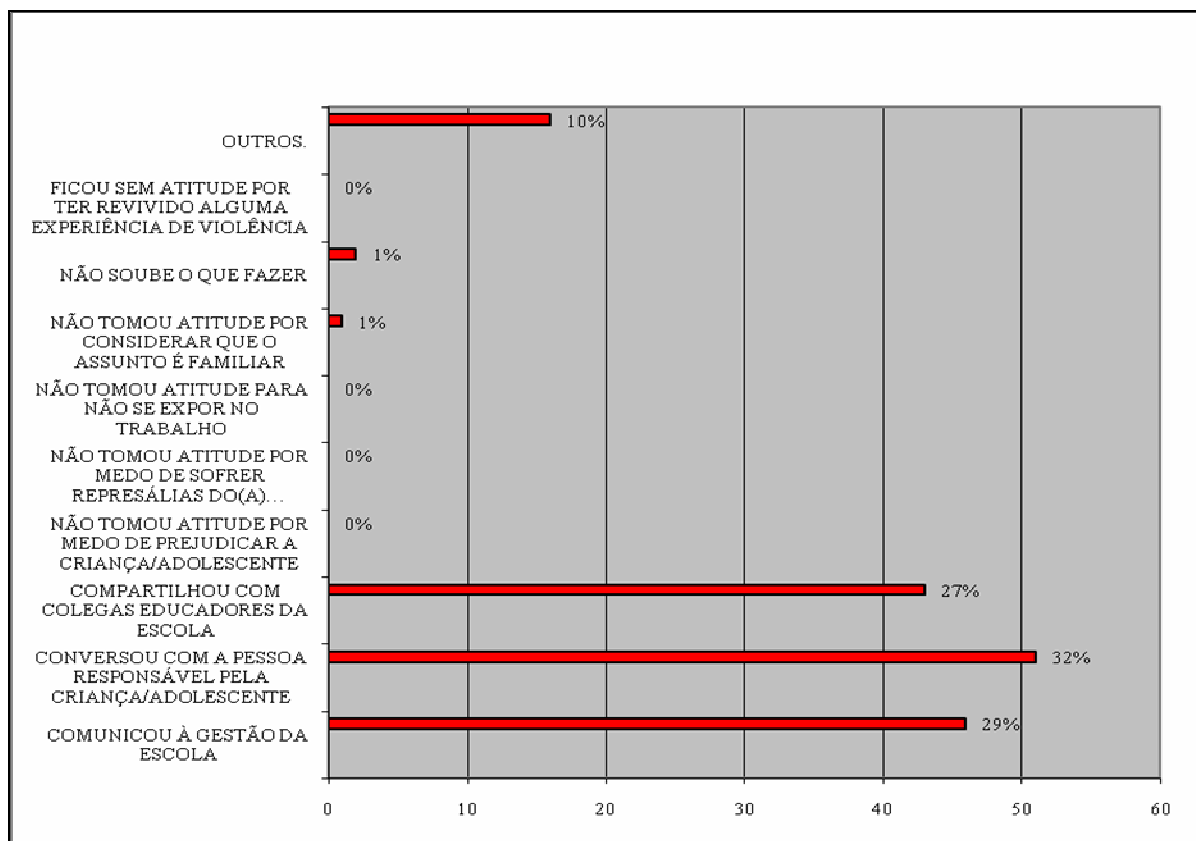


Gráfico 15 - Atitudes Tomadas Após a Identificação ou Suspeita das Situações de Violências

Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos/as Profissionais da Educação

Buscando estas últimas citações nos questionários, encontramos os seguintes textos: 1 - tomamos todas as atitudes (SI-11); 2 - comuniquei à mãe que iria observar e se continuasse iria comunicar ao CT (SII-2); 3 - encaminhamento para a rede de atendimento (SII-4); 4 - ligamos (direção e membros da comissão) para o CT, relatamos o fato e pedimos uma visita à casa desse(a) aluno(a) (SIII-2); 5 - a escola já havia intervindo junto ao CT (SIV-1); 6 - em algumas circunstâncias, os casos foram discutidos somente dentro do âmbito da escola, pelos fatores assinalados acima, em outros casos, houve encaminhamento para órgão responsável (SIV-4); 7 - orientei a escola, conversei com a família e acionei o CT (SV-6); 8 - procurei conversar com a criança para poder ajudá-la (SV-9); 9 - denunciei aos órgãos competentes (SV-15); 10 - encaminhamos ao CT, participamos de audiência junto à delegacia da infância e da adolescência e as crianças foram encaminhadas ao abrigo (SVI-1); 11 - falei com os pais ou responsáveis que a criança poderia perder o benefício da Bolsa Família, caso fosse visto nas ruas ou semáforo e que a escola fazia um relatório mensalmente para o CT, informando quais as crianças que não faziam as atividades complementares porque não tinham tempo em casa (SVI-3); 12 - procurei cuidar melhor, suprimindo as necessidades

básicas fome e higiene (SVI-10); 13 - denúncia ao CT (SVI-14); 14 - denúncia ao CT (SVI-15); 15 - conversei com família e gestão e comuniquei ao CT (SVI-17); 16 - não especificou (SVI-16).

Desta forma, percebemos que o Conselho Tutelar é acionado pela escola de maneira significativa nas atitudes dos/as Profissionais da Educação no sentido de garantir os direitos de crianças e adolescentes em situações de violências. Mas esta não é a primeira atitude para atender ao cumprimento do ECA, outras atitudes são tomadas junto à família, à gestão da escola e à criança que é abordada pelos educadores, conforme veremos nas atitudes dos/as Profissionais da Educação relativas à notificação, encaminhamento e acompanhamento das situações de violências.

Investigando as opções 4, 5, 6 e 9, que não foram marcadas, observamos, respectivamente, na sequência destas opções que: nenhum/uma Profissional deixou de tomar atitude por medo de prejudicar a criança/adolescente, nem por medo de sofrer represálias do/a agressor/a, nem para não se expor no trabalho, nem por ter revivido alguma experiência de violência. Conclui-se que estes sentimentos não paralisaram os/as Profissionais da Educação que afirmaram ter suscitado e/ou identificado as situações de violências.

4.2. Notificação, Encaminhamento e Acompanhamento das Situações de Violências:

Art. 245 – “Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança e adolescente:

- Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.”

No que se refere às atitudes dos/as Profissionais da Educação em notificar a situação de violência identificada no contexto escolar a algum órgão do SGD, 32 Profissionais afirmaram que sim, notificam aos órgãos competentes, representando 51% dos que responderam o questionário; 31 Profissionais afirmaram que não, representando 49% destes conforme demonstra o Gráfico 16.

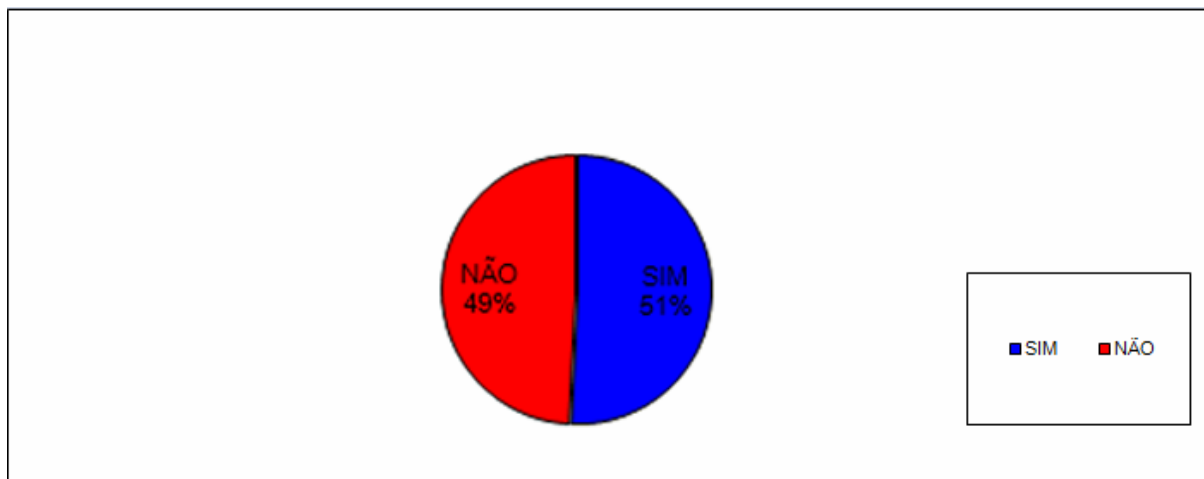


Gráfico 16 - Notificação das Situações de Violências ao SGD
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos/as Profissionais da Educação

Dos/as Profissionais que notificaram as situações de violências, a grande maioria notificou diretamente ao Conselho Tutelar, com exceção dos casos especificados a seguir: uma professora notificou ao Conselho Tutelar e à Delegacia Especializada da Criança e do Adolescente/DECECA; uma professora afirmou que notificou ao Conselho Tutelar e também procurou o serviço de psicologia da UFC, da Universidade de Fortaleza/UNIFOR, da ABCR e disse que foi em todos os lugares, demonstrando uma atitude de interesse e acompanhamento do caso pela escola da mesma forma que outra professora, ao afirmar que: “notificamos ao Conselho Tutelar e encaminhamos à Defensoria Pública, juntamente com uma ação da madrinha da menina (SVI-4). Nestes casos, todos os/as Profissionais se encaminharam não só ao Conselho Tutelar como também ainda procuraram outros órgãos de suporte na garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Duas professoras não procuraram o Conselho Tutelar, mas outro órgão para fazer a notificação. Uma notificou ao CREAS e a outra fez um boletim de ocorrência na delegacia de polícia contra a diretora da escola, justificando que ela deixou o Conselho Escolar reprovar uma criança injustamente. Neste caso a professora se sentiu ameaçada pela diretora por defender a criança e resolveu fazer o boletim, segundo ela, para não sofrer mais represálias.

Investigando as causas da não notificação das situações de violências pelos/as Profissionais da Educação encontramos três grandes grupos distintos que merecem destaque. O primeiro é formado pelos/as profissionais que não acreditam mais na funcionalidade do Conselho Tutelar; o segundo pelos/as profissionais que entregam estas situações à gestão da

escola, e o terceiro, pelos/as profissionais que acreditam que podem resolver as situações de violências apenas com a família.

No primeiro grupo há uma variação de fatores que contribuem para essa falta de credibilidade partindo da falta total de funcionamento do Conselho Tutelar, que não funcionou durante o período que foi acionado pela escola, conforme a afirmativa seguinte: “neste período o Conselho Tutelar não estava em funcionamento” (SVI-5), passando pela perceptível falta de estrutura física e de respeito dos/as conselheiros/as ao esforço do/a Profissional da Educação que vai lá, no seu horário de almoço, para tentar encaminhar adequadamente a situação conforme a seguinte afirmativa: “das vezes que fui ao Conselho Tutelar, no meu horário de almoço, prometeram que iriam à escola, mas nunca foram. Das vezes que liguei perguntando pelos conselheiros, estavam lá, mas não poderiam ir à escola, pois não tinham carro disponível no momento para levá-los” (SVI-3), e, chegando ao descrédito do funcionamento do órgão, conforme a seguinte afirmativa: o orientador da escola procurou o Conselho Tutelar para tratar de um problema de outro aluno e não conseguiu resposta positiva. (SV-4) Ressaltamos que estas questões aqui colocadas serão confirmadas mais adiante na análise dos dados qualitativos, através das falas dos/as próprios/as Conselheiros/as Tutelares nas entrevistas concedidas por eles/as.

Mas esse descrédito não é restrito ao Conselho Tutelar, ele se estende a outros órgãos do SGD e ainda carrega um discurso de desencorajamento dos/as profissionais que procuram resolver as situações de violências conforme constatamos na seguinte afirmativa:

Liguei para a delegacia especializada, mas ficaram me mandando entrar em contato com outros órgãos e nenhum se comprometeu a me ajudar. Uma promotora conhecida minha me advertiu para o fato de que eu teria que mudar de escola, pois sofreria represálias por parte do aliciador (pai da criança), já que eu seria testemunha e ainda correria o risco da criança negar tudo por medo. (SI-4)

Nesse sentido, cabe a indagação: Será que essa promotora não tem conhecimento de que o caso não só pode como deve correr em sigilo? Cabe também a percepção de que é preciso uma melhor qualificação dos/as demais profissionais que compõem os diversos órgãos do SGD.

O segundo grupo, formado pelos/as Profissionais que entregam a notificação e os encaminhamentos das situações de violências identificadas no contexto escolar à gestão da

escola, demonstra que eles/as o fazem por dois motivos. A princípio, as afirmativas giram em torno de um discurso que deixa claro que é um procedimento normal da escola que os/as gestores/as se encarreguem desta função conforme as seguintes falas: “os gestores da escola se encarregaram de fazer o encaminhamento” (SV-7); “a gestão ficou de tomar essa decisão” (SV-1); “ao levar ao conhecimento do núcleo gestor, considerei a questão encerrada” (SI-7); “comunicamos à escola que comunica ao C T/juizado”; “a notificação foi feita pela gestora” (SII-7); “fiquei esperando providências da escola” (SV-19); “foi a escola que fez o contato” (SII-6); “No momento não sabia o que fazer, comuniquei à direção” (SI-9) . Percebe-se aqui que há uma confiança de que a gestão da escola vai tomar as providências cabíveis e também uma acomodação em esperar e acreditar que a gestão vai realmente atuar nesse sentido. No entanto há outras afirmativas que encontram nos/as gestores/as escolares obstáculos para realizarem as notificações conforme as seguintes falas: “não senti apoio do núcleo gestor” (SVI-11); “lamentavelmente, nossa gestão teme envolver-se nesses assuntos que envolvam órgãos extremos”; “eu não tinha liberdade para atuar na escola” (SV-9). De qualquer forma, constatamos a força dos/as gestores/as escolares, quer no sentido positivo da garantia dos direitos de crianças e adolescentes, quer na contra mão dessa história, somando-se aos/as outros/as Profissionais, acima citados/as, que necessitam de qualificação para atuarem de forma correta no enfrentamento às violências contra criança e adolescente.

O terceiro grupo é formado pelos/as Profissionais que acreditam que podem resolver as situações de violências apenas com a família. Nesse sentido, dez profissionais justificaram a não realização da notificação das situações de violências identificadas no contexto escolar, afirmando que resolveram estas situações através do diálogo com os pais ou responsáveis pela criança e pelo adolescente. Consideramos que, em algumas situações de violências perceptíveis como falta de higiene, falta de realização das tarefas escolares, falta às aulas, seja possível mensurar se há um cumprimento do acordo feito entre a família e a escola, mas ressaltamos que, segundo depoimentos dos/as Conselheiros/as Tutelares, conforme veremos mais adiante, muitos acordos feitos com as famílias não são cumpridos. Observando a fala a seguir, a professora justificou que não notificou “Porque era um caso de abandono temporário, por motivo parcialmente justificável; a criança ficava em casa com os irmãos, também crianças, enquanto a mãe ia à escola, no turno da noite.” (SIV-6). É certo que a mãe precisa estudar, mas é negligência deixar as crianças sozinhas em casa, como é negligência da escola compactuar um “motivo parcialmente justificável” permitindo que as crianças corram risco de vida com algum acidente ou com algum violador que se aproveite da situação. Outra

justificativa da não notificação que merece reflexão, aparece na seguinte fala “porque a situação foi contornada”(SIV-6). Numa breve análise dos significados das palavras compreendemos que contornada não significa resolvida. Acreditamos que não dá para contornar uma situação de violação, ela tem que ser resolvida.

Profissionais que não fazem parte dos grupos acima justificaram a não notificação assim especificadas: dois por medo, “medo de represália” (fala e grifos da professora), (SI-10) dois porque fizeram a denúncia por telefone, um porque (SVI-14 e 17) “a denúncia já havia sido feita por vizinhos” (SVI-13) e um porque “não houve tempo para tal” (SIII-4). Tanto nestes casos como nos casos do segundo e terceiro grupos, detectamos que foram feitas notificações de várias formas como pela gestão da escola, por telefone e por vizinhos. Assim, concluímos que o percentual de notificações real, é maior do que 51%, considerando que Profissionais que afirmaram não ter feito a notificação ao marcar esta opção, em suas falas apontaram que a notificação foi feita por outras pessoas.

Nas questões referentes ao conhecimento do ECA, ver Gráfico 17., e, ao seu uso e ao acesso dele pelos/as Profissionais da Educação, predominou a afirmativa de que conhecem o ECA e já fizeram uso de alguma forma com 57 afirmativas, representando 83%, seguido da afirmativa de que conhecem mas não usam com 12 afirmativas, representando 17%. Nenhum/uma Profissional assinalou a opção de que não tinha conhecimento do ECA. Este fato, em parte, pode se justificar porque o ECA fez parte do material distribuído na formação do Projeto Escola Que Protege, mas também sinaliza que não foi um material ignorado e que já faz parte das atividades pedagógicas, não só com os/as alunos/as, mas com diversos segmentos da comunidade escolar.

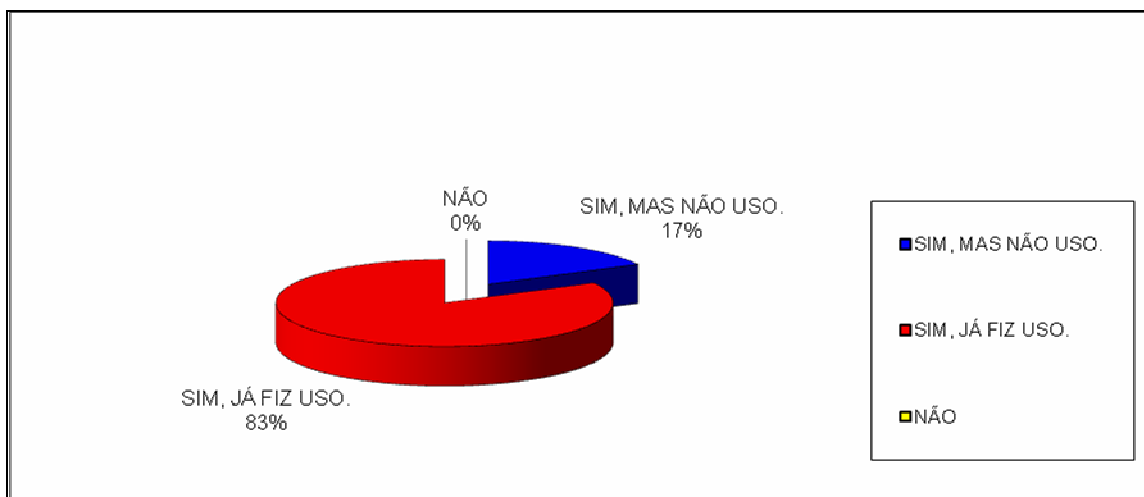


Gráfico 17 - Conhecimento e Uso do ECA

Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos/as Profissionais da Educação

Os/as que conhecem e fazem uso do ECA, o fazem de três formas. A primeira o utiliza em leituras e estudos com os alunos, crianças e adolescentes, sob a justificativa de que os/as alunos/as precisam conhecer os seus direitos conforme a seguinte fala: “para mostrar aos meus alunos que existem leis para protegê-los.” (SI-4). Esta utilização com os/as alunos/as também acontece por meio de projetos e programas implementados na escola como o Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho de Criança e Adolescente/PETECA, de eventos como a Semana da Criança, em apresentação de slides e vídeos no Laboratório de Informática Educativa/LIE e nas aulas de história e ensino religioso. Aqui percebe-se que as estratégias de uso do ECA variam de acordo com a atuação do/a Profissional da Educação no contexto escolar.

Ainda no trabalho com os/as alunos/as foi mencionada a seguinte forma de utilização do ECA: “Aproveito oportunidades que surgem no decorrer das aulas (através de conversa ou perguntas diretas) para esclarecer direitos e deveres das crianças e adolescentes, como também dos pais e responsáveis. Tento encorajá-los a se apropriarem de fato deste estatuto”(SV-7). Esta forma de trabalho está de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, relativas ao tratamento dos Temas Transversais. Estes são temas que se caracterizam por serem, como as temáticas da violência e dos direitos da criança e do adolescente:

Amplamente o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate. (BRASIL, 1996, p. 17).

Nesta perspectiva, a atitude da professora de aproveitar as oportunidades que surgem no decorrer das aulas significa que ela incorpora a temática dos direitos e deveres das crianças e adolescentes na área de conhecimento que está trabalhando em sala de aula, conforme recomenda o documento acima citado “não se trata, portanto, de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva do tema” (p.27).

A segunda forma de utilização do ECA na escola, ocorre em atividades educativas orientando e esclarecendo à família, sobretudo aos pais e responsáveis acerca dos direitos da criança e do adolescente. Estas atividades ocorrem nas reuniões de pais, através de palestras, e, com esclarecimentos de forma individual conforme as duas afirmativas seguintes: 1 - “O ECA era utilizado na organização da pauta da reunião de pais e na conversa individualizada com a família” (SVI-7); 2 - “Informando aos pais os deveres para com a criança, exigindo a presença da criança na escola, chamando o Conselho Tutelar que nunca foi a escola, nem fez chamado aos pais” (SVI-3). Nesta afirmativa, percebe-se a necessidade da escola em articular-se com o Conselho Tutelar, cobrando sua atuação na própria escola e na família.

A terceira forma de utilização do ECA na escola, ocorre em atividades educativas dos/as Profissionais da Educação com seus pares com o propósito de realizar estudos sobre os direitos da criança e do adolescente. Porém, a seguinte afirmativa nos chama atenção: “Para conscientizar os professores que não podiam adotar alguns tipos de postura como: voltar o aluno porque não estava uniformizado, chamar atenção da criança na frente dos outros, etc.(SII-1). Neste caso percebemos que temos ainda comportamentos inadequados dos/as professores/as com as crianças que caracterizam-se como violência institucional. Os/as Profissionais afirmaram também que utilizam o ECA para leitura e consulta constante de forma individual.

Outra forma de uso do ECA pelos/as Profissionais da Educação aparece na seguinte fala: “discutindo sobre as informações ali contidas com amigos e transmitindo a sua importância para pessoas que desconhecem a sua existência” (SI-8). A utilização do ECA

extrapola o espaço escolar e atinge o ciclo de convivência dos/as Profissionais da Educação em outras instituições como condomínio, família e igreja.

Os/as que afirmaram que conhecem o ECA e não fazem uso dele, justificam da seguinte forma: “até hoje não houve a necessidade de seu uso”(SI-7 e SII-6); “Porque nunca identifiquei/senti necessidade de usá-lo”(SV-4) e SV-21);”nunca senti necessidade de lê-lo”(SVI-6); “Porque a Lei é só teoria”(SVI-3). Nesta afirmativa, supomos que a pessoa se refere a situações em que a Lei não é posta em prática. Esta é uma realidade possível diante dos fatos relatados de falta de estrutura para a resolução das situações de violação de direitos de crianças e adolescentes, embora não justifiquem a omissão das suspeitas e confirmações de violências identificadas contra crianças e adolescentes.

Quanto ao acesso ao ECA, a grande maioria afirmou que recebeu nas formações da SME, sobretudo na formação de Projeto Escola Que Protege com 9 afirmativas de ter sido a primeira vez que tiveram acesso. Outro grupo de 8 pessoas afirmou que o ECA está disponível na escola. Duas professoras com outros cursos de graduação além da licenciatura, uma formada em direito e outra em serviço social, afirmaram ter conhecido o ECA quando cursavam a graduação. Duas pessoas afirmaram ter ganhado o exemplar de amigos antes da formação e duas afirmaram ter acesso nos meios de comunicação, sendo uma pela internet. Aqui uma informação merece destaque no que se refere a ter acesso ao ECA nos cursos de graduação de direito e serviço social e a possível ausência de informação nos cursos de graduação em pedagogia, que representa 97% dos/as Profissionais da Educação.

Por outro lado, 59% dos/as Profissionais da Educação estão próximos da aposentadoria, o que pode explicar o desconhecimento da legislação quando da formação na graduação. Também o ECA é relativamente novo neste contexto, pois em 13/07/11 fará 21 anos de existência. Mas o questionamento que surge é em relação ao acesso ao ECA hoje, nos cursos de licenciatura tanto em pedagogia como nas áreas específicas do conhecimento, pois são os/as graduados/as destes cursos que ocupam as salas de aula e os demais espaços educativos no contexto escolar e no âmbito administrativo das SERs e da SME, planejando, implementando, acompanhando e executando programas, projetos e diretrizes curriculares para o ensino de crianças e adolescentes.

Em relação ao uso da ficha de notificação (anexo I) para encaminhamento das situações de violências contra crianças e adolescentes que foi sugerida e discutida na formação, predominou a resposta de que não usa a ficha de notificação com 60 afirmativas,

representando 87%, e, que usa a ficha 9 afirmativas, representando 13%, conforme o Gráfico 18.

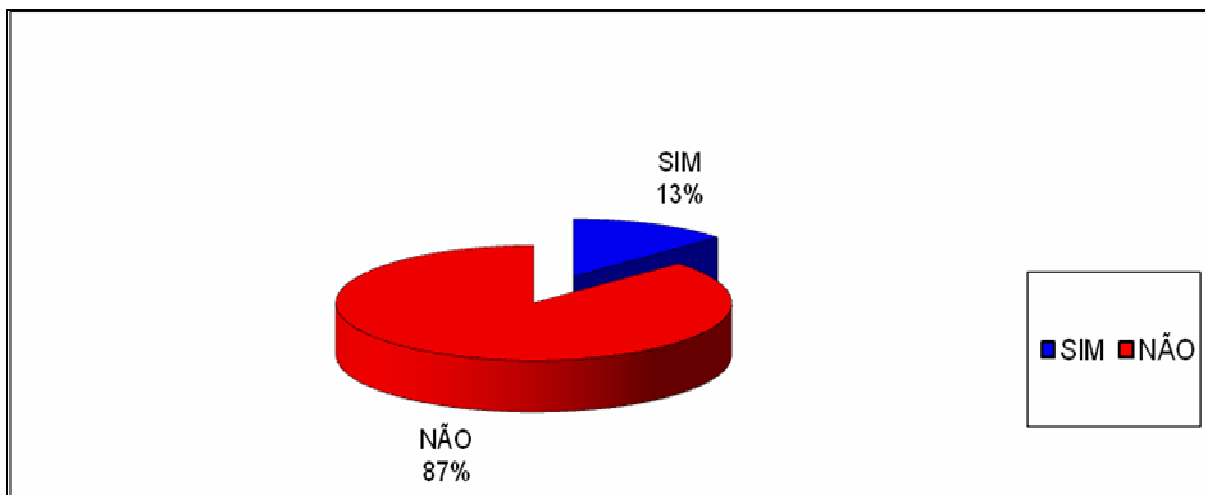


Gráfico 18 - Uso da Ficha de Notificação pelo (a) Profissional da Educação
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos/as Profissionais da Educação

Foi identificado noutra resposta que o percentual de notificação das violências feita pelos/as Profissionais da Educação é superior a 51%, o que significa que as notificações estão sendo feitas de outra forma sem o uso da ficha.

Sobre o conhecimento dos/as Profissionais da Educação acerca da disponibilidade da Ficha de Notificação na escola, 29 afirmaram que sim, representando 42%, 22 afirmaram que não sabem, representando 32%, e 18 afirmaram que a ficha não está disponível, representando 26%, conforme o Gráfico 19 a seguir. Apesar de aparecer um percentual maior dos que têm conhecimento da disponibilidade da ficha na escola, somando-se aos que os não têm conhecimento e os que não sabem, fica maior a quantidade que não tem acesso a ficha na escola, representando 58%¹⁹.

¹⁹ Como funcionária da SME, na função de orientadora educacional, participei do evento de Encontro dos Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza ministrando palestra sobre o papel da escola no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes e falei da importância da notificação, bem como do uso da ficha como procedimento padrão para notificação e posso afirmar que todos os gestores receberam a referida ficha.

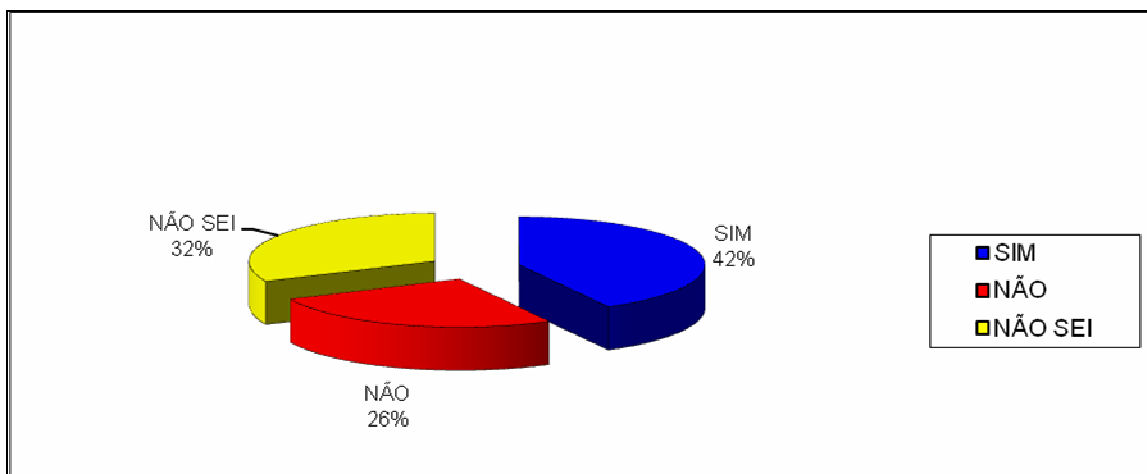


Gráfico 19 - Disponibilidade da Ficha de Notificação na Escola/Instituição
Fonte: Pesquisa direta 2011 junto aos/as Profissionais da Educação

Observou-se nestes dados, uma falha de comunicação entre os gestores escolares e os/as demais profissionais da escola que não têm conhecimento da existência do documento na escola. Este problema de comunicação dos/as gestores/as com outros/as profissionais da escola também é observado nas questões referentes à notificação das situações de violências

4.3. A Relação Profissional da Escola com o Conselho Tutelar

Neste capítulo, já foi constatado que, nas atitudes dos/as Profissionais da Educação ao suspeitarem ou identificarem as situações de violências contra criança e adolescente no contexto escolar, o Conselho Tutelar foi acionado pela Escola de maneira significativa no sentido de garantia dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violências. No entanto, observou-se também que há um grupo de profissionais que não acreditam mais na funcionalidade do Conselho Tutelar e, desta forma, deixam de notificar a este órgão as situações de violências por eles identificadas no contexto escolar. Este fato indica que existe uma lacuna na relação profissional da Escola com o Conselho Tutelar, prejudicando a tomada de atitude dos/as Profissionais da Educação no sentido de notificar as situações de violências.

Nesse contexto, surgiram algumas indagações acerca do/a profissional Conselheiro/a Tutelar: Que fatores impedem o/a Conselheiro/a Tutelar de chegar à escola?

Quem é o/a Conselheiro/a Tutelar? Em que condições de trabalho ele/a atende à população de Fortaleza e, em particular, à escola? Desta forma, para uma melhor compreensão da relação profissional da Escola com o Conselho Tutelar nas ações de notificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos de violências contra crianças e adolescentes identificados no contexto escolar, foram realizadas entrevistas com os/as Conselheiros/as Tutelares.

De acordo com Art. 131 do ECA o Conselho Tutelar é “encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.”. Também pode ser assim definido:

O Conselho Tutelar é órgão permanente, autônomo e não jurisdicional o que representa dizer que ele desenvolve ação contínua e ininterrupta, delibera e age sem qualquer interferência externa - mesmo, estando administrativamente ligado ao poder público municipal - e não lhe cabe apreciar ou julgar conflitos de interesses, pois sua ação é político-social. (BANDEIRA, 2006, p. 105)

Fortaleza possui seis Conselhos Tutelares, um em cada SER. Em cada Conselho existem cinco Conselheiros/as Tutelares. Num total de 30 Conselheiros/as, foram entrevistados seis Conselheiros/as, representando 20% destes profissionais. Entre eles quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idade variando entre 34 e 54 anos, três declararam ser casados, uma solteira, uma divorciada e um separado.

O salário bruto do/a Conselheiro/a Tutelar de Fortaleza é de R\$ 2.341,00, sofrendo desconto de 490,00, ficando o valor líquido de 1.851,00. Após serem eleitos/as, eles/as ocupam um Cargo Comissionado denominado Diretoria de Nível Superior/DNS na Prefeitura Municipal de Fortaleza para cumprirem uma jornada de 40 horas semanais de trabalho, de segunda a sexta-feira. Não existe sistema de plantão noturno e os Conselhos Tutelares são fechados nos finais de semana.

Quanto à formação dos/as Conselheiros/as Tutelares, duas tem curso superior em Pedagogia, uma em Educação Física; um é estudante do curso de História e dois possuem nível médio. As graduadas em pedagogia afirmaram que o curso ajudou muito no exercício da função de conselheiras. O estudante de história e os dois de nível médio afirmaram que o que contribuiu mesmo para o exercício da função de conselheiro foi a larga experiência com trabalho social e a graduada em Educação Física afirmou, de forma muito séria, que “Eu sou formada e professora de Educação Física. Contribuiu no que? Porque eu corro, eu corro atrás de traficante, corro nas

PMs, pra correr atrás de um pai, que quando eu chego lá, ele sai correndo”. Acreditou-se que ela se referiu ao preparo físico para as visitas domiciliares.

Durante as entrevistas, a maioria dos/as Conselheiros/as demonstrou uma boa receptividade à presente pesquisa e também grande interesse em manifestar seus pensamentos acerca dos obstáculos que dificultam a atuação profissional deles. Parece que encontraram na entrevista uma oportunidade de serem ouvidos e uma esperança de que suas falas fossem registradas e que pudessem, através da pesquisa, expressar os seus pensamentos, alegrias, medos, inseguranças e indignações diante da violência institucional vivenciada por eles no próprio Conselho Tutelar para enfrentamento às múltiplas formas de violências cometidas contra a criança e o adolescente da cidade de Fortaleza. Assim, houve um longo processo de escuta das falas dos/as Conselheiros/as Tutelares e o surgimento de várias questões que contribuíram para se chegar ao objetivo de avaliar a relação profissional da Escola com o Conselho Tutelar. São diversos os “Calcanhares de Aquiles” que fragilizam o exercício profissional dos/as Conselheiros/as Tutelares e, conseqüentemente, afetam a relação profissional do Conselho com a Escola.

A princípio tentou-se compreender o que os motivou a optar pela função de Conselheiro/a Tutelar através da seguinte pergunta: Por que você escolheu ser Conselheiro/a Tutelar? Em relação a decisão de ser Conselheiro/a Tutelar foi relatado que:

Eu já tenho 35 anos na área social... pra mim era um sonho ser Conselheira Tutelar porque eu acho assim, que criança e adolescente eu teria que fazer muito mais, algo mais. Acho que dentro do Conselho eu vejo que essa realização tá acontecendo, porque eu vejo os direitos violados e na realidade dentro do Conselho eu tenho mais condições de ajudar, de fazer com que esses direitos sejam assegurados. (CIC- 1)

Minha história com a área da criança e adolescente vem desde 93. É..., inicialmente eu tive um acompanhamento pela Pastoral do Menor enquanto adolescente né, a Pastoral do Menor e a Barraca da Amizade, duas instituições que me acompanharam porque eu tive uma adolescência de trabalhar. Em 98, eu fui pra o Pequeno Nazareno, fui ser educador social da Pastoral do Menor, atuando com meninos e meninas moradores de rua e ai eu comecei nesse trabalho. (CMA-2)

Porque, praticamente a minha vida, a minha carreira toda, eu comecei... eu ainda tinha dezessete anos, eu era adolescente. Nessa área... Do meu envolvimento com criança e adolescente, completei dezoito, assumi uma instituição, trabalhava com criança e adolescente, que tinha creche, tinha projetos sociais. (CFN-3)

Eu, quando resolvi ir para o conselho tutelar eu estava há dez anos como mobilizador social do Estado e tinha um trabalho muito próximo ao de

Conselheiro que é o combate à exploração sexual. Como esse trabalho é um trabalho muito próximo às ações de Conselheiro Tutelar é..., considere que indo pra conselheiro a gente pudesse... fazer um trabalho mais configurado de ação de defesa da criança e do adolescente. (CJH-4)

É muito trabalho na comunidade de base. Na verdade, eu digo que eu não me escolhi né, me escolheram. Porque... eu até encaro esse trabalho como uma missão... eu fiquei na primeira suplência ainda, a gente sabe como é que é, uma eleição difícil né, desgasta muito a pessoa né, então meio que os Conselhos eles estão tomados por pessoas que não vêm dessa história, então foi isso que me fez entrar nessa empreitada de dar um tempo da minha história né, do meu conhecimento né, nesse órgão do Conselho Tutelar (CTT-5)

Eu era muito popular... então eu tava com uma turma, um pessoal que eu tinha ajudado muito, aí disseram: “porque você não é Conselheira Tutelar? Você vai se dar bem”. Aí eu falei: é mesmo, é? Como é que é ser Conselheira Tutelar? Não, você vai ajudar as famílias e tal. Eu pensei que era o povo do bairro que eu ia botar no colégio, ali umas dez pessoazinhas, pra eu ajudar a família a ser feliz, como tratar dos filhos, uma vez que eu sou mãe e pai de cinco filhos. (CCM-6)

O que existe de comum em todas as falas dos Conselheiros/as Tutelares entrevistados/as é que eles/as já desenvolviam trabalhos sociais com criança e adolescente em situação de pobreza, através de ONGs. Apenas um tinha vínculo empregatício com o Estado, mas trabalhava com projeto social também. Apontam este fato como o motivo maior que os impulsionou para concorrerem ao cargo de Conselheiro/a Tutelar, através do processo eleitoral destinado a este fim. No entanto, suas falas indicaram também que o processo eleitoral para o cargo de Conselheiro/a Tutelar é muito difícil e desgastante e precisa ser reavaliado pelo poder público municipal que o executa. Desta forma, surgiu então uma indagação acerca de como conseguiram ser eleitos. Destacamos a seguir algumas falas que expressam os fatores que contribuíram para que eles/as atingissem o objetivo de serem eleitos/as Conselheiros/as Tutelares:

Três eleições, eu fui suplente devido às dificuldades porque eu tinha trabalho, mas infelizmente, você sabe que a eleição de C T é cruel, é muito difícil, mas, na última eleição, eu fui eleita e, por incrível que pareça, eu fui eleita com 4.117. (CIC- 1)

Em 2004 eu concorri à primeira vez, em 2006 concorri novamente, em 2007 foi quando a gente conseguiu se eleger, assumi em 2008. Na terceira vez, eu consegui ser eleito através do voto popular. (CMA-2)

Porque eu já tinha um trabalho efetivado né, com as famílias. Então, foi na época quando surgiu o meu nome. Vai ser tu a candidata agora prá o Conselho. Eu já tinha um trabalho com as famílias e eu trabalhei nessa área treze anos. (CFN-3)

Em 2002, eu fui eleito conselheiro tutelar e tive minhas urnas burladas. Fortaleza inteira sabe disso, COMDICA sabia disso, todo mundo sabia disso. Aí foi burlada por quem? Pela coordenação do COMDICA. Uma candidataã vereadora que

disse: “não esse menino não pode ser eleito”. Como quem diz: “esse é pobre, não é prá tá no meio da gente”. Resultado, eu tirei na época, eu ia eleito com mil votos, eu tirei 1.286. Mas tive as assinaturas das urnas queimadas dentro da casa da vereadora. Depois, dias depois, a gente soube de toda realidade. E por isso ficou, eu procurei o Promotor de Justiça que tava na hora lá: “Doutor, o Sr. tá vendo que eu fui roubado”. “Não é comigo não”. “E o que é que o Sr. tá fazendo aqui?”. Né? Porque se ele tá lá prá fiscalizar as irregularidades e diz que não é com ele! Uma irregularidade grave dessa. Então, o que é que ele estaria fazendo ali? (CJH-4)

Eu sou das comunidades eclesiais de base, das pastorais sociais, na linha da CNBB. Trabalhei muito tempo na pastoral do menor, fui educadora social de rua, então, o movimento de criança e adolescente também ajudou muito né, e também eu sou do partido dos trabalhadores também. Eu não posso negar essa história né, também. (CTT-5)

Aí, graças a Deus eu fui eleita. Não era mais chapa. Aí, foi unificado eu lembro que eu chamei as minhas colegas e eu disse: agora a gente vai ver quem vai... Eu disse, eu vou mostrar agora que esse que eu tive foi só meu. Aí eu fui. Menina foi cruel, enquanto eu tirei mil e seiscentos e pouco, essas conselheiras que me traíram não chegaram a quatrocentos, quinhentos votos. (CCM-6)

Novamente, aparece o fato de já desenvolverem trabalhos sociais com criança e adolescente como primeira condição para conseguirem se eleger; em seguida o fato de serem indicados pelas organizações das quais fazem parte e por último, o fato de pertencer ao Partido dos Trabalhadores. No entanto, três Conselheiros/as fazem questão de afirmar que não têm articulação com ONGs, nem com partidos políticos e que foram eleitos/as com o voto da comunidade em decorrência dos trabalhos sociais desenvolvido por eles/as, após concorrerem, por várias vezes, ao processo eleitoral. Apontaram irregularidades no processo eleitoral, ao mesmo tempo em que deram sugestões para melhoria deste, conforme as seguintes falas:

Na realidade a eleição do C T deveria ser um processo mais seletivo, com prova de títulos, isso é uma das prioridades. Eu acho que deveria ser um dos critérios principais e comprovação, mesmo se realmente aquele candidato trabalhasse com criança e adolescente. (CIC-1)

Precisa avançar nos locais de votação. Uma questão que eu acho que é importante é a divulgação do Conselho Tutelar pra cidade de Fortaleza e aí a gente não tem feito. Porque o Conselho Tutelar precisa ser reconhecido na cidade de Fortaleza. (CMA-2)

Olha, hoje eu acho que o COMDICA tem que apurar mais de perto, na relação da documentação, no processo de escolha com relação à documentação. Tem que averiguar realmente quem trabalha com criança e adolescente. Eu acho que tem que ser mais rigoroso o processo em relação à documentação. Eu acho que tem que ver realmente quem trabalha com criança e adolescente. (CFN-3)

Eu acho que as falhas existem porque o próprio poder público permite que elas existam... tem pessoas que a gente sabe perfeitamente que nunca teve

envolvimento com trabalho com criança e adolescente, sempre com a declaração de uma associação. E não é fiscalizado. Por quê? Ninguém prova. Chefe de gabinete, pega o secretário dele, elege conselheiro. Então, depois como é que a prefeita ou o sistema público pode cobrar de outros que estão infiltrados, politicamente, se o erro começa em casa.(CJH-4)

É muito complexa, né, porque é uma eleição que não é obrigatória, não é obrigado a votar, mas é um órgão que é obrigatório existir. Então há uma contradição aí. Acaba que o orçamento é reduzido, aí tudo fica mais complicado. Aí, então, o próprio TER entra, mas não é... (CTT-5)

Péssimo. Você quer votar e não pode, não dá, porque é selecionado alguns colégios, outros não, a pessoa fica pra um lado pro outro, deveria ser igual a eleição pra vereador, em todos os lugares. É por isso que muita gente pega, tem que levar (transporte de eleitor pelo candidato). Eu acho que pra mim o correto é ir de coração. (CCM-6)

As falhas apontadas no processo eleitoral para o cargo de Conselheiro/a Tutelar de Fortaleza perpassam desde a inscrição no processo seletivo com declaração falsa comprovando experiência com criança e adolescente, passando pela dificuldade dos eleitores para conseguirem votar, pelo transporte ilegal de eleitores através dos candidatos, pela falta de fiscalização do processo eleitoral, pela articulação político partidária dos candidatos com vereadores e ocupantes de cargos públicos, até a falta de divulgação da importância do Conselho Tutelar para a população, a fim de que as pessoas elejam os/as Conselheiros/as Tutelares de forma consciente. Sobre o processo eleitoral estudos já apontam que:

Este processo está inserido em jogos de interesses sociais mais amplos e sofre interferência do poder público e de políticos diversos. Contudo, representantes dos movimentos sociais ligados aos direitos da criança e do adolescente defendem o sufrágio popular como forma de escolha dos conselheiros tutelares e afirmam que esse processo é fundamental pois legitima social e politicamente as ações do conselho tutelar (BANDEIRA, 2006, p. 105).

Em relação à preparação e/ou formação para exercer a função de Conselheiro/a Tutelar, antes ou depois de terem sido empossados/as Conselheiros/as Tutelares, detectou-se que o processo de formação destes/as profissionais, quando acontece, é de forma aleatória. Uns/as foram capacitados/as ou quando eram suplentes, ou no início do exercício da função e outros nunca receberam formação e aprenderam o trabalho através da experiência adquirida na própria prática, ou mesmo, através dos/as Conselheiros/as com mais experiência conforme afirmam nas suas falas:

Agora não, mas como suplente eu participei de um curso de capacitação... Nessa época pelo COMDICA. (CIC-1)

Ainda não veio a funcionar que é a preparação para os novos Conselheiros Tutelares. Isso que precisa ser tratado, que é a base teórica do que é o ECA. Eu acho que eu entrei na vantagem, porque na Pastoral do Menor a gente sempre faz isso, a gente tem acesso a um processo de formação continuamente, mas ainda fica muito vago. O próprio COMDICA ainda não apostou muito nessa questão da formação. Tem alguns dados, mas fica muito falho. (CMA-2)

No primeiro mandato, eu recebi. Foram cinco dias de capacitação, depois a gente deu entrada na documentação, foi tudo bem ,foi até no IMPARH, o meu primeiro mandato de conselheira foi em 2002, fizemos uma capacitação de cinco dias, fomos para o processo de escolha. Fui eleita. Depois que a gente foi eleita, a gente teve outra capacitação. Na minha primeira eleição, na segunda já não teve mais não. (CFN-3)

Eu considero isso aí muito frágil. Apesar de que nós tivemos uns momentos muito bons, né. Agora é, eu agradeço muito, mas agradeço muito mesmo aos colegas que em 2004 quando eu fui eleito, a gente tem um prazo de um mês pra assumir e esse mês eu passei dentro do Conselho Tutelar V, que ficava mais próximo a minha casa e tive um apoio muito forte, por sinal, ex-conselheiros daquela época. A Dra. Edna Teixeira, o Gilberto Braga, que eram excelentes conselheiros.(CJH-4)

Depois da eleição, a FUNCI junto com o COMDICA fez uma formação com os conselheiros eleitos e os suplentes eleitos em abril de 2009. (CTT-5)

O que eu aprendi, eu aprendi na marra, eu só aprendi trabalhando dia e noite, pesquisando, não tinha uma pessoa pra dizer qual é a medida que eu aplico. Ninguém faz isso. Como é que do nada, se você mesmo não consegue ajeitar a sua vida. Como é que você vai ajeitar a de alguém? Então é muito difícil. Eu acho que isso aí tá muito falho. (CCM-6)

Ao ser perguntado o que é ser Conselheiro/a Tutelar para os conselheiros, a resposta de que é uma missão foi a que apareceu mais vezes para 50% deles. Seguido das palavras: responsabilidade, realização, compromisso e importante. As percepções sobre o que é ser Conselheiro/a Tutelar, para eles/as mesmos/as, perpassam desde os motivos pessoais da realização pessoal e profissional, numa perspectiva individual e ao mesmo tempo coletiva, pois é um desejo de defender os direitos da criança e do adolescente, até a dimensão da responsabilidade, do compromisso e da importância do cargo que, para boa parte deles/as, é considerado uma missão conforme suas falas a seguir:

Para mim, hoje é uma realização, porque eu fico feliz quando termina o meu dia, o dia de trabalho e eu sei que algo eu fiz de bom para criança e adolescente... é uma realização profissional e pessoal. É uma missão. (CIC-1)

Então, estar conselheiro, hoje, pra mim, é uma realização daquilo que eu já vinha fazendo sem ter essa nomenclatura de Conselheiro Tutelar. Então, a gente já fazia o papel de garantir direitos na rua, agora com maior, quer dizer... maior poder entre aspas né, empoderamento. (CMA-2)

Ser Conselheira Tutelar, primeiramente, tem que gostar e ter compromisso com a causa. Quem não gostar da profissão e não tem compromisso não é conselheiro tutelar. Você faz de conta que é conselheiro tutelar. (CFN-3)

Eu considero que, acima de tudo, é você ter uma missão. Você tem um... de antemão uma responsabilidade muito grande; é... você assume uma responsabilidade de zelar pelo cumprimento de uma lei federal. Tá nas suas mãos, é... e você tem que olhar pra você mesmo. O que é que você quer pros seus filhos, pros seus netos, é... o que você sonha com a sua cidade do amanhã né, porque se eu, daqui a trinta, quarenta anos eu não tiver mais aqui, vai tá meus netos, meus descendentes e, não só eles como no geral. E a gente sonha com a transformação, a gente sonha com... (CJH-4)

Ser conselheira é assumir uma responsabilidade muito grande, é como eu te digo, eu acho que tá mais na linha da missão né, porque não é uma profissão, na verdade né, não é uma profissão. Apesar de que pensam como profissão, mas não é uma profissão. Então é um órgão, é um órgão muito novo o Conselho Tutelar a nível de história da nossa sociedade e ainda é muito confuso na cabeça da sociedade mesmo né, inclusive dos próprios conselheiros. (CTT-5)

Pra mim é uma coisa tão linda! Tão importante! Mas tem muita gente que não... Na verdade eu sou muito sincera e eu vou te falar, a maioria é pelo salário... Se você me perguntar: quais são os conselheiros que trabalham dentro de Fortaleza? Dá pra gente contar a dedo. Tem casos que eu pego aqui cruéis. Eu fico arrasada, só que sozinha... Existe aqui conselheiros bons, muito bons que tão aqui pela uma causa, que eu não vou citar nomes também, mas é muito difícil. (CCM-6)

Identificou-se também que os/as Conselheiros/as Tutelares entrevistados/as estão insatisfeitos/as com o comportamento profissional de alguns/algumas colegas que eles/elas afirmam não trabalharem corretamente. Este fato é denunciado em várias falas: “eu queria que houvesse uma união entre conselheiros, mas é uma competição menina. É um querendo puxar o tapete do outro. O nosso trabalho é um trabalho de amor, mas o povo não enxerga isso não” (CCM-6). Esta fala queixa-se da falta de união entre eles/as e do espírito competitivo. Na fala seguinte, há uma preocupação acerca da imagem negativa dos/as conselheiros/as para a população de Fortaleza, em consequência de alguns/algumas colegas não cumprirem corretamente o papel de Conselheiro/a Tutelar: “Como é que ele vai ser respeitado? Quando os conselheiros começarem a se dar respeito e a fazerem o seu papel direito. Se os conselheiros, os próprios conselheiros não fizerem o seu papel direito, a cidade de Fortaleza não vai sozinha reconhecer os Conselhos Tutelares como órgão de autoridade, não de autoritarismo”. (CMA-2). Apontou-se ainda a falta de acompanhamento do trabalho do Conselheiro Tutelar e de controle da frequência pelo poder público: “Não tem fiscalização nenhuma. Se você quiser vir, você vem. Se você não quiser vir não vem. Sei que o que eu estou falando aqui é cruel, mas é verdade.” (CCM-6). Novamente aparece a queixa em relação ao processo eleitoral para o cargo de Conselheiro Tutelar: “Vai ter eleição. Hoje em dia, tem um bocado que não tá aí não, porque tá articulando política pra ter voto, tá tudo eleito de novo. Sabe por quê? Porque tem dinheiro. Todos. É um trabalho literalmente político partidário” (CCM-6).

Perguntado sobre as situações de violências que atingem aos/às Conselheiros/as Tutelares no exercício da função, encontramos as ameaças, inclusive de morte, em primeiro lugar. Apenas um conselheiro afirmou nunca ter sofrido ameaça de morte. Uma Conselheira foi ameaçada por abrigar quatro filhos de um traficante que estavam em situação de negligência. Uma foi ameaçada apenas por uma criança de onze anos que foi encaminhada para um abrigo por consequência da dependência química; um conselheiro foi ameaçado por um pai com uma arma na sua cabeça na seguinte situação: “Eu passei duas horas trancado na sala com, com, posso dizer assim, sofrendo cárcere privado por um coreano que pagava aí uma pensão de vinte e tantos mil reais à empresária que era mãe do filho dele e ele tentou raptar a criança pra não pagar a pensão. E ele me ameaçando direto: “ou você faz, ou você morre”. E é muito difícil, foi um momento de terror” (CJH-4). Neste caso, diferente da maioria deles/as, a família não vive em situação de pobreza. Uma conselheira foi ameaçada por um tio agressor de uma menina que foi abrigada. Outra conselheira afirmou sofrer diversas ameaças: “eu sou ameaçada dia e noite por traficante, por uma mãe que a gente pega que ta botando o filho no sinal pra usar droga, tira essa fonte dela, ela vem me ameaçar, eu não tenho como... eu não tenho medo, ta?” (CCM-6).

Os/as conselheiros/as se sentem fragilizados/as pela falta de segurança dos Conselhos que conta apenas com a Guarda Municipal, instituição a qual não compete a função de segurança que é de responsabilidade do Estado e não do Município. Alguns conselheiros expressaram esse sentimento nas seguintes falas: “Aqui a gente se sente assim, muito fragilizado pela falha institucional até de segurança” (CJH-4). “Nesse dia tinha só mulher aqui e a guarda tava no CSU. Alguém foi chamar ela, ela veio rápido e falou alto lá, com ele, e mandou ele ir embora e ele foi. Mas eu fiquei com um pouco de medo né, porque ele mora aqui no Conjunto Ceará”.

Sobre as condições da estrutura física dos Conselhos Tutelares para o seu funcionamento adequado, constataram-se diversas faltas, sobretudo de material como: computadores, toner de impressora, cópias das fichas de registro de atendimento e de encaminhamento dos casos. A principal queixa dos/das conselheiros/as, comum a todos os conselhos, é sobre a pouca quilometragem do único carro de cada conselho para atender a cinco conselheiros que precisam visitar os locais das denúncias por eles recebidas, e também às outras instituições que atendem às crianças e adolescentes por eles encaminhados. As demandas por melhores condições de trabalho variam de Conselho para Conselho. Assim destacaremos as particularidades de cada um, através das falas dos/das conselheiros/as, a começar pelo Conselho Tutelar da SER I:

Nós temos um grande problema porque nós não temos o SIPIA. Não é realmente efetivado aqui na capital, né? Você sabe que o sistema de informações é fundamental pra questão até das políticas públicas porque se você chegar pra mim e disser: Izáira você sabe quantas crianças você tem fora de sala de aula? Eu não sei. (CIC-1)

O Conselho Tutelar da SER II é o que estava em situação mais precária de atendimento no período das entrevistas. O conselheiro entrevistado desabafou na seguinte fala: “Quando você vê na mídia é pra bater no Conselho Tutelar, quando vai pra mídia é porque o Conselho Tutelar não funciona, mas eles, às vezes, não percebem também as dificuldades que têm dentro dos conselhos.” (CMA-2). Nas falas a seguir o conselheiro entrevistado destaca algumas delas:

A gente tá nesse espaço (Sede provisória, desde 07/02/11, em decorrência da reforma que está acontecendo no local alugado onde funcionavam as atividades do conselho Só tem um computador funcionando que é o que tem acesso ao SIPIA, a adesão da web mais aberto... outros conselheiros têm computadores, mas não funciona a internet ainda aqui em rede pra todos os conselheiros terem acesso ao SIPIA.

Material de expediente a gente solicitou a xérox, até agora não chegou, nós tivemos uma reunião com o Secretário da SDH dia 09/02/11, com o prazo até agora abril, mas até então (20/05/11) não chegou nada disso. Eu, particularmente eu tirei as xérox de alguns materiais e pago do meu bolso, porque ai eu tenho dificuldade de atender. Pago e tiro sem problemas, porque eu vejo que é importante, não dá pra parar o trabalho por conta disso, mas aqui a gente não para de cobrar a SDH. Então a estrutura nossa hoje é essa, precária. A gente tem uma sala pra atender todo mundo, ficam dois conselheiros a cada dia, a gente divide nosso tempo de trabalho.

É muito ruim, porque a gente perde processo, porque as nossas coisas estão todas lá no Crescer Pio XII, tem um processo lá que eu preciso responder e não consigo encontrar porque é muita caixa e muita coisa (CMA-2).

O Conselho Tutelar da SER III estava em bom funcionamento e a conselheira entrevistada afirmou que:

Hoje, melhorou um pouco, o melhor conselho hoje, que tem a melhor estrutura é o nosso. Tem carro tem moto, tem tudo, é o nosso. A quilometragem. O nosso é mil e quinhentos por mês. Eu acho que terça feira já não tem mais. Se acabar, a gente não tem carro pra fazer. Se o DDCA tiver, às vezes eles mandam. Só que agora está muito complicado a falta de carro lá, tá quase tudo quebrado, numa situação difícil. Já hoje eu solicitei o carro lá e eles não tinham. (CFN-3).

O Conselho Tutelar IV passava por grandes dificuldades na estrutura do seu funcionamento. No momento da entrevista faltava até água para beber. O conselheiro entrevistado demonstrou sua indignação na seguinte fala:

Você viu nesse instante um fato triste: um colega pedindo dois reais pra comprar uma água pra gente beber. Só que não é só por aí. Sete anos de conselheiro tutelar, sete anos olhando pra um computador quebrado. É uma tristeza. O conselho tutelar de Fortaleza!!! É inadmissível. Aí ficam é... gastando dinheiro com cursos. Querem impor a gente a participar dos cursos pra lançar o SIPIA. Lançar SIPIA como? Lançar SIPIA o que? Se não tem computador? Não, mas não precisa não, basta ter um computador. O que? A pessoa que vai ser atendida pelo conselheiro tem que sair daqui portando esse documento. Isso é que é SIPIA. Não é depois que a pessoa foi embora que eu fiz um manuscrito pra ele, eu ir preparar um documento pra ele, pra mostrar pro estado que nós estamos trabalhando bem. Você tem que configurar o SIPIA, num atendimento que a pessoa saia daqui e aonde eles se apresentarem, apresentem um documento informado ao sistema. Mas infelizmente, faltam dez meses pra eu sair do conselho tutelar, um sonho imenso, e eu vou morrer com esse sonho. (CJH-4)

O Conselho Tutelar da SER V passou por uma reforma na sua estrutura física recentemente, mas a conselheira entrevistada fez algumas queixas conforme sua fala:

Não tem carro aqui de jeito nenhum. Aí a gente pede na regional mesmo quando tem assim é, um caso mais grave, ou mesmo na SDH, mas é tudo muito complicado. Eu não tou fazendo visita, só se for um caso, né, muito extremo. Tinha um carro, inclusive era um carro bom que é patrimonial, não é de locadora. Então ele podia ficar né, o tempo todo né, com a gente e tal, não tinha problema de horário, de quilometragem, mas aí na verdade essa Kombi, ela também já estava quase no final de vida né, então ela acabou, ela não agüentou mais e aí foi pro conserto e tá no conserto até hoje. Impressora também, a gente não tem impressora, tem, mas é muito simples e quando acaba o cartucho é um problema pra vir. E impressora é imprescindível, né? (CT-5)

O Conselho Tutelar da SER VI também passa por problemas na sua estrutura de funcionamento. A conselheira entrevistada afirmou que a estrutura do Conselho é:

Péssima. A minha sala tá assim porque eu paguei o ar condicionado pra funcionar. Eu preciso de escritório porque eu encaminho. Eu digo de carteirinha que eu sou a que mais abriço, mais encaminho e não tenho um computador. Tenho que ficar mendigando no DDCA, lá mesmo no CRAS. É contada a quilometragem do carro. Agora que tem uma Kombi, a Kombi não tá aqui sabe por quê? Não tem pneu. Tá careca. Tu acredita? Me dói, vieram aqui. Um caso desse grave, por isso que tem mãe que mata e você num tá nem aí. Por quê? Porque é omissivo. Eu pego um caso, estou vendo uma marca de espancamento... porque eu tenho que resolver naquela hora, aquela mãe é cruel, se eu for esperar pra dar uma notificação pra atender daqui a oito dias, já sumiram as marcas, então isso é cruel, é muito triste. (CCM-6).

Observou-se que todas estas questões sofridas pelos Conselheiros Tutelares desde o momento do seu processo seletivo, passa pelo problema da “falta de retaguarda que nós não temos. Não tem, é pouco, eu acho pouco. Porque você encaminha uma criança e um adolescente pro CAPS, é dois, quatro, até três meses, cinco sem nenhum atendimento, esperando na fila de espera, porque a demanda é muito grande” (CFN-3), até a falta de estrutura adequada para o funcionamento dos conselhos afetam o seu desempenho profissional no sentido de atender adequadamente às denúncias de violação dos direitos humanos da criança e do adolescente.

Perguntado sobre o conhecimento do Projeto Escola Que Protege e sua opinião sobre ele, três conselheiros afirmaram que conheciam e que já tiveram parceria com a escola durante o desenvolvimento do Projeto: “Conheço é, já várias escolas, por sinal muitas escolas por onde eu estive já tinham implantado aqui no município de Fortaleza e essas escolas, algumas eu vi que realmente gerou grande benefício porque quando a equipe, o grupo gestor realmente se compromete de executar, o projeto tem efeitos positivos, né? (CIC-1); “a gente tinha uma parceria muito boa com o Projeto Escola Que Protege, a gente encaminhava os adolescentes, os pais. Hoje, eu não vou mentir, eu não sei nem como é que está o Escola Que Protege. Faz um bom tempo que eu não tenho acesso” (CFN-3); “já ouvi falar, fomos convidados, muitas vezes, pra participar de reuniões e tudo e considero importante. Só que, infelizmente eu tenho que reconhecer que eu não tive essa aproximação maior” (CJH-4). Um conselheiro afirmou que: “Eu já ouvi falar, mas ainda não tive a oportunidade de me aprofundar melhor com os profissionais da educação” (CMA-2), outra conselheira já ouviu falar, mas não fez mais comentários e uma conselheira nunca ouviu falar no Projeto. Os conselheiros CIC-1 e CJH-4 participaram do Projeto em estudo e contribuíram com os fóruns. A conselheira CFN-3 participou da primeira versão do Projeto em 2004 e os demais conselheiros que atuam a partir de 2008, não tiveram envolvimento com o Projeto.

Ao serem indagados sobre suas percepções acerca das violências no contexto escolar, aos/as Conselheiros/as Tutelares, foram relatadas as seguintes violências: falta de vagas, principalmente creche, falta de estrutura das escolas, “os profissionais são meio, como é que se diz? Vulneráveis também” (CIC-1), criança de oito, nove anos sendo transferida, que a diretora de escola querendo dar a transferência para outra escola porque diz que não agüenta mais o aluno (três vezes), As brigas que acontecem em forma de bullying (2 vezes), a questão do desrespeito dos alunos com os professores (3 vezes), violência dos pais com as crianças (2 vezes), violência também institucional, envolvimento com drogas, levar arma para a escola.

Em relação à escola municipal de Fortaleza, fazer notificação dos casos de violências contra criança e adolescente ao Conselho Tutelar, todos os conselheiros afirmaram que elas fazem, mas que não usam ficha de notificação, nem tem um documento padrão. Os conselheiros solicitam que a direção da escola encaminhe um relatório, através de ofício, para que eles possam documentar os casos notificados, a fim de tomarem as providências cabíveis de forma mais adequada.

Quanto à realização do acompanhamento, pela escola, dos casos notificados, quatro conselheiros afirmaram que a escola procura acompanhar os casos junto ao conselho e que o Conselho Tutelar sempre dá retorno a escola sobre os casos. Uma afirmou que varia de escola para escola e que só dá retorno se a escola pedir, porque tem pouco tempo. Uma Conselheira afirmou que a escola não acompanha e que se coincidir dela ir resolver outro caso na escola, ela procura informar os encaminhamentos realizados à direção da escola mesmo que não seja solicitado.

Observou-se que não há um protocolo organizado do processo de notificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos de violência que a Escola encaminha ao Conselho Tutelar. Observou-se, também, que em nenhum momento de informação sobre este processo a Escola mencionou ter se articulado com a Comissão de Atendimento, Notificação e Prevenção à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Anexo II), criadas em 18/07/2008, através da Portaria nº 183/2008, nem com os Conselhos Escolares. Desta forma, dentro da própria Escola, é preciso rever as estratégias de como fortalecer o processo de notificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos de violências ao Conselho Tutelar.

Nas formas de violências mais recorrentes notificadas pela Escola ao Conselho Tutelar, predominou a indisciplina dos alunos especificada como: desrespeito aos professores com palavras e até agressão física, agressão com outros colegas, falta à escola, repetência e evasão. Também aparecem os casos de abandono, crianças só em casa, negligência, maus tratos, agressão física dos pais com os filhos conforme a seguinte fala:

No ano passado eu recebi uma aqui que o sangue chega escorria nas costas da criança. Peia. Aí foi pro IML, todos os procedimentos, foi encaminhado pra DECECA, pra DECECA fazer os procedimentos que competia a ela. A outra parte foi por aqui mesmo. Quem bateu foi o pai. Porque o pai separado, as crianças ficaram com o pai e a madrasta foi reclamar que o menino tava comendo o leite do bebê mais novo de um ano de idade. Então o pai foi se vingar, batendo nos meninos, e bateu, bateu não ele espancou. (CFN-3)

Dois conselheiros relataram sobre a questão do abuso sexual que acontece, na maioria das vezes, na família (pai, padrasto, tio e primo) ou no território próximo da casa. O abuso sexual predomina nas meninas, mas meninos também são abusados por parentes próximos, amigos e comerciantes que atraem as crianças com presentes.

Todos os conselheiros afirmaram que as escolas têm procurado muito os conselhos em decorrência da problemática do uso indevido de drogas. Muitos pais e mães

alcoólatras e usuários de crack e casos de crianças e adolescentes usando drogas dentro da escola. Eles afirmaram que não têm para onde encaminhar, pois os poucos CAPS que tem em Fortaleza não cobrem a enorme demanda para tratamento.

Quanto ao perfil dos/das violadores/as dos direitos das crianças e adolescentes, todos afirmaram que, quem mais comete violências contra as crianças e adolescentes são as famílias. Apontam fatores como a questão do desemprego, de falta de condições financeiras, o uso e o tráfico de drogas, como facilitadores das situações de violências. Também foram apontados/as como agressores/as os/as psicopatas, os/as traficantes e os/as comerciantes, predominantemente do sexo masculino.

Os/as conselheiros/as relataram que os meninos estão mais expostos às violências do trabalho infantil e à violência física e homicídios; e as meninas estão mais expostas à violência sexual e ao trabalho infantil doméstico.

Para os/as Conselheiros/as Tutelares o entendimento do papel da Escola no enfrentamento às violências é apontado de várias formas: 1 - um espaço da educação que a família não faz; 2 - um importante local que possibilita passar informações sobre as questões das violências através dos temas transversais; 3 - simplesmente comunicar os casos de violência ao Conselho Tutelar; 4 - Além de comunicar os casos ao Conselho Tutelar, conversar e orientar os pais; 5 - observar o aluno, conversar, escutar, encaminhar para rede de atendimento; 6 - conversar, explicar a realidade da vida e falar de coisas boas. Estas impressões estão registradas na suas falas a seguir:

Super importante. O papel da escola eu acho fundamental na educação da criança, porque, infelizmente a gente vê hoje que os pais estão perdendo seus valores morais. Muitos deles acham, eles... a forma como foi passado o ECA para a sociedade, foi da forma que a criança e o adolescente só tinham direitos, não têm deveres, né? E isso afetou num certo ponto o poder familiar. Eu vejo que hoje em dia os pais sempre transferem a responsabilidade para o Estado. E muitos deles, hoje, não tão agüentando mais o filho e diz: “toma que o filho é teu”. Você bota num abrigo, vim deixar aqui pra vocês... (CIC-1).

Olha, é, é de suma importância né. É de informar, eu acho que ela tem que tá aberta porque assim, às vezes, a escola se fecha, quando ela vai trabalhar somente naquelas questões curriculares que é uma grande questão ainda. Então, a escola tem um papel fundamental que é trabalhar com essas questões transversais. (CMA-2).

O papel da escola é comunicar mesmo ao Conselho Tutelar né, conversar também com os pais, orientar, falar do Estatuto, dos órgãos de defesa da criança e do adolescente e encaminhar os casos ao Conselho Tutelar. E o Conselho Tutelar faz os procedimentos dele. (CFN-3).

A escola, ela, ela já tá despertando muito pra esse lado. Tá fazendo um trabalho é, muito próximo daquilo que a gente considera é que seja correto. Primeiro é procurar conhecer e procurar buscar o máximo é, é, chegar próximo a esse conhecimento do fato né, e segundo notificar, notificar ao Conselho Tutelar o caso, e cobrar que o Conselho Tutelar também assuma o seu papel né, porque quando se trata de uma violência contra a criança, acho que é prioridade da prioridade. (CJH-4).

O papel tá em falta hoje, porque é o momento maior que eles passam depois da casa. E é lá que ele vai mostrar de alguma forma que tá sofrendo, né. E ele deve ser escutado né, deve ser escutado, encaminhado pra rede maior de atendimento, mas os outros órgãos, eles são muito limitados né, quando chega numa delegacia, num CREAS ou no Conselho Tutelar, já é uma situação que alguém já deu conta né, o tio ou alguém da família, e a Escola pode observar isso. Os pais vão deixar a criança na escola. (CTT-5).

Usar mais da educação. Sabe, você... Tem um momento, eu acho que tinha que ter um momento na escola. Não é só da tarefa não. Antes de começar a aula, você deveria orientar, conversar um pouco, sentar, chegou um professor na sala, antes de começar: tá, tá, português, matemática. Uma vez só por semana que tirasse pra conversar, contar história explicar a realidade da vida, falar de coisas boas. (CCM-6)

Nessas falas, percebe-se a abrangência das possibilidades de atuação da Escola como instituição que está no convívio com as crianças e adolescentes e suas famílias, podendo intermediar as aprendizagens e favorecer a discussão das questões que perpassam pela problemática das violências, especialmente o exercício da cidadania promovendo a reflexão sobre os direitos e deveres de crianças, adolescentes e pais e/ou responsáveis.

Além do cumprimento da legislação referente à LDB, no tocante a educação formal e ao ECA, na obrigação de notificar ao Conselho Tutelar os casos de violências, a Escola pode trabalhar as temáticas de relevância social no currículo, inclusive as violências, apontadas nos PCN, através dos temas transversais, neste caso, especificamente no tema transversal saúde, no bloco de conteúdo saúde coletiva, com a seguinte orientação:

As atitudes de repúdio à discriminação preconceituosa de diferenças e a situações de violência e autoritarismo devem ser trabalhadas por meio do reforço permanente dos direitos das pessoas, e das crianças em particular, tomando-se como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (2001, p. 113).

Ressalta-se que os temas transversais devem perpassar todas as áreas específicas do conhecimento, através de conversas, dinâmicas, fóruns e etc. envolvendo a própria comunidade escolar representada por Profissionais da Educação, estudantes e pais e/ou responsáveis. Estas são algumas perspectivas do desenvolvimento de ações preventivas e de enfrentamento às violências na Escola.

No entanto, constatou-se que existem demandas de ações para o enfrentamento das múltiplas formas de violências cometidas contra criança e adolescente, identificadas no contexto escolar, que extrapolam a esfera de abrangência do dever, dos limites e das possibilidades da Escola. Mesmo que ela estivesse equipada com estrutura física e de pessoal adequada, não poderia sozinha, enfrentar esta problemática.

É preciso considerar as condições sócioeconômicas dos estudantes e das suas famílias. “Não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.” (FREIRE, 2010, p. 63). É preciso considerar também, a falta de atendimento de outras políticas sociais para a criança e o adolescente e suas famílias, e, sobretudo a falta de articulação dos organismos que compõem o SGD para, juntos à Escola e ao Conselho Tutelar, prestarem serviços de qualidade e assim, garantirem os direitos destes sujeitos.

CAPÍTULO V - AVALIANDO O PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE

5. 1. Projeto Escola Que Protege/PMF: com a palavra, os/as Profissionais da Educação

PALAVRAS

Verônica Benevides

Há palavras que devem ser ditas
E bem ditas
Desentocadas do medo e da omissão
Quando podem ser boas e condutoras
De alegria e satisfação
São as benditas.

Há palavras devem ser contidas
E bem retidas
Enclausuradas no bom senso e na obscuridade
Quando podem ser ofensivas e disseminadoras
De humilhação e infelicidade
São as malditas.

Há palavras que devem ser tratadas
E bem cuidadas
Vasculhadas do fundo da alma
Quando corroem o coração
E nos roubam a calma
São as entravadas.

Há palavras que devem ser caladas
E bem consagradas
Guardadas na pureza do amor
Quando dispensam as falas
Das emoções visíveis
São as indizíveis.

As palavras dos/as Profissionais da Educação foram imprescindíveis para mensurar a efetividade do conjunto das ações realizadas na formação, ou seja: conteúdos estudados, metodologia empregada, fóruns escolares, mesas-redondas e seminários de abertura e de encerramento. Com estes dados qualitativos percorremos o objetivo de analisar as impressões destes/as profissionais relativas ao período em que passaram pela formação do Projeto Escola Que Protege/SME, que teve uma carga horária de 80h/a.

Nas falas dos/as Profissionais da Educação, acerca das suas impressões sobre a formação do Projeto, foram agrupados três aspectos respondidos através das perguntas abertas do questionário: os pontos positivos, os pontos negativos e as suas sugestões para melhoria da formação no sentido de prepará-los para a realização das ações de prevenção e de enfrentamento às violências contra criança e adolescente no contexto escolar.

Nos aspectos positivos, a maioria das falas fez alusão à qualidade do material, à riqueza de informações e aos conteúdos ministrados na formação, classificando-os como “esclarecedores” para sua atuação em defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente. Os conhecimentos mais ressaltados foram sobre o ECA, sobre as múltiplas formas de violências e sobre as orientações quanto as notificações e encaminhamentos dos casos de violências. Este sentido de esclarecimento mencionado pelos/as Profissionais da Educação, apareceu em 44 dos 69 questionários. Apenas um/uma profissional não se pronunciou sobre este aspecto. As suas falas puderam ser agrupadas nas seguintes afirmativas:

Ter conhecimento mais aguçado sobre o ECA e conhecer as redes de proteção que podem ajudar nos encaminhamentos (SI-5);

Orientações sobre como identificar os casos de violência, como conduzir os casos e orientações para os encaminhamentos (SIV-4);

O número de informações recebidas sobre o índice de crianças e adolescentes que são violentadas e que providências tomar (SIV-6);

A preparação para reconhecermos uma criança vítima de violência. Fornecimento dos telefones para denúncia (SV-21);

Conteúdo muito bem selecionado e muito rico, o material e recursos bem utilizados que servem de subsídios na nossa prática do dia a dia (SVI-9).

Constatou-se, através dos relatos a seguir, que os conhecimentos adquiridos pelos/pelas Profissionais da Educação no período da formação, provocaram mudança de comportamento em suas práticas pedagógicas no contexto escolar, sobretudo nas suas formas de lidar com as situações de violências por eles identificadas, no sentido de realizarem os encaminhamentos necessários e de se sentirem aptos para tal.

O curso como um todo foi muito esclarecedor, os professores que o fizeram hoje sabem encaminhar e fazer as devidas intervenções necessárias, promovendo, assim, a inclusão de todos os alunos na escola (SI-10);

Aprendi a lidar melhor com as crianças que ensino, viver um pouco a vida de cada um e tentar resolver os problemas que tanto mexem com suas vidas (SIII-3);

Favoreceu a quebra de conceitos pré-estabelecidos, proporcionando uma visão mais profissional e técnica do abuso e exploração sexual das crianças e adolescentes. Evidencia uma postura de mudança frente à situação fatídica. (SIV-1)

Proporcionou a auto-avaliação dos educadores em relação à postura social e político-pedagógica assumida diante de tantos atos de violência praticados contra nossas crianças e adolescentes, como por exemplo, a negação de direitos básicos pela família, escola, poder público e etc. (SIII-4);

Me fez ver que, como profissional que lida o tempo todo com crianças, muitas vezes tratadas com negligência e violência pelos pais ou responsáveis, tenho que participar ativamente contra a violência e que tenho a quem recorrer quando a violência se manifestar (SII-2).

Além de mudanças nos seus comportamento, outra mudança ocorreu a nível institucional relacionada com a percepção dos/as Profissionais da Educação acerca do papel da Escola no enfrentamento às violências contra criança e adolescente. Eles/elas passaram a reconhecer a Escola como parte integrante do SGD. Apontaram que a formação iniciou uma mobilização na Rede Municipal de Ensino, que a escola tem obrigações a cumprir no sentido da defesa dos direitos humanos destes sujeitos e que ela também comete violências contra eles. Estas percepções foram relatadas nas seguintes falas:

Abriu os olhos da escola mostrando que ela também é responsável por certas violências quando se cala (SI-2);

O envolvimento da escola no processo de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, haja vista que ela faz parte do Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes, principalmente no trabalho preventivo (SII-4);

Serviu como o início da mobilização de toda a rede municipal de ensino para a implementação de políticas públicas de enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes. Deixa o professor mais seguro para ajudar o aluno (SII-5);

Deveria ser aplicado a todos os gestores e professores, pois, às vezes, a escola é quem pratica a violência (SVI-3);

Difundir e fortalecer nas instituições de ensino, a proteção tão imprescindível às nossas crianças e adolescentes (SV-5).

Outro aspecto positivo apontado foi em relação aos/as profissionais que ministraram a formação. Estes foram classificados como: “bem selecionados”, “bons formadores”, “bastante capacitados”, “com boa didática”, “com disponibilidade”, e com “boa

intenção em repassar as informações” (SVI-16). Entre os critérios para seleção destes formadores contratados pelo IMPARH destacam-se: 1 - ter formação na área de direitos da criança e do adolescente, especialmente os que fizeram o Curso Escola Que Protege a Distância do MEC/UFSC/UFC ou a primeira versão presencial realizada pela UFC 2006/2007; 2 - ser formador capacitado pelo MEC; 3 - ter domínio dos conteúdos específicos a serem trabalhados; 4 - ter experiência docente e/ou experiência profissional na área da criança e do adolescente.

Em relação à metodologia adotada na formação, constatou-se que: “A metodologia do curso foi bem aplicada. As dinâmicas muito criativas” (SIII-6) e de “conscientização” (SI-4). Também foram ressaltados: 1 - “Nível de questionamentos dos fóruns e mesas redondas” (SII-5); 2 - “vídeos e a leitura, assim também como as palestras” (SV-9); 3 - “Comprometimento dos participantes” (SIV-3); 4 - “apoio e as diversas formas de abordagem quando necessário” (SV-16); 5 - “debates em equipes e aprofundamento de estudos no assunto” (SVI-5); 6 - “a didática dos trabalhos” (SVI-2).

Ainda referente à metodologia da formação, os fóruns escolares tiveram destaque como uma boa estratégia de envolver a comunidade escolar nas discussões sobre violências conforme podemos constatar nas seguintes afirmativas:

Os fóruns, palestras na escola envolvendo toda a comunidade escolar por segmentos: alunos, pais, toda a equipe que atua na escola, os convidados para os fóruns que foram receptivos, a equipe de acompanhamento, enfim, todo o envolvimento da comunidade escolar e das cursistas que participaram e executaram na íntegra (SV-15).

Trocas de experiências; Vivências em outras realidades (Escolas de outros bairros nos fóruns e na formação) (SVI-1).

Fóruns e mesas redondas aos sábados, todos juntos fortalecendo as discussões (SIII-7).

Constatou-se, também, de acordo com as falas a seguir, que a metodologia da formação do Projeto Escola Que Protege/PMF envolvendo fóruns escolares, mesas redondas nos seminários de abertura e de encerramento e trabalhos em grupo nas salas de aula, promoveu a interação entre os/as cursistas gerando sentimento de participação, oportunidade de troca de ideias entre os pares e, sobretudo, o fortalecimento para tomarem atitudes diante dos casos de violências identificados no contexto escolar.

Formação de novas amizades, troca de idéias e reflexão sobre as já existentes (SI-8);

Abriu novas perspectivas para o professor no sentido de que ele não está sozinho, pois no momento da formação tivemos a oportunidade de ver a articulação dos outros órgãos em defesa do aluno e do professor (SI-10).

O fato de podermos trocar opiniões e experiências entre os participantes (SV-4).

A oportunidade de professores que estavam em sala de aula participarem e assim poderem identificar as violências e fazer os encaminhamentos, embora no processo tenhamos que superar alguns entraves de ordem burocrática (SVI-4).

Nos aspectos negativos, relativos à formação do Projeto Escola Que Protege realizado pela PMF e relatados pelos Profissionais da Educação, entre os 69 questionários respondidos, 58 profissionais manifestaram suas opiniões e 11 não apontaram nenhum ponto negativo. Em relação à estrutura e à logística da formação, alguns profissionais fizeram queixas que podem ser resumidas nas seguintes afirmativas: “de logística, aquele coordenador não entendia nada” (SIII-7), lanche (SII-1), “as instalações físicas do local do curso” (SII-5). Nove profissionais apontaram o local, na SER IV, como de “difícil acesso e perigoso”. Considerando a dimensão territorial de Fortaleza, dividida em seis SER’s, qualquer lugar ficaria distante para os profissionais das demais SER’s. No entanto, como foram formadas 8 turmas, elas poderiam ter sido distribuídas em equipamentos das próprias SER’s.

Um ponto negativo que chama atenção, apontado por oito profissionais, foi relativo ao horário no turno noturno, após dois expedientes de trabalho, “tornando o aproveitamento do curso a desejar, cansaço físico e mental” (SVI-2). Mas as turmas só foram formadas porque o curso foi ofertado à noite. Por razões já explicadas anteriormente, o déficit de carga horária dos professores em decorrência das greves e o consequente atraso de conclusão do ano letivo são fatores que impedem a saída dos professores da sala de aula para se qualificarem. No entanto, independente destes fatores que explicam, mas não justificam, a SME deveria garantir a substituição dos professores que se afastassem da sala de aula para aperfeiçoamento profissional, contratando professores substitutos.

Perguntado aos/às Profissionais da Educação sobre ter feito outros cursos na área da temática de enfrentamento às violências, dos 69 profissionais que responderam esta questão, 53 afirmaram que não. Os/as profissionais que responderam sim mencionaram os seguintes cursos: 1 - Curso de Formação Continuada – Projeto Paz nas Escolas (80h/a - 2006); 2 - Curso de Prevenção ao Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas

(120h/a - 2009); 3 - Curso de Educação Inclusiva/2007; 4 - Curso a Distância de Combate e Enfrentamento contra o uso abusivo de drogas, promovido pela UNB/SENAD; 5 - PROERD Polícia Militar/combate as drogas na escola. Destes cursos apenas o curso Paz nas Escolas e o curso de Educação Inclusiva foram promovidos pela SME.

Nesse sentido, recomenda-se que a SME deve investir mais na política de aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico conforme preconiza a LDB nº 9394/96, no Art. 67, inciso II.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público e prova de títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Neste artigo da LDB, nos seus demais incisos, estão contempladas outras garantias apontadas pelos/as Profissionais da Educação, envolvendo questões relativas aos seus direitos trabalhistas, que não são atendidas pelo governo municipal e interferem diretamente na qualidade do ensino e, sobretudo, na implementação de políticas públicas educacionais que visam a garantia dos direitos humanos da criança e do adolescente.

Em relação à carga horária de 80 h/a da formação, os/as profissionais consideraram: “período muito curto para tantas informações” (SI-2); “o tempo curto de curso, poderia ter sido mais extenso e termos mais acessos a alguns contatos importantes” (SI-9); “muito conteúdo para o tempo que foi a capacitação (SII-5); “carga horária insuficiente (SII-6); “pouco tempo para formação” (SV-3 e SVI-13); “o tempo que não nos permitiu maior aprofundamento” (SV-9). Percebeu-se que a temática de enfrentamento às violências demanda um tempo maior para os estudos, questionamentos e, sobretudo para a troca de experiências

entre os/as Profissionais da Educação. Neste aspecto, os/as profissionais lamentaram o fato do curso “não ser aplicado para todos” (SVI-11); “não ter repetido o projeto com outros professores” (SV-21); “a impossibilidade da participação dos demais profissionais da escola tais como gestor e professor (SVI-7).

Outros pontos negativos apontados pelos/as Profissionais da Educação, referem-se aos resultados do Projeto Escola Que Protege/PMF, após o período da formação. Estes estão relacionados à dinâmica de funcionamento da escola e com as dificuldades de envolvimento dos gestores na implementação das ações do projeto, conforme podemos constatar nas seguintes afirmativas: “a impossibilidade de sua aplicabilidade, levando-se em consideração que as escolas não têm abertura para que o assunto seja discutido com o corpo docente, visto que não há disponibilidade de tempo para estudos no âmbito da escola” (SVI-5); “não aplicação pelos Grupos Gestores” (SI-7); “falta uma cobrança maior para os dirigentes das escolas para manter os fóruns, pelo menos uma vez por ano” (SV-7).

Percebe-se, também, que os/as Profissionais da Educação compreenderam o Projeto Escola Que Protege numa dimensão muito maior que a estratégia de formação de profissionais. Mesmo que as perguntas da quarta parte do questionário tenham sido mais direcionadas para a formação, os/as profissionais se pronunciaram em relação às outras questões que interferem nas ações de enfrentamento às violências contra criança e adolescente. Grande parte dos/as profissionais considerou como aspecto negativo a falta de continuidade e de acompanhamento do projeto. Suas afirmativas, repetidas por quinze profissionais, podem ser contempladas nas seguintes falas:

A falta de continuidade de ações integradas à rede de atendimento, dificultando a “quebra” de resistência por parte de uma grande parte dos profissionais da educação (SI-1);

A descontinuidade do Projeto. A falta de amadurecimento que se tornasse algo que pudesse ajudar a resolver maiores problemas na escola (SI-11);

Acho que não houve uma sequência, uma continuidade do assunto, um desenvolvimento maior, ficou um pouco restrito (SV-10);

Pouco acompanhamento na escola, escola sozinha com violência e medo de denunciar (SI-6).

Outra questão que merece reflexão é o fato de os/as Profissionais da Educação não terem conhecimento de que o Projeto Escola Que Protege teve continuidade nos anos de 2008, 2009 e 2010, que ele tem sido renovado todos os anos, com a estratégia de formação de profissionais, através dos editais do MEC para as universidades e institutos federais, que concorrem com os seus projetos a fim de realizarem a formação.

Imbricado com essa compreensão da dimensão do projeto para além da estratégia de formação profissional, constatou-se os sentimentos de desamparo, “medo, ansiedade, angústia” (SIII-5) dos/as Profissionais da Educação nas suas ações de enfrentamento às violências. Suas falas constata também os sentimentos de solidão e insegurança: “no momento de tomar decisões a escola fica só” (SV-12); “alguns professores inseguros” (SII-1); “muitas vezes, ficamos expostas a certas situações” (SVI-12); Deixa-nos a sensação de que entramos na arena, nos expomos e nem mesmo “armaduras” nos são entregues (SIV-1).

Mas estes sentimentos não se configuram em empecilhos para que os/as profissionais tenham suas críticas em relação às lacunas da implementação e da concepção do projeto. Eles também se posicionam em relação à falta de políticas públicas sociais, de estrutura e funcionamento adequado dos Conselhos Tutelares, de articulação entre os órgãos do SGD e, sobretudo do distanciamento entre a teoria, as leis e a prática. Todas as suas falas nesse sentido puderam ser representadas pelas seguintes afirmativas:

Apesar das boas orientações, há uma imensa dificuldade quanto ao bom êxito na condução dos casos. Há muito o que ser feito para que o projeto saia do papel, pois a escola acaba se vendo muito solitária (e exposta) nessa luta por falta de políticas públicas que dêem conta dos problemas sócio-econômicos do nosso público-alvo (SIV-4).

Lamentavelmente, o que aprendemos a acreditar e defender no curso, muitas vezes fica só na teoria, pois somos orientados da “obrigação” civil, administrativa e penal de denunciar a suspeita ou ameaça de abuso, mas como efetivar a proteção quando os Conselhos Tutelares nem mesmo têm papel ou energia para funcionar a contento? (SIV-1)

Falta de trocas entre os vários segmentos da sociedade que lidam com questões relacionadas aos direitos e deveres das crianças e adolescentes” (SIII-4),

O que se vê na prática do curso esbarra na realidade. Um exemplo disso aconteceu na escola onde trabalho, já vivenciamos algumas situações em que percebemos que a escola parece caminhar sozinha como sendo responsável absoluta pelo bem estar das crianças. Um dos casos foi quando uma aluna especial da escola foi abusada sexualmente pelo padrasto. A escola denunciou ao CT, porém a família, ao ser notificada, fugiu para outro bairro da cidade levando a criança. Com esta experiência senti o quanto somos impotentes e ao mesmo tempo o descaso das autoridades, pois

não houve a tentativa de localização da criança nem do agressor. E mais uma vez ficamos somente a lamentar e temer pelo futuro da criança (SIV-3).

Quanto às sugestões apresentadas pelos/pelas Profissionais da Educação, 11 profissionais não se manifestaram. Os/as profissionais que se manifestaram, num total de 58, foram coerentes com as suas falas referente aos pontos negativos apontados por eles/as. As suas sugestões para melhoria do projeto puderam ser agrupadas em quatro aspectos principais: o primeiro se refere à logística e a estrutura da formação; o segundo se refere a um apelo para que a PMF faça mais investimento em formação dos/as Profissionais da Educação; o terceiro se refere à necessidade de continuidade do Projeto Escola Que Protege com ampliação do número de participantes e acompanhamento das ações desenvolvidas na Escola; e o quarto aspecto se refere à necessidade de implementação de políticas públicas de enfrentamento às violências contra criança e adolescente que dêem suporte às Escolas, aos Conselhos Tutelares e aos demais organismos do SGD.

No primeiro aspecto, de logística e estrutura do projeto, foi sugerido que: na realização da formação, tivesse “um local específico para cada regional” (SII-7), que se escolhesse “melhor local e horários diurnos” (SVI-9), e que pudesse “criar um meio para que as escolas abram espaço para aplicação do projeto” (SVI-11). A sugestão da criação desse espaço na escola para aplicação do projeto está relacionada com as demais sugestões apontadas nos aspectos abaixo especificados. À medida que os obstáculos causadores do funcionamento inadequado do projeto forem resolvidos, os espaços para aplicação dele na escola serão criados.

Ainda sobre a estrutura do projeto os Profissionais da Educação sugeriram a realização de atividades preventivas que podem ser desenvolvidas como estratégias de enfrentamento às violências no contexto escolar:

Realização de encontros periódicos para discussão e troca de experiências (SII-4);

Formação de grupos de educadores com capacitações e acompanhamentos técnicos em cada escola (SV-8);

Palestras ou fóruns realizados pelos órgãos competentes aos alunos das escolas no sentido informativo (SIII-2);

Maior atuação do Conselho Tutelar dentro da escola com palestras explicativas e assistenciais nos problemas do cotidiano escolar, nas reuniões mediando as

necessidades de caráter educativo sem precisar de convite fazendo parte da pauta dessas escolas (SIII-5);

Inclusão da educação em fóruns permanentes como: Fórum DCA, Fórum Cearense de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil, etc. (SII-4).

Temos conhecimento de que estes fóruns já contam, em sua estrutura, com representantes da SME, mas acredita-se que a representatividade deve ser ampliada, abrangendo também profissionais das SER's e das escolas. A Rede Municipal de Ensino de Fortaleza é muito ampla e deve ter uma representatividade maior nas instituições de controle social e de defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente.

Outra questão que merece reflexão é referente à seguinte sugestão: “Quando lançar um projeto deste porte, que seja designado um profissional para tratar exclusivamente do tema, pois o ativismo das escolas nos impede de dedicar mais atenção a coisas tão importantes como a proteção das crianças e adolescentes” (SI-5). A questão da proteção da criança e do adolescente, especificamente no foco do enfrentamento às violências, é uma questão de relevância social. E por ser uma questão de relevância social, se caracteriza como um tema transversal que deve ser abordado por todos os professores das diversas áreas do conhecimento, sem se restringir a uma só área específica, mas perpassando por todas elas conforme determinam as diretrizes curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN. Nesse sentido, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p., afirma que:

O trabalho com os temas sociais se caracterizará nas diversas decisões tomadas pela comunidade escolar, o que aponta a necessidade de envolvimento de todos no processo de definição do trabalho e das prioridades a serem eleitas. Assim, a opção por esse trabalho precisa mobilizar toda comunidade escolar no processo de definição das propostas e das prioridades a serem eleitas para o seu desenvolvimento (p. 31)

Portanto, designar um/uma profissional para tratar exclusivamente do tema significa trabalhar a temática de enfrentamento às violências de forma desarticulada com os demais profissionais da escola e com a comunidade escolar e, ainda em desacordo com as diretrizes curriculares nacionais.

No segundo aspecto, os/as Profissionais da Educação sugerem “que os órgãos responsáveis pela educação em nosso país observem a grande necessidade que têm os educadores de um tempo disponível para estudo, o que facilitaria o repasse dos cursos oferecidos que deverá ser de conhecimento de todos que fazem a escola, tornando-os responsáveis por sua aplicabilidade” (SVI-5); “que a Prefeitura Municipal de Fortaleza invista em mais formações para os professores” (SIV-6) e “motivar o profissional da educação a abraçar as oportunidades de formação ofertadas e a aplicar as propostas de ações, assim como as informações discutidas durante o curso no cotidiano escolar e na vida” (SII-8). Estas sugestões já estão garantidas na forma da lei, no Art. 67 da LDB nº 9394/96, mas na prática da SME não ocorre de forma adequada conforme relatam os/as Profissionais da Educação.

No terceiro aspecto, referente à continuidade e ampliação do número de participantes do projeto, grande parte dos/as Profissionais da Educação, num total de 23 afirmativas, sugere que o projeto tenha continuidade e 12 afirmativas que atinjam um número e variedade maior de profissionais da escola. Ao sugerir a continuidade do projeto, suas falas são amparadas no sentido da relevância do tema, de atingir os outros profissionais que não participaram, de abranger a comunidade escolar, de envolver os gestores e de discutir o que aconteceu na escola após a formação, conforme podemos constatar nas seguintes falas:

A formação deveria ser contínua (anual), para que todos os educadores participassem (SI-4);

Achamos necessário que fosse aberto para um número maior de professores para que todos tivessem conhecimentos de como atuar em sala de aula (V-14);

O assunto é de extrema importância, poderia ser dado mais cursos e continuidade ao projeto (SI-9);

Mais cursos nessa tendência que abranja toda a comunidade escolar, principalmente os gestores para que passemos a falar a mesma linguagem (SV-9);

Formação de novas turmas, dando continuidade ao projeto, para que seja atingido um maior número de profissionais. E que nós possamos participar novamente, para uma troca de informações sobre as situações vivenciadas (SVI-8);

Sugiro que esse Projeto seja realizado nas escolas pelo menos tendo um dia no calendário das escolas para se trabalhar e se discutir essa temática nas salas de aula, e ou em reuniões com a família para se prevenir e informar dos direitos e deveres do cidadão (SV-15).

Além da questão da continuidade do projeto, os/as profissionais apontaram que: “aconteçam capacitações com frequência na Área de proteção à Criança e ao Adolescente, com recursos novos que pudéssemos utilizá-los na escola com os professores” (SV-16); “novos cursos sobre o tema” (SVI-13); “ofertar regularmente cursos de formação continuada, contemplando temas do cotidiano escolar como: bullying, indisciplina, evasão” (SI-8); “aconteçam projetos complementares” (SV-21). Estas sugestões indicam que o Projeto Escola Que protege favoreceu para que outras questões, além das violências, referentes aos direitos humanos da criança e do adolescente fossem discutidas. Desta forma provocou a busca de novos conhecimentos e, conseqüentemente, de novos cursos, projetos e parcerias.

Outra questão que foi bastante ressaltada pelos Profissionais da Educação é referente à necessidade de acompanhamento do projeto nas escolas por parte das equipes técnicas dos profissionais das SER's.

Realizar acompanhamento; Sistematizar ações para todas as unidades escolares da rede (SVI-1);

Formar um grupo de pessoas como um apoio. Um acompanhamento contínuo nas escolas e nos casos notificados (SIII-6);

Deve ter previsto um acompanhamento da aplicabilidade nas escolas (SVI-4);

Acompanhamento por parte da regional às escolas e aos participantes do curso, até no sentido de dar mais segurança a todos, pois lembro-me que todos ficaram receosos em fazer “denúncias”. Intervenções efetivas em situações de vulnerabilidade das crianças e adolescentes (SVI-6).

O quarto aspecto das sugestões apontadas pelos/as Profissionais da Educação refere-se à necessidade de implementação de políticas públicas de enfrentamento às violências contra criança e adolescente que dêem suporte às Escolas, aos Conselhos Tutelares e aos demais organismos do SGD. Estas sugestões demonstram, implicitamente, uma percepção da dimensão do Projeto Escola Que Protege em rede como requisito para o enfrentamento às violências contra criança e adolescente no contexto escolar. As sugestões apontadas não estão mais apenas no foco da escola, elas partem da elaboração de políticas públicas e vão até a questão da estrutura física dos órgãos responsáveis pela garantia dos direitos humanos da criança e do adolescente, conforme as seguintes falas:

Elaboração de políticas públicas eficazes para atendimento às crianças (SIV-4)

Que sejam implantadas políticas públicas que possibilitem às escolas promoverem encontros com educandos e seus familiares com o objetivo de valorização da vida e negação da violência (SV-11)

Dar suporte aos órgãos competentes (SVI-16)

Aparelhar os órgãos competentes para atuar nas ações de intervenção (SVI-17)

A experiência do Projeto Escola Que Protege/PMF através apenas da estratégia de formação de profissionais, já deu mostras de que não atinge a dimensão do paradigma da Proteção Integral preconizado no ECA e estudado na formação como um caminho a seguir pelos/pelas Profissionais da Educação. Desse modo, é certo que a estratégia do projeto precisa ser reavaliada. Nesse sentido, sugestões são apontadas em diversos depoimentos conforme as seguintes falas:

As questões sobre violência têm que ir além das capacitações (SVI-10);

Precisamos de mais atenção na proposta de proteção dentro da escola, pois é muito delicado trabalhar com a proteção a violência sem ser atingido de qualquer forma, daí o medo de muitos em lidar com esse projeto (SII-2b);

A operacionalização de toda a rede é que deveria nos passar uma situação de efetiva proteção, efetiva atuação (SIV-1);

A presença dos órgãos responsáveis junto ao grupo da escola, pois ela sozinha não tem força, apresentando a comunidade que ela não tem só a escola (SII-2);

Que os demais órgãos se aliem à escola na tentativa de combater a violência contra a criança e o adolescente. E que este combate seja efetivo (SIV-3).

Todas as palavras aqui transcritas, carregadas de significados e permeadas por sentimentos, não traduzem a complexidade da trama das violências contra criança e adolescente que se reflete no espelho do cotidiano da Escola. Assim, para que haja uma melhor compreensão do sentimento de desamparo dos/as Profissionais da Educação, perante a falta de resolução de muitos casos de violências que foram identificados, notificados, encaminhados e acompanhados por eles/elas na escola, encerraremos esta fala com as palavras de uma professora do Ensino Fundamental, que trabalha em sala de aula com crianças na faixa etária de 6 a 10 anos. Ela expressou sua indignação, em relação à fragilidade e a falta de estrutura da rede de organismos que compõe o SGD, através do seguinte relato:

“O caso mais trágico que vivenciei na escola trata-se de uma criança especial, abusada sexualmente pelo pai com a conivência omissa da mãe. Ao serem contatados pela escola e Conselho Tutelar, o pai pediu transferência da escola e o caso nunca foi concluído pelo Conselho Tutelar, nem encaminhado à delegacia da criança e menos ainda encaminhado ao Juizado. Enfim, será que por, simplesmente, mudarem de escola essas crianças deixaram de existir, o drama delas acabou? A PMF não teria como oficiar às SER no sentido de localizar qual escola essa criança foi matriculada para assim ser devidamente assistida? Neste primeiro caso o poder público não foi eficiente.

No segundo caso a própria diretora expôs sua vida e família, já que morava no mesmo bairro do agressor, para proteger as crianças. Para que isso não se repetisse, num caso análogo, a própria diretora da nossa escola pediu a guarda de três irmãs abusadas pelo pai até que pudessem voltar para casa sem a presença do agressor, que aos infantis olhos não era mal

Assim, é de se questionar, onde está a rede? As tramas são fortes o suficiente para suportar o peso de uma mudança efetiva e significativa na vida de quem precisa e de quem se propõe (é obrigado) a denunciar???” (SIV-1).

5.2. Avaliação da Concepção e da Implementação do Projeto Escola Que Protege/PMF

Diante do objetivo de avaliar a concepção e a implementação do Projeto Escola Que Protege como política pública de enfrentamento às violências contra criança e adolescente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, faremos um breve comentário acerca dos conceitos de concepção e de implementação.

De acordo com Silva e Silva (2001, p. 39), “implementação de programas sociais é aqui entendida como a fase de execução de serviços para o cumprimento de objetivos e metas pré-estabelecidas, tendo em vista obter os resultados pretendidos”. Os serviços planejados no contexto da elaboração do Projeto Escola Que Protege, tiveram como foco para sua execução os/as Profissionais da Educação dando a estes/as a responsabilidade de identificar, notificar,

encaminhar e acompanhar os casos de violências contra criança e adolescente no contexto escolar. A estratégia para realização destes serviços foi a formação destes/destas profissionais.

Para Holanda, dentre as sete categorias principais de análise de avaliação, pode-se dizer que a prática avaliativa que se distingue como avaliação da implementação ocorre “quando se analisa a forma como o programa está sendo implementado e, a partir dessa análise, se tenta formar um juízo sobre o seu potencial de sucesso ou fracasso”. (2006, p. 106). Este autor afirma ainda, que a avaliação de implementação é:

Uma avaliação que tem objetivos preventivos ou cautelares, no sentido de que visa alertar o governo para a necessidade de mobilizar recursos adicionais, introduzir correções no planejamento inicial ou, eventualmente, cancelar o programa, minimizando ou neutralizando prejuízos ou fracassos potenciais (p. 112).

No quadro explicativo elaborado por Holanda (2006, p. 97), acerca da etapa de implementação da pesquisa de avaliação, os aspectos que merecem destaque são os instrumentos do programa que devem responder as seguintes questões: 1 - Que tipos de intervenções podem contribuir para resolver o problema? ; 2 - A implementação do programa está sendo feita de forma adequada? ; 3 - Os serviços previstos estão sendo prestados?

Na implementação do Projeto Escola Que Protege a intervenção realizada foi feita diretamente com os/as Profissionais da Educação através de seu processo de formação para o enfrentamento às múltiplas formas de violências contra criança e adolescente no contexto escolar. A implementação do programa, em parte, está adequada, mas precisa ser ampliada para os demais profissionais dos organismos do SGD a fim de realizar, com atendimento de qualidade, os serviços de notificação, encaminhamento e acompanhamento das situações de violências identificadas no contexto escolar.

A avaliação da implementação investigou o desenvolvimento do projeto para além do cumprimento dos objetivos nele propostos. Buscou-se avaliar também o seu contexto na legislação do ECA e nos processos que dificultaram a sua implementação, sobretudo no âmbito de execução das demais políticas públicas de enfrentamento às violências contra criança e adolescente que objetivam garantir os direitos humanos destes sujeitos.

Nesse sentido, constatou-se que, embora a formação dos/as Profissionais da

Educação seja uma estratégia que atende ao âmbito escolar, ela não é suficiente para atingir os objetivos propostos no projeto, os serviços desenvolvidos por estes profissionais só podem ser concluídos com a participação dos outros profissionais dos demais organismos do SGD. Estes, tem a função de dar continuidade aos encaminhamentos necessários para o atendimento completo dos casos de violências. Desta forma, para atingir os objetivos e metas estabelecidas pelo projeto é preciso ampliar a estratégia de formação para os demais profissionais do SGD.

Além da questão da falta de formação, obstáculos relacionados à falta de infraestrutura física dos Conselhos Tutelares como: computadores, impressoras, toner, e, sobretudo carro para as visitas às instituições que fazem as notificações, dificultam e inviabilizam o atendimento dos casos de violências. Assim, concluímos que a questão das violências identificadas no contexto escolar, para ser enfrentada necessita de ações mais abrangentes no âmbito do SGD, pois extrapola os limites e as possibilidades dos muros da Escola.

Para compreender as questões relacionadas com a concepção do projeto, suas estratégias para atingir os objetivos propostos e a forma como o projeto foi implementado, recorre-se a HOLANDA (2006, p. 101), ao afirmar que, dentre as sete categorias principais de avaliação, esta é uma “avaliação da teoria do programa, que busca responder a questões relacionadas com a concepção, a estrutura lógica e o desenho técnico do programa”. O autor esclarece ainda que a teoria do programa está relacionada com o conjunto de hipóteses que justificam a intervenção do governo. “Ela define também a estratégia e a tática que serão utilizadas para atingir os objetivos e metas do programa” (p.109).

Na concepção do Projeto Escola Que Protege, a principal estratégia utilizada para o enfrentamento das múltiplas formas de violências contra criança e adolescente identificadas no contexto escolar, é a formação dos/as Profissionais da Educação. Esta estratégia em parte viabilizou o alcance dos objetivos do projeto. Ela apresenta uma coerência com a política pública de defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente assegurada no ECA, pois estes profissionais, que estão em convivência com estes sujeitos no contexto escolar, são preparados para conhecer, identificar, notificar, encaminhar e acompanhar as situações de violências contra estes sujeitos e, sobretudo para desenvolverem práticas pedagógicas no sentido de prevenção das violências juntamente com seus pares, com os estudantes e suas famílias.

No entanto as perspectivas preventivas aqui apontadas são dificultadas quando extrapolam os limites da escola a partir das notificações das violências feitas ao Conselho Tutelar e dos encaminhamentos de atendimentos necessários, para a criança e o adolescente em situação

de violência, aos demais organismos que compõem o SGD. Nesse sentido, a estratégia de formação dos/as Profissionais da Educação deve ser ampliada para os demais profissionais do SGD. Mas outras questões, para além da estratégia de formação dos profissionais, que dificultam a implementação do projeto estão relacionadas com a estrutura e o funcionamento do SGD e apontam para a falta de articulação entre os diversos organismos que compõem o SGD e, conseqüentemente, para a necessidade de funcionamento deste sistema em rede e de fortalecimento da sua estrutura física e de pessoal para garantir o atendimento de qualidade à criança e ao adolescente.

Ainda no contexto da concepção, analisou-se as falas dos/as Profissionais da Educação sobre os conteúdos da formação que embasaram legal e teoricamente os estudos das múltiplas formas de violências contra criança e adolescente e sobre as atividades e serviços propostos pelo programa a partir da sua implementação, em consonância com a legislação do ECA e com os objetivos da formação.

Estas análises apontaram que a concepção do Projeto Escola Que Protege precisa, de uma reestruturação no seu desenho de modo a viabilizar uma implementação com intervenções mais adequadas para o enfrentamento das múltiplas formas de violências contra criança e adolescente, no sentido de envolver os profissionais dos demais organismos do SGD e de promover a articulação entre eles a fim de garantir atendimento de qualidade e em tempo hábil sem que haja demora ou quebra do processo de encaminhamento e acompanhamento dos casos de violências identificados e notificados pelos/as Profissionais da Educação.

5.3. Definindo o Método de Avaliação da Pesquisa

O campo da avaliação das políticas públicas em nível nacional é ainda recente, mas vem ampliando e se estruturando nas últimas décadas. Conforme observa Rodrigues (2008, p. 8), “No Brasil, é apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a temática da avaliação das políticas públicas intensifica-se, assumindo um papel de destaque nas administrações públicas da América Latina”. A autora, ao analisar as perspectivas teóricas e metodológicas de avaliação das políticas públicas, destaca a transição da prática internacional das pesquisas voltadas apenas para a análise de tomada de decisão ou de resultados de caráter instrumental, para novas abordagens que “passaram a enfatizar a importância da análise de

contexto – social, econômico, cultural – e da análise organizacional – estrutura de funcionamento, dinâmica, relações de poder, interesses e valores que permeiam as instituições envolvidas na elaboração e implementação de políticas” (2008, p. 9), capazes de fornecer resultados de avaliação abrangentes e aprofundados.

É nesse sentido que Rodrigues (2008, p.10) defende propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais, na perspectiva de considerar que as ciências sociais têm uma importância especial para os estudos sobre políticas públicas, referente à visão crítica sobre a formulação e implementação das políticas públicas. A autora enfatiza que: “A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa da pesquisa” (p. 11).

Diante das diferentes abordagens apresentadas por diversos autores (Arretche, 1998; Silva, 2001; Holanda, 2006; Rodrigues, 2008) é necessário que se defina entre as pesquisas que entendem a avaliação como caráter instrumental e as pesquisas que são capazes de fornecer resultados de avaliação abrangentes e aprofundados. “As diferentes abordagens podem ser agrupadas, basicamente, em duas propostas distintas: Uma que entende a avaliação como “medida” e outra que privilegia o sentido de avaliação como “compreensão” (RODRIGUES, 2008, p. 11).

Definir o método da pesquisa avaliativa, entre as tendências de avaliação de políticas públicas, para o Projeto Escola Que Protege, foi um empreendimento de difícil construção diante da dimensão da política pública, de caráter social, de enfrentamento às violências contra criança e adolescente na qual o projeto está inserido, e, de alguns fatores de entrave enfrentados por mim, como a escassez de tempo e recursos, na condição de aluna do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas/MAPP, sem afastamento da jornada de oito horas diárias de trabalho na SME.

Sobre as tendências de avaliação de políticas públicas ARRETICHE (1998, p. 32), afirma que:

A literatura de avaliação de políticas costuma distingui-las em termos de sua efetividade, eficácia e eficiência, distinção esta que é basicamente um recurso analítico destinado a separar aspectos distintos dos objetivos e, por consequência, da abordagem e dos métodos e técnicas de avaliação.

Arretche (1998), explica ainda que a efetividade está relacionada com a efetiva mudança ocorrida com a implementação do programa e seus impactos, a eficiência com a relação entre o gasto que se emprega e os resultados esperados do programa e, a eficácia a relação entre as metas propostas e as metas alcançadas pelo programa.

Inicialmente o desenho desta pesquisa avaliativa tinha o propósito de avaliar apenas a relação dos objetivos do Projeto Escola Que Protege com seus resultados na prática a partir da sua implementação, no caso, uma avaliação denominada avaliação de eficácia. De acordo com HOLANDA (2006, p. 101), este tipo de avaliação se justifica quando a pesquisa avaliativa tem o propósito de “aferir até que ponto os objetivos do programa ou projeto foram alcançados (eficácia)”. No entanto, em decorrência da riqueza dos dados coletados nas perguntas abertas do questionário, das entrevistas e da significativa amostra adquirida no retorno dos questionários, percebeu-se a oportunidade de realizar uma avaliação de efetividade. “É precisamente na avaliação de efetividade que a distinção entre avaliação e análise torna-se mais clara e necessária, devido à necessidade de demonstrar que os resultados encontrados na realidade social estão causalmente relacionados àquela política particular.” (ARRETCHÉ, 1998, p. 32).

Considerando-se também a dimensão da problemática das violências contra criança e adolescente e, especificamente, das violências no contexto escolar, que demandam por políticas públicas para a implementação de programas e projetos de intervenção como estratégia de realização de ações preventivas nas escolas, torna-se relevante avaliar os impactos do Projeto Escola Que Protege junto a população dos/as Profissionais da Educação que participaram do projeto a fim de compreender que mudanças resultaram a partir da sua implementação.

No modelo de avaliação de impactos “tem-se como foco central as mudanças quantitativas e qualitativas decorrentes de determinadas ações governamentais (política/programa) sobre as condições de vida de uma população, tendo, portanto, como critério a efetividade” (SILVA e SILVA, 2001, p. 85). Como objeto deste modelo de avaliação a autora aponta o “estudo do efeito ou resultado de um programa, determinando se houve mudança, magnitude da mudança, segmentos afetados pela mudança e em que medida cada um dos componentes atendidos pelo programa contribuiu para alcance dos objetivos” (p. 83). Em relação a dimensão dos objetivos a avaliação de impactos procura “medir o resultado dos efeitos de uma política. Servir de medida de desempenho da ação pública. Estabelecer relação de causalidade entre a política e as alterações das condições sociais” (p. 83).

Para avaliar a efetividade do Projeto Escola Que Protege na prevenção das múltiplas formas de violências contra criança e adolescente, identificadas no contexto escolar pelos/as Profissionais da Educação participantes do projeto, procurou-se verificar nas falas dos/as profissionais as percepções sobre as violências, suas atitudes e ações preventivas, identificando os elementos e fatores que influenciaram na construção social da prevenção das violências no contexto escolar. Esta avaliação é um tanto complexa, pois pressupõe verificar mudanças de percepções e atitudes nem sempre visíveis nas falas dos/as profissionais, exigindo uma leitura mais profunda das subjetividades contidas nas suas falas através das respostas do questionário relacionadas com a identificação das violências contexto escolar, com as suas atitudes de notificação, encaminhamento e acompanhamento das situações de violências, bem como com a sua prática pedagógica a partir da formação do projeto e das suas relações profissionais com os seus pares e com os profissionais do Conselho Tutelar no sentido da garantia dos direitos humanos da criança e do adolescente.

Identificou-se que ocorreram mudanças nas percepções sobre as múltiplas formas de violências contra criança e adolescente, e, nos modos de pensar e agir dos/as Profissionais da Educação após sua participação na formação do Projeto Escola Que Protege, que foi a estratégia principal direcionada a estes profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Constatou-se que a formação do projeto promoveu a adoção de uma postura orientada para a mudança de comportamento nas ações de identificação, notificação e encaminhamento das situações de violências por eles identificadas no contexto escolar.

Concluiu-se que o projeto alcançou em grande parte os seus objetivos, constatando-se a sua efetividade nas falas dos/as Profissionais da Educação, a partir da formação do projeto, relativas às suas percepções e identificação das múltiplas formas de violências cometidas contra criança e adolescente, suas abordagens a criança e ao adolescente e seus familiares, bem como a suas atitudes nas ações de notificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos de violências junto ao Conselho Tutelar. No entanto, constatou-se também que estas ações, muitas vezes, são dificultadas pela falta de atendimento de qualidade dos demais organismos que compõem o SGD, sobretudo do Conselho Tutelar.

Percebeu-se que o Projeto Escola Que Protege sozinho, desenvolvido apenas no contexto escolar, não tem o poder de enfrentar a trama das violências. Nesse sentido concordamos com Silva e Silva (2001, p. 38), ao afirmar que “o processo das políticas públicas conjuga um conjunto de momentos, não lineares, articulados e interdependentes”. Os/as

Profissionais da Educação, para darem encaminhamento aos casos de violências, articulam-se com os Conselheiros Tutelares. Estes, articulam-se também com outros profissionais para encaminharem as crianças e adolescentes e seus familiares para atendimento em diversos outros organismos do SGD nos setores de saúde, assistência e judiciário. “Assim, o processo das políticas públicas é assumido, nos seus diferentes momentos, por uma diversidade de sujeitos que entram, saem ou permanecem no processo, sendo estes orientados por diferentes racionalidades e movidos por diferentes interesses” (SILVA E SILVA, 2001, p. 41).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Eis um problema! E cada sábio nele aplica
As suas lentes abismais.
Mas quem com isso ganha é o problema, que fica
Sempre com um x a mais...”*

Mário Quintana

No percurso desta pesquisa, objetivou-se avaliar a concepção, a implementação e os impactos do Projeto Escola Que Protege como política pública de enfrentamento às violências contra criança e adolescente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Na caracterização do perfil sócio-econômico dos/as Profissionais da Educação formados pelo Projeto Escola Que Protege, identificou-se que predomina o sexo feminino, na faixa etária de 41 a 50 anos, casadas e têm escolaridade predominante de pós-graduação a nível de especialização. A renda mensal predominante é de 3 a 5 salários mínimos. A maioria trabalha na mesma escola do período da formação e exerce a mesma função. Consideraram positivo o fato de terem participado da formação do Projeto Escola Que Protege/PMF e sugeriram que o Projeto deveria abranger mais profissionais, sobretudo, os gestores escolares que, muitas vezes, dificultam o desenvolvimento do trabalho na escola.

Ao elencar as situações de violências contra crianças e adolescentes, mais recorrentes, relatadas pelos/as Profissionais da Educação formados/as pelo Projeto Escola Que Protege/PMF, identificou-se que a negligência da família predomina. As crianças chegam na escola com péssimas condições de higiene, com fome, com sono e sem realizar as tarefas escolares. Constatou-se também que esta família que negligencia os direitos da criança e do adolescente está em situação de pobreza, de desemprego, de envolvimento com tráfico de drogas e estes fatores interferem diretamente na sua relação de responsabilidade para com os filhos. Esta situação, considerada como violência estrutural, não pode ser tratada apenas no âmbito da escola e da família, mas precisa ser compreendida e ter intervenções no âmbito das políticas estruturantes. Além de a Escola realizar as ações de prevenção e enfrentamento às violências no contexto escolar, ela precisa agir em articulação com as demais instituições que desenvolvem políticas sociais para criança e adolescente, a fim de atingir outros espaços de convivência destes sujeitos, sobretudo a família.

Ao examinar as atitudes e as formas de identificação das situações de violências contra crianças e adolescentes realizadas pelos Profissionais da Educação formados pelo Projeto Escola Que Protege, constatou-se que os conhecimentos adquiridos na formação do Projeto subsidiaram estes profissionais no sentido de se sentirem mais seguros para tomarem atitudes perante a identificação dos casos de violências sofridas pela criança e pelo adolescente no contexto escolar. A capacidade de aprender foi além da simples apreensão de conhecimentos e gerou atitudes de notificação dos casos de violências junto ao Conselho Tutelar e a outros órgãos competentes. Neste sentido, “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2010, p.68).

Ao investigar a relação profissional da Escola com o Conselho Tutelar nas ações de notificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos de violências contra crianças e adolescentes, observou-se que a maioria dos/das Profissionais da Educação faz as notificações ao Conselho e que alguns outros profissionais não acreditam mais no funcionamento deste órgão em decorrência de não terem sido atendidas quando solicitaram seus serviços ou da demora dos atendimentos. Os/as Conselheiros/as Tutelares confirmaram que tem dificuldade em realizar a tempo o atendimento às solicitações das escolas pela falta de transporte e pela falta de tempo para estarem mais próximos da escola em decorrência da sobrecarga de trabalho. Considerando a densidade populacional de Fortaleza em relação ao número de conselheiros/as, observamos que é necessário a ampliação do quadro destes/as profissionais. Também observamos nas entrevistas, que o número de carros é insuficiente para atender às demandas da população. Tanto estes fatores como outros, relativos à prática pedagógica dos/as profissionais da Escola e do Conselho Tutelar dificultam a relação profissional entre eles e, sobretudo, o atendimento de qualidade à criança e ao adolescente em situação de violência. Ressaltamos que a baixa qualidade de atendimento das instituições configura-se como uma violência institucional. As instituições, de uma forma geral, ainda estão aprendendo a atender, adequadamente; à criança e ao adolescente, especialmente quando estes sujeitos estão em conflito com a lei ou em condições sócio-econômicas que favorecem as situações de violências cometidas contra eles. Sobre esta questão concordamos que:

A criança ou o adolescente, em certas circunstâncias mais difíceis, é visto como aquele que tem uma tendência nata a se “rebelar” contra as medidas educativas, assistenciais, protetivas. E o conselho tutelar (quando não, o juiz) reconhece uma verdadeira impossibilidade de atendimento eficaz e eficiente, fora dessa linha “disciplinadora/sancionadora”. As medidas em meio aberto não conseguem

convencer, porque nelas não se investe, em nenhum sentido. (NOGUEIRA NETO, 2007, p. 34).

Ao analisar a interferência do Projeto Escola Que Protege/PMF e o uso do ECA nas práticas pedagógicas dos/as Profissionais da Educação, observou-se que o Projeto teve interferência positiva nos aspectos de deixá-los mais aptos a identificarem as diversas formas de violências contra criança e adolescente no contexto escolar, de fazerem uso do ECA nas atividades de planejamento das atividades pedagógicas, tanto com os seus pares como com as crianças e adolescentes. Ao conhecerem os trâmites legais para notificarem estas violências para o Conselho Tutelar conforme determina o ECA, muitos destes/as profissionais ampliaram sua prática pedagógica para além do espaço escolar e passaram a atuar na defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente em outras instituições como a família, a igreja e o condomínio. Os conhecimentos estudados favoreceram este processo de ampliação da prática pedagógica dos/as Profissionais da Educação pois, “como professor, preciso me mover com mais clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam as dimensões da prática. o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. (FREIRE, 2010, p.68).

Não só os conteúdos estudados e discutidos, mas também a realização dos fóruns escolares e a constatação da realidade de violências cometidas contra a criança e o adolescente contribuíram para esta mudança na sua prática pedagógica. Nesse sentido concorda-se com o pensamento de Paulo Freire ao afirmar que:

Constatando, nos tornamos capazes de na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação (2010, p.77).

Numa avaliação do ponto de vista dos objetivos do Projeto Escola Que Protege/PMF, em 2007, denominado Curso de Formação Continuada para Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza - Escola Que Protege, pode-se afirmar que os objetivos foram cumpridos em sua maioria pois observou-se que: 1 - a temática da violência foi trabalhada nas escolas pelos/as Profissionais da Educação que participaram da formação através dos fóruns escolares e em diversas atividades relatadas por eles; 2 - os/as profissionais

foram capacitados para o enfrentamento da violência contra criança e adolescente e consideraram que a formação contribuiu para este fim; 3 - os/as Profissionais da Educação consideraram-se aptos a realizar a identificação, notificação e encaminhamento de situações de violências contra crianças e adolescentes.

No entanto, quanto ao objetivo de contribuir para prevenção e reversão da situação de violência contra crianças e adolescentes, foi atingido em parte, na questão referente à prevenção, uma vez que todas as atividades pedagógicas realizadas pelos/pelas Profissionais da Educação com os segmentos de educadores, estudantes e familiares se caracterizam como ações de prevenção. Mas a reversão da situação de violência contra criança e adolescente é um desafio que não cabe apenas aos/as Profissionais da Educação no contexto escolar. Nesse sentido compreende-se que:

Ainda há muito caminho pela frente para que se desconstrua todo esse discurso ideológico que mascara o nosso discurso epistemológico e político-institucional da garantia do direito da criança e do adolescente e da sua proteção integral. E muito mais caminho para que construa uma prática de atendimento público eficaz e eficiente, que respeite os direitos das crianças e dos adolescentes e os responsabilize por seus deveres; vendo-os como cidadãos. (NOGUEIRA NETO, 2007, p. 34).

É necessário que os organismos que compõe o SGD trabalhem de forma articulada e que haja uma real compreensão por parte dos profissionais que atuam nestes organismos acerca da identidade geracional da criança e do adolescente para que juntos, sejam elaboradas políticas públicas com estratégias adequadas em prol da emancipação destes sujeitos.

Esta pesquisa aponta ainda, que a dimensão do Projeto Escola Que Protege deve ser para além da estratégia de formação dos/as Profissionais da Educação, uma vez que estes encontram dificuldades no atendimento dos demais organismos do SGD para efetuarem os encaminhamentos necessários às ações de enfrentamento às violências contra criança e adolescente identificadas por eles/as no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **Sobre a violência**. (Tradução André de Macedo Duarte); Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. (Tradução Dora Flaksman); 2ª edição. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1978.

ARRETCHE, Marta T. S. **Tendências no Estudo Sobre Avaliação**. In RICO, Elizabeth Melo (org.) (1998). Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate. São Paulo, Cortez.

BAVA, Caccia. O regate da dignidade. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. Novembro, 2009.

BANDEIRA, João Tancredo Sá. **Conselho tutelar: espaço público de exercício da democracia participativa e seus paradoxos**. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Pós-Graduação em Educação Brasileira [dissertação]. Fortaleza, 2006.

BECKER, Howard. **De que lado estamos?** In Uma Teoria da Ação Coletiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. (Tradução Fernando Tomaz, português de Portugal); 14ª edição. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Caderno PRONASCI**. 2ª ed. Brasília, 2007. 32p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes; um passo a mais na cidadania em saúde**. 2ª Ed. Ver. Brasília; Ministério da Saúde. 2002. 47p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente: saúde/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3. Ed.- Brasília: A Secretaria, 2001. 128 p.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão.** 2ª Ed. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

CARDOSO, de Oliveira R. **Olhar, ouvir, escrever.** In: Aula Inaugural, IFHCH-UNICAMP, 5–57. Abril. 1994.

CARVALHO, Alba Pinho de. **Políticas Públicas e o Dilema das Desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no Século XXI.** In Poder e Políticas Públicas na América Latina. Fernando José Pires (organizador). Adelita Neto Carleial, Alba Maria Pinho de Carvalho, Elda Maria Freire Maciel ET al. (colaboradores) - Fortaleza Edições UFC, 2010.

CRUZ, Lilian Rodrigues da. **(Des)Articulando as políticas públicas no campo da infância: implicações da abrigagem.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CRUZ, Silvia H. V. **A Política Pública de Educação Infantil e o Desafio de Garantir o Direito à Infância.** I SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Belém, 05-06/junho/2008.

Ciênc. saúde coletiva, vol.12, nº5. Rio de Janeiro. Sept./Oct. 2007. **O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência.**

ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. 18 anos. 4ª Ed. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA - Secretaria Especial de Direitos Humanos – Presidência da República. 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção.** In: **Anais do IX Congresso Nacional de Assistentes Sociais.** Brasília, 1998.

_____ **Formação de educadores (as); subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes/Vicente de Paula Faleiros e Eva Silveira Faleiros.** – Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD, 2006.

_____ **Escola Que Protege; Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes/Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros,** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. **Políticas Públicas: Definição, Evolução E O Caso Brasileiro**. Disponível em: <http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce_114f59a64cd_-7fcc.pdf>. consulta em 22/07/11>. Acessado em: 12 de abril de 2011.

FOINA (2000). Artigo Publicado na Revista "*Educação Brasileira*" Vol. 22 N. 44 Janeiro / Julho de 2000, CRUB. pp. 155-166 e na revista "*Ciência e Trópico*" Vol. 30 N. 2 Jul/Dez de 2002, Fundação Joaquim Nabuco. pp 283-296

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**; organização e tradução de Roberto Machado. 28ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**; tradução de Raquel Ramalheite. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 42ª reimpressão, 2010.

_____ **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 6ª Ed., São Paulo: Cortez; 2008. 262p.

GUIA ESCOLAR: Métodos para identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes/ Benedito Rodrigues dos Santos... ET al, Rita Ippolito: coordenação técnica 2. Ed. Ver. E atual. -- Brasília: Secretaria Especial dos direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004. 163.

HOLANDA, Nilson. **Avaliação de programas: conceitos básicos sobre a avaliação "ex-post" de programas e projetos**. Fortaleza: ABC Editora, 2006. (Caps.VII: Planejando a Avaliação).

IBGE, 2010. Disponível em :

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf23>. Acessado em: 14 de maio de 2011.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância - ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Educação: experiência e sentido).

LEAL, M. L. P. e LEAL, M. F. (org.). **Pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial no Brasil**. Brasília: CECRIM, 2002.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**; organização e tradução de Roberto Machado. 28ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010, p. XI.

MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE FORTALEZA. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fortaleza>>. Acessado em: 14 de maio de 2011.

MAPA DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA DIVIDIDO POR SER. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fortaleza>>. Acessado em: 13 de maio de 2011.

MICHAAN, Léa. **Um Espaço para Pensar em Link Permanente para a Difícil Arte em Lidar com Adolescentes**. Disponível em:
<<http://leamichaan.wordpress.com/category/adolescente>>. Acessado em: 15 de maio de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto Escola Que Protege. Disponível em:
<<http://mec.gov.br>>. Acessado em: 12 de maio de 2010.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Disponível em: <www.mj.gov.br/trafico/brasil.html>. Acessado em: 12 de abril de 2011.

MONTEIRO FILHO, L. e PHEBO, L. B. (Coord.). **Maus-tratos contra crianças e adolescentes, proteção e prevenção: guia de orientação para educadores**. 2ª Ed. Petrópolis, Autores & Agentes & Associados. 1997. 40p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte. O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 30. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA NETO, Wanderlino. **Promoção e Proteção dos Direitos Humanos de Geração.** (versão revisada / cópia eletrônica) junho. 2007.

PESQUISA NACIONAL SOBRE O TRÁFICO DE MULHERES, CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA FINS DE EXPLORAÇÃO SEXUAL COMERCIAL NO BRASIL (PESTRAF). Disponível em: <www.cecria.org.br>. Acessado em 12 de abril de 2011.

PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E SALÁRIOS/PCCS. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educaçao/>>. Acessado em 15/05/2011.

PROTEÇÃO INTEGRAL. Disponível em: <<http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/noticia/index/id/17828>>. Acessado em 22/03/11.

RODRIGUES, Léa Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais.** Artigos Inéditos. Jan a Jun. 2008.

RESOLUÇÃO 113 CONANDA. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Default.aspx?TabId=77&ConteudoId=e48c914e-d215-405c-82d8-75096336d0ec>>. Acessado em: 15 janeiro de 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um Novo Senso Comum; v. 4)

_____. **Pela Mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE FORTALEZA. Dados epidemiológicos. Disponível em: <<http://sms.fortaleza.ce.gov.br>>. Acessado em 14 de abril de 2011.

SILVA e SILVA, Maria O. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA E SILVA, M.O. **Avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: Veras editora, 2001.

SPOSATI, Aldaísa (2003). **Regulação Social Tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio.** *Intervenção Social*. Portugal, v. 1, nº 27, p. 63 - 88.

SZPACENCOPF, Maria Isabel Oliveira. **O olhar do poder: a montagem Branca e a violência no espetáculo telejornal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TRAGEDIA NORTE AMERICANA EM COLUMBINE. Disponível em: <<http://www.odia.terra.com.br>>. Acessado em 14 de abril de 2011.

TRAGÉDIA EM REALENGO. Disponível em: <<http://www.gl.globo.com/tragedia-em-realengo>>. Acessado em 14 de abril de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA:

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA.

1. SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL

() SER I () SER II () SER III () SER IV () SER V () SER VI

1.1. LOCAL DE TRABALHO ATUAL

1.2. LOCAL DE TRABALHO, EM abr/2007, NO PERÍODO DA FORMAÇÃO

2. PROFISSIONAL CAPACITADO PELO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE/2007:

2.1. Sexo:

1. () Feminino 2. () Masculino

2.2. Idade:

1. () 20 |---| 30 2. () 31 |---| 40
3. () 41 |---| 50 4. () acima de 51 anos

2.3. Estado civil:

1. () Solteiro (a) 2. () Casado (a) 3. () União consensual
4. () Separado (a) 5. () Viúvo (a) 6. () Divorciado (a)

2.4. Escolaridade:

1. () Ensino médio completo 2. () Ensino superior incompleto
3. () Ensino superior completo 4. () Pós graduação especialista
5. () Pós-graduação mestrado 6. () Pós-graduação doutorado

2.5. Tipo de formação

1. () Licenciatura plena 2. () Pedagogia 3. () Outra. Especificar: _____

2.6. Renda mensal:

1. () até 2 salários mínimos 2. () de 2 a 5 salários mínimos
3. () de 5 a 10 salários mínimos 4. () mais de 10 salários mínimos

2.7. Tempo de exercício como Profissional da Educação:

1. () 0 |---| 02 anos 2. () 02 |---| 05 anos 3. () 06 |---| 10 anos
4. () 11 |---| 15 anos 5. () 16 |---| 20 anos 6. () acima de 21 anos

2.8. Função que exerce atualmente na Rede Municipal de Ensino:

1. () professor(a) 2. () orientador(a) educacional 3. () supervisor(a) educacional
4. () coordenador(a) pedagógico(a) 5. () diretor(a) 6. () vice-diretor(a)
7. () técnico(a) em educação 8. () outra. Especificar: _____

2.9. Função que exercia no momento da formação do Projeto Escola Que Protege na Rede Municipal de Ensino:

1. () professor(a) 2. () orientador(a) educacional 3. () supervisor(a) educacional
4. () coordenador(a) pedagógico(a) 5. () diretor(a) 6. () vice-diretor(a)
7. () técnico(a) em educação 8. () outra. Especificar: _____

2.10. Assinale a(s) faixa(s) etária(s) das crianças/adolescentes com as quais você trabalha:

1. () 0 a 4 anos 2. () 5 a 10 anos 3. () 11 a 14 anos 4. () 15 a 19 anos

2.11. Assinale o nível/modalidade de ensino que você atua:

1. () Educação infantil 2. () Ensino fundamental 1º ao 5º 3. () Ensino fundamental 6º ao 9º
4. () Educação de jovens e adultos 5. () Educação especial

3. MÚLTIPLAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA/ ENCAMINHAMENTOS

3.1. No exercício da função de Profissional da Educação, você já suspeitou ou identificou alguma situação de violência contra criança e adolescente?

1. () sim, poucas vezes 2. () sim, muitas vezes 3. () não, nunca (pule para questão 3.6)

3.2. Se sua resposta foi sim, qual ou quais as situações de violência identificadas ou suspeitadas?

1. () Violência física
2. () Violência psicológica
3. () Negligência
4. () Violência sexual/abuso
5. () Violência sexual/exploração comercial
6. () Violência de trabalho infantil
7. () Violência institucional
8. () Outra. Especificar: _____

3.3. De que forma você identificou ou suspeitou a situação de violência?

1. () Através do relato da própria criança/adolescente
2. () Através do relato de parente/vizinho da criança/adolescente
3. () Ao observar alguma mudança de comportamento na criança/adolescente
4. () Outras formas. Especificar: _____

3.4. Qual foi a sua atitude? (assinale as opções necessárias)

1. () comunicou à gestão da escola
2. () conversou com a pessoa responsável pela criança/adolescente
3. () compartilhou com colegas educadores da escola
4. () não tomou atitude por medo de prejudicar a criança/adolescente
5. () não tomou atitude por medo de sofrer represálias do(a) agressor(a)
6. () não tomou atitude para não se expor no trabalho
7. () não tomou atitude por considerar que o assunto é familiar
8. () não soube o que fazer
9. () ficou sem atitude por ter revivido alguma experiência de violência
10. () outros, especificar: _____

3.5. Você notificou a situação de violência identificada a algum órgão do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conselho Tutelar, Ministério Público, Delegacia Especializada, Defensoria Pública e Justiça da Infância e da Juventude)?

1. () Sim. Qual?
2. () Não. Por quê?

3.6. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA?

1. () Sim, mas não uso. Por quê?
2. () Sim, já fiz uso. De que forma?
3. () Não.
4. () Se, sim. Como você teve acesso ao ECA?

3.7. Você já usou ficha de notificação para encaminhamento das situações de violência contra crianças e adolescentes sugerida e discutida na formação?

1. () sim
2. () não

3.8. Na sua escola/instituição a ficha de notificação está disponível?

1. () sim
2. () não
3. () não sei

4. PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE

4.1. Qual a interferência do Projeto Escola Que Protege na sua prática pedagógica no contexto escolar?

4.2. A formação do Projeto Escola Que Protege teve interferência em outra instituição que você faz parte além da escola? Se, sim. Qual? Comente.

4.3. Comente em relação à formação do Projeto Escola Que Protege (material, conteúdos, fóruns escolares, mesa redonda inicial e/ou final, etc.):

4.4. Qual a sua avaliação sobre o Projeto Escola Que Protege?

4.4.1. Pontos positivos:

4.4.2. Pontos negativos:

4.4.3. Sugestões:

4.5. Além da formação do Projeto Escola Que Protege, você participou de alguma outra formação anterior na área de enfrentamento à violência contra criança e adolescente? Se, sim. Qual?

Caso você tenha interesse em continuar participando desta pesquisa com disponibilidade para ser entrevistado (a) deixe seus contatos abaixo:

Nome:

Local de trabalho:

Fones: residencial celular trab.

e-mail

Fortaleza, / / 2011.

APÊNDICE II - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Organização dos Dados Coletados dos Questionários²⁰

1. SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL IV

Q N°	1.1. LOCAL TRABALHO ATUAL	1.2. NO PERÍODO DA FORMAÇÃO
SIV-1	EMEIF Padre Felice Pistone	O mesmo
SIV-2	CMES Professor José Valdevino de Carvalho	EMEIF Mozart Pinto
SIV-3	EMEIF Padre Felice Pistoni	O mesmo
SIV-4	EMEIF Dr. José Bonifácio de Sousa	EMEIF Pe. Amorim (Anexo)
SIV-5	EMEIF Mozart Pinto	O mesmo
SIV-6	CMES Vicentina Campos Marinho Lopes	EMEIF Mozart Pinto e CMES Vicentina Campos

2. PROFISSIONAL FORMADO PELO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE/2007:

Q N°	1. Sexo	2. Idade	3. Est. civil	4. Escolaridade	5. formação
SIV-1	1	2	4	4	2, 3 (direito)
SIV-2	1	3	2	4	2
SIV-3	1	2	2	4	2
SIV-4	1	3	4	4	2
SIV-5	1	3	2	4	2
SIV-6	1	3	2	4	2, 3 letras

Q N°	6. Renda mensal	7. Tempo exercício	8. Função atual	9. Função ante
SIV-1	2	3	1	1
SIV-2	2	6	1 AEE	1
SIV-3	2	3	1	1
SIV-4	2	4	6	8 coord. de anexo
SIV-5	3	5	1	1
SIV-6	3	4	4	1

²⁰ Optamos por ilustrar este apêndice apenas para visualização. A SER IV foi escolhida por ter tido o menor retorno de questionário. Em algumas falas foi feito um corte.

Q N°	10. faixa etária	11. nível/modalidade de ensino que atua
SIV-1	2	2
SIV-2	2, 3, 4	5
SIV-3	2	2
SIV-4	1, 2, 3	1, 2
SIV-5	2	2
SIV-6	3, 4	3

3. MÚLTIPLAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA/ ENCAMINHAMENTOS

Q N°	1.susp/ ident	2. tipo	3. forma?	4. atitude?
SIV-1	1	1, 2, 3, 4	1, 2	1, 2, 3, 4, 10 (escola já havia intervindo junto ao C T).
SIV-2	1	1, 3, 6	1, 3, 4 e agressão da mãe contra a criança	1, 2, 3
SIV-3	1	4	3	1, 3
SIV-4	1	1, 2, 3, 6	1, 2, 3	3, 4, 5, 10 (em algumas circunstâncias, os casos foram discutidos somente dentro do âmbito da escola, pelos fatores assinalados acima. Em outros casos, houve encaminhamento para órgão responsável).
SIV-5	1	1, 3	4 através do CT	1, 2
SIV-6	1	1, 2	1	1, 2, 3

Q N°	5. notificou	6. conhece ECA/acesso	7. uso ficha	8. ficha disp. na escola
SIV-1	2. comunicamos à escola que comunica ao C T/juizado	4 na faculdade de direito q cursei.	2	2
SIV-2	1. A escola levou o caso ao conselho tutelar	4. Já conhecia. Mas tive acesso quando ganhei um no curso de Formação Escola que Protege	2	3 A escola que estou atualmente está sempre disposta a ajudar as crianças e adolescentes no que for necessário. Inclusive com relação à

				violência
SIV-3	1. A escola comunica ao CT	4. Através do curso Escola que protege.	2	1
SIV-4	1	2 e 4 (quando trabalhava no anexo Pe. Amorim, fizemos parceria com uma ONG na favela maravilha, a CCF'S e produzimos uma exposição	2	1
SIV-5	1. CT	2. Através de estudos	2	1
SIV-6	2 Porque a situação foi contornada	4 Eu tenho um livro do ECA , ganhei de uma amiga e utilizo quando necessário.	2	1

4. PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE

Q N°	1. interferência do Projeto na prática pedagógica no contexto escolar?	2. outra instituição?
SIV-1	Acentuou a responsabilidade por atuar junto a crianças, tanto por serem de condição peculiar de formação quanto pela representação estatal q nos confere a função de professor público e, principalmente, pela evidência da vulnerabilidade a que estão submetidas muitas vezes	Desconheço
SIV-2	O Projeto foi muito importante porque nos mostrou como acontece a violência contra as crianças e adolescentes e como devemos agir diante de várias situações apresentadas no decorrer do curso.	Não
SIV-3	O projeto foi válido porque permitiu alertamos para a questão da violência a qual estão submetidas nossas crianças e que providências podemos tomar ao perceber alguma situação de risco.	Desconheço
SIV-4	O projeto deu algumas orientações sobre como identificar os casos de violência, como conduzir os casos e também para onde encaminhar	no meu círculo de amizade, comentando sobre o curso, fui solicitada para ajudar a encaminhar um caso de negligência
SIV-5	Através do projeto, pude tomar conhecimento de como agir e que providencias devo tomar em relação aos casos de maus tratos contra os alunos	Não
SIV-6	Através desse projeto, pude ter conhecimento de como e para onde fazer os encaminhamentos necessários e mais importante, não me calar diante de situações de crianças e adolescentes que são violentadas. Esse projeto interferiu não só na minha prática pedagógica, mas enquanto ser humano	Eu não vivenciei esta experiência fora da escola, mas a partir do momento em que participei desta formação, eu não posso e não devo me omitir diante de uma violência contra crianças e adolescentes independente da instituição em que ocorra.

Q N°	3. material	conteúdos	fóruns	Mesa redonda	facilitadores
------	-------------	-----------	--------	--------------	---------------

SIV-1	o curso foi muito oportuno, útil e educativo-informativo, e um ponto inesquecível do curso foi a apresentação de vídeo de jovens meninas exploradas sexualmente na região norte.				
SIV-2	A formação foi ótima, tivemos apoio dos formadores e acesso a todo tipo de material necessário no decorrer da formação.				
SIV-3	Foi um curso muito proveitoso apesar de na época o local onde o curso foi realizado tenha deixado a desejar com relação às instalações				
SIV-4	bom material e bom nível de discussão				
SIV-5	Essa formação criou possibilidades para debatermos sobre o assunto em questão e ampliarmos nossos conhecimentos através do material utilizado ,com conteúdos diversificados e de suma importância.				
SIV-6	O material que foi trabalhado na formação foi muito interessante e enriquecedor. Assim como os conteúdos, debates, fóruns escolares. Essa formação foi extremamente importante para mim, não só como profissional, mas como ser humano. Me deixou em alerta sobre os perigos que nos cerca com relação à violência contra crianças e adolescentes.				

Q N°	4.4.1. Pontos positivos	4.4.2. Pontos Negativos	4.4.3. Sugestões
SIV-1	Educativo, informativo e que favoreceu a quebra de conceitos pré-estabelecidos, proporcionando uma visão mais profissional e técnica do abuso e exploração sexual das crianças e adolescentes. evidencia uma postura de mudança frente a situação fática	Lamentavelmente, o que aprendemos a acreditar e defender no curso, muitas vezes fica só na teoria, pois somos orientados da “obrigação” civil – administrativo e penal de denunciar a suspeita ou ameaça de abuso, mas como efetivar a proteção quando os conselhos tutelares nem mesmo tem papel	O curso é bom, oportuno, deveria ser dado mas vezes, entretanto a operacionalização de toda a rede é que deveria nos passar uma situação de efetiva proteção, efetiva atuação.
SIV-2	A formação foi ótima, tivemos apoio dos formadores e acesso a todo tipo de material necessário no decorrer do da formação.	Não lembro muito de pontos negativos, se houve não me atingiu.	Que essa formação que houve seja revista e repassada para os professores que ainda não tiveram a oportunidade de fazê-la
SIV-3	Bons formadores; Material consonante com o tema proposto; Comprometimento dos	O que se vê na prática do curso esbarra na realidade. Um exemplo disso aconteceu na escola onde trabalho. Já vivenciamos algumas situações em que percebemos que a escola	Que os demais órgãos se aliem à escola na tentativa de combater a violência contra a criança e o adolescente. E que este

	participantes.	parece caminhar sozinha	combate seja efetivo.
SIV-4	Orientações sobre como identificar os casos de violência Como conduzir os casos. Orientações para encaminhamento	Apesar das boas orientações, há uma imensa dificuldade quanto ao bom êxito na condução dos casos. Há muito o que ser feito para que o projeto saia do papel, pois a escola acaba se vendo muito solitária (e exposta) nessa luta por falta de políticas públicas que dê conta dos problemas sócio-econômicos do nosso público-alvo.	Elaboração de políticas públicas eficazes para atendimento às crianças
SIV-5	Permitiu a ampliação de conhecimentos ,como também crescimento profissional.		Seria interessante que houvesse outros cursos como esse para que pudéssemos fazer uma análise do que funcionou, ,melhorou ou não deu certo
SIV-6	O número de informações recebidas sobre o índice de crianças e adolescentes que são violentadas e que providências tomar.	O horário do curso foi cansativo	Que a Prefeitura Municipal de Fortaleza invista em mais formações para os professores.

Q N°	Participou de outra formação	Disp.	Ñ Disp.
SIV-1	Curso de educação inclusiva, que de certa forma combate à violência na perspectiva em que educa, e promove a tolerância e aceitação à diferença. Curso à distância de combate e enfrentamento contra o uso abusivo de drogas, promovido pela UNB/SENAD.	X	
SIV-2	Não	X	
SIV-3	Prevenção do uso de drogas pela UNB	X	
SIV-4	Não	X	
SIV-5	Não		X
SIV-6	Não	X	

APÊNDICE III - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO DA PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA.

I. DADOS SOBRE O (A) PROFISSIONAL ENTREVISTADO (A):

- | | |
|--|---------------------|
| 1. 1. Nome: | 1. 2. Idade: |
| 1. 3. Sexo: () Masculino () Feminino | 1. 4. Salário: |
| 1. 5. Naturalidade: | 1. 6. Estado civil: |
| 1. 7. Local de trabalho: C T - SER | |

II. DADOS SOBRE A FUNÇÃO DE CONSELHEIRO (A) TUTELAR EM FORTALEZA

2. 1. Por que você escolheu ser Conselheiro (a) Tutelar?
2. 2. Como você conseguiu ser eleito (a) Conselheiro (a) Tutelar?
2. 3. O que você acha do processo eleitoral para Conselheiro (a) Tutelar?
2. 4. Você recebeu alguma preparação e/ou formação para ser Conselheiro (a) Tutelar, antes ou depois de assumir o cargo?
2. 5. Qual é a sua formação? Ela contribui para o exercício da sua função?
2. 6. O que é ser Conselheiro (a) Tutelar para você?
2. 7. Quais as situações de violência que atingem a você enquanto Conselheiro (a) Tutelar?

III. DADOS SOBRE A RELAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA COM O CONSELHO TUTELAR NO SENTIDO DA GARANTIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE REFERENTES AO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA ESTES SUJEITOS.

3. 1. Você conhece o Projeto Escola Que Protege? Fale sua opinião sobre.
3. 2. O que você percebe como violência no contexto escolar?
3. 3. A escola municipal de Fortaleza faz notificação dos casos de violências contra criança e adolescente ao Conselho Tutelar?

3. 4. De que forma é feita a notificação? Existe algum documento padrão utilizado pela escola para fazer a notificação?
3. 5. Quando é feita a notificação, a escola procura acompanhar o caso em questão?
3. 6. O Conselho Tutelar dá algum retorno à escola em relação aos encaminhamentos realizados por ele após a notificação?
3. 7. Quais são as formas de violências mais recorrentes notificadas pela escola?
3. 8. Qual o perfil do(s) sujeito(s) que comete (m) violências contra crianças e adolescentes? Quem são eles?
3. 9. Em qual faixa etária a violência notificada é mais recorrente?
3. 10. Quem sofre mais violências? Meninos ou meninas?
3. 11. Para você, qual é o papel da escola no enfrentamento à violência?
3. 12. Como você avalia a relação profissional da escola com o Conselho Tutelar?
3. 13. E a estrutura do C T, ela tem condições para realizar um bom trabalho?
3. 14. Gostaria de falar alguma coisa a mais?

Tempo:

Local:

Horário:

Condições locais:

APÊNDICE IV - CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO**CARTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA**

Fortaleza, ____ de _____ de 2011.

Caro(a) entrevistado(a),

A presente pesquisa denominada: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA**, objetiva avaliar a concepção e a implementação do Projeto Escola Que Protege como estratégia de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Para que esta pesquisa tenha validade científica, é importante que você responda cada questão da entrevista cuidadosamente e de forma sincera. Sua participação contribuirá para a efetivação de reflexões pertinentes acerca da realidade estudada. A pesquisa contribuirá para preencher lacunas deixadas por trabalhos anteriormente realizados.

Por motivo de segurança e para dar qualidade ao nosso trabalho gravaremos as entrevistas, caso você autorize este procedimento.

Garanto que as informações fornecidas durante a entrevista terão caráter sigiloso, garantindo-se seu anonimato.

Solicito que preencha e assine o Termo de Consentimento.

Apresento os agradecimentos por sua valorosa contribuição.

Atenciosamente,

Verônica Maria Benevides Pedrosa

APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS SUJEITOS

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS SUJEITOS

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome _____

Documento de Identidade nº _____ Sexo: M () F ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço _____

Bairro _____ Cidade _____ Cep _____

Telefone _____ E-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA E A PESQUISADORA

Título do Protocolo de Pesquisa:

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA QUE PROTEGE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

Pesquisadora: Verônica Maria Benevides Pedrosa

Endereço: Rua João Cordeiro, 2180/301. Joaquim Távora

Cargo/Função: Orientadora Educacional

Avaliação de risco da pesquisa: não haverá risco para os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Duração da pesquisa: 6 meses

III - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AOS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa objetiva avaliar a concepção e a implementação do Projeto Escola Que Protege como estratégia de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Informamos que a principal técnica de pesquisa a ser utilizada será a entrevista semi-estruturada que realizaremos com os/as Conselheiros/as Tutelares

Para que os nossos objetivos sejam alcançados, solicitamos o consentimento prévio das pessoas que serão entrevistadas para documentar todas as falas através de gravador.

Cabe registrar que não haverá nenhum tipo de dano físico ou moral que possa prejudicar qualquer participante, e que os resultados desta pesquisa só serão utilizados para cumprir os objetivos da mesma.

Informamos também que todos terão liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa.

As falas colhidas durante as entrevistas serão tratadas de modo confidencial e sigiloso. Isto significa que nenhuma pessoa terá sua identidade revelada e que as falas não serão publicadas sem prévia autorização.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar do protocolo de pesquisa.

Fortaleza, ____/____/____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

ANEXOS

ANEXO I - FICHA DE NOTIFICAÇÃO ESCOLAR

FICHA DE NOTIFICAÇÃO ESCOLAR

Conforme determina o ECA, Art. 13 e 56. Encaminhamento da criança e/ou adolescente para devidas medidas protetivas.

Data ____ / ____ / ____ Prontuário nº _____

Estabelecimento de Ensino: _____

Encaminhado ao Conselho Tutelar: ____ / ____ / 2.00 ____

I - Identificação

Nome: _____

Idade: ____ Data Nascimento: ____/____/____. Série: ____ Período: _____

Nome dos Pais e/ou Responsáveis: _____

II - Endereço (Rua/Av) _____

nº _____ complemento: _____ CEP _____ Tel(s): _____

Ponto de referência: _____

Residência: () casa () apartamento () barraco () Outros: _____

() própria () alugada () cedida () Outros: _____

() região urbana () região rural () Outros: _____

III - Quem cometeu a agressão?**A- Vínculo**

() Familiar () Conhecido. Que tipo de vínculo tem? (Pai, Mãe, Padrasto, Vizinho e etc)

() Desconhecido

B- Identificação

Nome: _____ Idade: (aproximada) anos

Trabalha: () sim () não

Natureza do trabalho: () Formal () Informal

Cargo/Função/ Trabalho: _____ Escolaridade: _____

IV - Qual o tipo de violência cometida

() Física () Psicológica () Negligência () Abandono () Trabalho forçado

() Abuso Sexual () Intrafamiliar () Extrafamiliar

() Exploração Sexual () Pornografia () Prostituição () Tráfico () Turismo

V - Breve relato do caso

Outras providências tomadas:

() Serviços de Saúde () Médico () Psicólogo () Assistência Social

() Delegacia () Judiciário () Ministério Público

ANEXO II - PORTARIA DE CRIAÇÃO DAS COMISSÕES

PORTARIA Nº 133 2008

DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DE COMISSÕES DE ATENDIMENTO, NOTIFICAÇÃO E PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições conferidas pela Lei Complementar nº 39/2007, de 13 de julho de 2007, e de acordo com as disposições da Lei nº 13.230, de 27 de junho de 2002,

DECIDE:

Art.1º. Instalar Comissões de Atendimento, Notificação e Prevenção à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescente, no âmbito das escolas da rede municipal de ensino, para as seguintes atribuições e competências:

I- identificar, atender, notificar, acompanhar e tomar as medidas cabíveis do ponto de vista educacional e psicossocial, bem como realizar o devido encaminhamento às instituições/autoridades competentes quando necessário, dos casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes alunos das escolas, centros de educação infantil e creches municipais;

II- implantar rotinas de atendimentos na escola para os casos de violência doméstica em crianças e adolescentes;

III- notificar às autoridades competentes os casos de violência doméstica, fornecendo dados necessários e sugerindo soluções, caso julgue necessário, para que tais autoridades adotem as providências legais cabíveis;

IV- prestar orientação e assistência psicológica, ou encaminhar para os centros de atenção psicológica, as crianças e adolescentes vítimas, bem como os pais ou responsáveis pela criança ou adolescente, quando esses forem os agressores;

V- avaliar a relação familiar da criança ou adolescente vitimados, visando identificar os riscos vivenciados por esta criança ou adolescente, no sentido de evitar a reincidência;

VI- desenvolver ações sistemáticas junto à comunidade escolar e de entorno, visando a prevenção de práticas de violência doméstica contra crianças e adolescentes;

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Avenida Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres,
Fortaleza-Ceará
Cep: 60170 - 002
Telefone: (85) 3433-3562 / FAX: (85) 3272-7106



VII- nos casos em que a vítima estiver correndo risco fatal, a comissão deve se empenhar para que a criança ou adolescente seja encaminhado a um abrigo provisório, onde deverá ser acompanhado por instituições públicas competentes até que se decida a posição das referidas autoridades.

Art. 3º. A rotina de atendimento na escola constará de:

I- identificação de sinais que possam indicar a presença de violência física, negligência – psicológica e sexual;

II- notificação obrigatória de todos os casos à Delegacia da Criança, Conselho Tutelar ou Ministério Público Estadual, de acordo com os artigos 13 e 245 da Lei Federal 8.069/90;

III- encaminhamento para o serviço de saúde dos casos que exijam um atendimento especializado;

IV- a comissão manterá nos casos confirmados ou de suspeitas de violência doméstica, o acompanhamento psicossocial, de forma sistemática, da criança ou adolescente, bem como de seus pais ou responsáveis.

§1º - Constitui-se violência física o emprego de força física no processo disciplinador de uma criança ou adolescente por parte de seus pais ou responsáveis. Os indicadores físicos caracterizam-se pela presença de lesões físicas como queimaduras, feridas, fraturas, ainda que a vítima ou seus responsáveis aleguem outras causas.

§2º - Constitui-se negligência a omissão em prover as necessidades físicas e emocionais, de uma criança ou adolescente. Os indicadores da negligência caracterizam-se pelo padrão de crescimento deficiente, ausência de higiene, fadiga, ausência de supervisão, educação e alimentação, quando tal falha não é resultado das condições de vida dos pais ou responsáveis.

§3º - Constitui-se violência psicológica, designada também como tortura psicológica, as atitudes constrangedoras, desrespeitosas ou de ameaças, que de qualquer modo causam sofrimento mental.

§4º - Constitui-se violência sexual todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-lo para obter uma estimulação sobre sua pessoa ou de uma outra pessoa. Os indicadores de violência sexual caracterizam-se pela dificuldade em caminhar, apresentando nas áreas genitais ou anais: dor ou inchaço; lesão ou sangramento; infecções urinárias, secreções vaginais ou penianas, enfermidades psicossomáticas.

Art. 4º. A Comissão de Atendimento e Prevenção à Violência Doméstica Contra Criança e

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Avenida Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres,
Fortaleza-Ceará
Cep: 60170 - 002
Telefone: (85) 3433-3562 / FAX: (85) 3272-7106

J



Prefeitura de
Fortaleza



Adolescente deverá ser composta, pelo menos, dos seguintes membros em cada escola.

- I – 01 (um) professor – membro do Conselho Escolar;
- II – 01 (um) pai ou mãe – membro do Conselho Escolar;
- III – 01 (um) representante da escola;
- IV – 01 (um) articulador comunitário de Escola;
- V – 01 (um) membro do grêmio estudantil ou representante estudantil membro de Conselho Escolar.

Art. 5º. A SME, em articulação com o Fórum dos Conselhos, promoverá ações de sensibilização e capacitação dos integrantes da Comissão de que trata esta portaria.

REGISTRE-SE. PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE

Fortaleza, 18 de julho de 2008

ANA MARIA DE CARVALHO FONTENELE
Secretária Municipal de Educação

ANEXO III – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE FORTALEZA-CE

ANEXO IV - MAPA DE FORTALEZA DIVIDO POR REGIONAIS