

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RAQUEL IRENE DE MACEDO

**O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes
em tempos de COVID-19**

SÃO PAULO

2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RAQUEL IRENE DE MACEDO

**O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes
em tempos de COVID-19
Versão Corrigida**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^ª Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

SÃO PAULO

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Macedo, Raquel Irene de

O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes em tempos de COVID-19. / Raquel Irene de Macedo; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2022.

223 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Psicologia Escolar. 2. Direitos da criança e do adolescente. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Vulnerabilidade social. 5. Rede intersetorial. I. Souza, Marilene Proença Rebello de, orient. II. Título.

Nome: IRENE de Macedo, Raquel

Título: O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes em tempos de COVID-19.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dra.: _____

Instituição : _____

Julgamento : _____

Prof. Dr.: _____

Instituição : _____

Julgamento : _____

Prof. Dr.: _____

Instituição : _____

Julgamento : _____

Aos meus pais, pela dedicação de toda vida.
Às gerações de crianças e adolescentes da minha família,
à rede de garantia de direitos de crianças e adolescentes de Taubaté e
às crianças e aos adolescentes atendidos.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por ser a motivação, o apoio e o sustento de toda a minha vida. Agradeço pela vida, pela saúde, e pela oportunidade de realizar esse sonho. Ele me direcionou até aqui com o desejo de compreender, conhecer, pesquisar, e também colaborar para a construção de uma sociedade mais humana, na garantia de direitos de crianças e adolescentes. Acredito que há propósitos maiores que os meus em cada empreendimento. Agradeço pela presença do Espírito Santo em todos os momentos, trazendo discernimento, luz e sabedoria em cada passo. Esse mestrado é uma das experiências de concretização na minha vida da frase de inspiração de Santa Teresinha do Menino Jesus: “Deus não poderia me inspirar desejos irrealizáveis”.

Aos meus pais, Maria de Fátima Macedo e Jeremias de Macedo, pelo trabalho de educação e dedicação de toda a vida. Eles sempre me apoiaram e incentivaram pelo exemplo. Agradeço à minha mãe pelo exemplo de mais de trinta anos de trabalho como professora da Educação Básica no município de Taubaté. Cresci assistindo ao seu trabalho com a comunidade escolar, as lutas profissionais pela qualidade da Educação e pelo reconhecimento da classe profissional dos professores. Agradeço ao meu pai por me acompanhar na minha caminhada escolar, desde o primeiro dia de aula na Pré-escola, e de todas as vezes que me levou até à escola. Agradeço pela presença e companhia nas viagens nos primeiros momentos do mestrado, quando estava conhecendo mais São Paulo.

À professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, que desde o processo seletivo me aceitou, acolheu com carinho no grupo de pesquisa, e orientou esse trabalho com tanta experiência e conhecimento. Nesse processo de estudos do Mestrado, pude experimentar a convivência com essa profissional maravilhosa, em quem eu me inspiro, inclusive me emocionando na realização das leituras, de cada artigo e livro produzidos por ela. O raciocínio de construção epistemológica durante as orientações e aulas, o estilo de escrita marcante e singular, com consistência e coerência, convicta das propostas educacionais, também sempre me fizeram sentir alegria e gratidão por ser sua orientanda.

Aos estimados professores Dr. Hélio Roberto Braunstein e Dr. Wagner Roberto do Amaral, integrantes da Banca examinadora, que realizaram valiosas considerações e importantes contribuições para o desenvolvimento desse trabalho e para a minha reflexão e prática profissional.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, pelo enriquecimento nas discussões, às amigas construídas durante as disciplinas e a convivência no grupo, que mesmo com a distância física em decorrência da pandemia, se fizeram presentes pelas partilhas e discussões.

A todos os meus professores(as) que participaram da minha trajetória escolar. Agradeço pelas palavras de confiança e incentivo, desde o Ensino Infantil até à Pós- Graduação, observando e indicando o meu potencial para os estudos e afirmando que eu poderia chegar onde eu sonhasse nos caminhos educacionais. Acredito que muitas experiências positivas de ensino, e de construção cognitiva ocorreram pelas relações de afeto e convivência social com esses professores. Também agradeço pelas experiências pessoais já vivenciadas em sala de aula e na escola, as quais despertaram em mim uma grande sensibilidade pessoal e profissional para as questões educacionais e do desenvolvimento humano, e aumentaram o meu desejo de aprender de fato o que é a Psicologia Escolar e Educacional, pela qual eu já era bastante curiosa quando adolescente no Ensino Fundamental.

À minha irmã, Beatriz Zuleika de Macedo, Doutora em Ciências pela USP, pelo exemplo de sucesso nos estudos, escuta de dúvidas e angústias no processo de pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho do CRAS São Gonçalo, pela parceria, presença e convivência nesse tempo de estudos e trabalho. À Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social, pela base, e à Secretaria de Educação de Taubaté, pela abertura. Em especial, ao meu superior imediato, o assistente social Orivaldo Lopes de Almeida, a minha constante gratidão pelo apoio nesses anos, e na realização da pesquisa desde o início, pela abertura de espaço de apresentação das minhas ideias sobre o segmento de crianças e adolescentes, pelas discussões de casos e sonhos de possibilidades de construção de políticas no território e na cidade.

À minha analista Renata Santoro de Oliveira Magalhães, que acompanhou o meu desenvolvimento emocional nos últimos anos, me auxiliando a desdobrar os significados pessoais do meu desejo em cursar esse tão desejado Mestrado, oferecendo suporte psicológico nas alegrias, ansiedades e angústias durante essa jornada.

“O óbvio também precisa ser dito.”

(Guilherme Pinto, 2019)

RESUMO

A realização do trabalho socioeducativo preventivo com famílias em situação de vulnerabilidade social apresenta o desafio da construção e articulação de relações de rede para proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes. Para garantia de direitos humanos e efetivação das políticas públicas, se compreende como imprescindível o entendimento dessas políticas, de direitos e deveres do cidadão, especificamente da criança e do adolescente, por parte dos educadores. O presente trabalho foi realizado no contexto da política pública do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e com atuação do psicólogo compondo a equipe dessa política, em um Centro de Referência em Assistência Social – CRAS. Assim, se propõe uma articulação entre Assistência Social e Educação para reflexão e efetivação da garantia de direitos da criança e do adolescente. Essa pesquisa buscou investigar que conhecimentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores apresentam, na perspectiva de favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes. A pesquisa aconteceu em tempos de pandemia COVID-19, considerando um importante marcador de aprofundamento das desigualdades sociais. A pesquisa realizada foi qualitativa e quantitativa e ouviu 33 educadores (professores, coordenadores, supervisores e diretores) do Ensino Fundamental II (6º a 9ª ano), das escolas municipais de uma cidade do Vale do Paraíba, interior paulista. Os participantes responderam questionários via formulários por e-mail, com perguntas sobre dados de caracterização profissional e oito perguntas abertas relativas ao conhecimento e utilização de saberes sobre direitos de crianças e adolescentes. A análise de dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo de Bardin. Os educadores citaram o ECA como o documento mais conhecido sobre direitos da criança e do adolescente. Apenas um terço dos participantes afirma ter recebido alguma formação sobre o tema promovida pela Secretaria de Educação. Com relação às violações de direitos observadas na pandemia e providências realizadas, indicaram a busca ativa familiar por evasão escolar e o encaminhamento para o Conselho Tutelar como principais ações escolares nesse âmbito. A temática da garantia de direitos se expressa nas práticas escolares de forma ainda tímida nos conhecimentos de educadores, apresentando como desafio a ampliação do processo de apropriação da temática dos direitos para crianças e a adolescentes para que tais direitos se efetivem no processo de escolarização.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Direitos da criança e do adolescente; Políticas públicas educacionais; Vulnerabilidade social; Rede intersetorial.

ABSTRACT

Carrying out preventive socio-educational work with families in situations of social vulnerability presents the challenge of building and articulating network relationships to protect and guarantee the rights of children and adolescents. In order to guarantee human rights and implement public policies, it is understood as essential for educators to understand these policies, the rights and duties of citizens, specifically children and adolescents. The present work was carried out in the context of the public policy of the Unified Social Assistance System - SUAS and with the performance of the psychologist composing the team of this policy, in a Reference Center for Social Assistance - CRAS. Thus, an articulation between Social Assistance and Education is proposed for reflection and effectiveness of guaranteeing the rights of children and adolescents. This research sought to investigate what knowledge about Human Rights and public policies for children and adolescents present educators, with a view to favoring the guarantee of children and adolescents' rights. The research took place in times of the COVID-19 pandemic, considering an important marker of deepening social inequalities. The research carried out was qualitative and quantitative and heard 33 educators (teachers, coordinators, supervisors and directors) of Elementary School II (6th to 9th grade), from municipal schools in a city in Vale do Paraíba, in the interior of São Paulo. Participants answered questionnaires via e-mail forms, with questions about professional characterization data and eight open questions related to knowledge and use of knowledge about the rights of children and adolescents. Data analysis was performed using Bardin's content analysis method. Educators cited the ECA as the best-known document on the rights of children and adolescents. Only a third of the participants claim to have received some training on the subject promoted by the Department of Education. Regarding the violations of rights observed in the pandemic and measures taken, they indicated the active family search for school evasion and referral to the Guardianship Council as the main school actions in this area. The theme of guaranteeing rights is expressed in school practices in a still timid way in the knowledge of educators, presenting as a challenge the expansion of the process of appropriation of the theme of rights for children and adolescents so that such rights are effective in the schooling process.

Key-words: School Psychology; Children's and Adolescent's Rights; Educational public policies; Social vulnerability; Intersectorial network.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Localização da cidade de Taubaté, na região do Vale do Paraíba	54
FIGURA 02 - Área de atuação dos CRAS em Taubaté	59

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10	
INTRODUÇÃO	12	
A PESQUISA	20	
Participantes	21	
Procedimentos	21	
Instrumentos	27	
 DESAFIOS DA INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO RELATIVAS AOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES		
 CAPÍTULO I – Breve Histórico de Direitos da Criança e do Adolescente		27
1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos	27	
1.2 Constituição Federal Brasileira	30	
1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90)	32	
1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)	35	
1.5 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	39	
1.6 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	46	
1.7 Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente	48	
CAPÍTULO II – O Sistema Único de Assistência Social (SUAS)	50	
2.1 O Sistema Único de Assistência Social em Taubaté	54	
2.2 CRAS – Centro de Referência de Assistência Social	61	
2.3 CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social	64	
2.4 Situações de violação de direitos em tempos de pandemia	65	
CAPÍTULO III – Rede Intersetorial	85	
3.1 Articulação intersetorial entre Educação e Assistência Social	87	

A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS COMO PROFISSIONAIS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E DA EDUCAÇÃO: PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA NA ASSISTÊNCIA SOCIAL E A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

CAPÍTULO IV – A Ética do Cuidado89

CAPÍTULO V – Psicologia Escolar e Educacional96

5.1 O psicólogo na rede intersetorial.....102

5.2 A Lei 13.935/2019105

5.3 Educação Municipal de Taubaté109

CAPÍTULO VI – Psicologia Histórico – Cultural112

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO SUJEITOS E A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

CAPÍTULO VII – A voz dos educadores sobre os direitos da criança e do adolescente121

7.1 Conhecimentos dos educadores sobre direitos da criança e do adolescente148

7.2 A formação recebida pelos educadores sobre as questões dos direitos da criança e do adolescente151

7.3 A inserção da temática do direito da criança e do adolescente no cotidiano escolar163

CONSIDERAÇÕES FINAIS173

REFERÊNCIAS177

APÊNDICE189

APÊNDICE A – Carta à Secretaria Municipal de Educação189

APÊNDICE B – Modelo de Autorização Institucional191

APÊNDICE C – Ofício / SEED N° 88/2021 – Autorização Institucional193

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido194

APÊNDICE E – Cartão Convite para Participação na Pesquisa.....197

APÊNDICE F – Questionário de Pesquisa198

APÊNDICE G – Respostas aos Questionários.....201

APÊNDICE H – Comunicação pessoal sobre o Histórico de Implantação do SUAS em Taubaté217

APRESENTAÇÃO

Diante da atual conjuntura social, política e econômica do país, em que os direitos sociais estão sendo questionados, bem como a participação social está ameaçada pela diminuição da influência dos Conselhos de Direitos, e conseqüentemente o alcance da participação popular na construção de políticas públicas está prejudicado, se faz imprescindível criar condições de reflexão sobre direitos e deveres sociais, e condições de efetivação dessas garantias de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente completou 30 anos de existência no ano de 2020. Desde a sua criação em 1990 até o momento atual, é possível compreender que ainda há muito a ser realizado na perspectiva de implantação e efetivação dos direitos da criança e do adolescente, uma vez que vivenciamos as conseqüências de violências estruturais sociais e historicamente construídas no Brasil, dentre situações de violência e negligência, exclusão social e educacional, na família, escola e sociedade.

A presente pesquisa caminha ao encontro das necessidades da rede de proteção à criança e ao adolescente do município de Taubaté, de ampliação da atenção aos direitos da criança e do adolescente.

Além disso, essa pesquisa foi realizada em tempos de pandemia COVID-19, considerado um importante marcador de aprofundamento das desigualdades sociais, de efeitos prejudiciais catastróficos na saúde mental, na vida econômica e social, na segurança alimentar, no desenvolvimento educacional e nos desafios políticos nacionais e internacionais. De acordo com a Divisão de Estatística das Nações Unidas (United Nations, 2021), a taxa global de extrema pobreza aumentou pela primeira vez em mais de 20 anos, causou um forte impacto na desigualdade social e no desemprego, interrompeu a oferta de serviços de saúde essenciais de tratamento e prevenção, afetou a aprendizagem e o bem-estar de crianças e aumentou o desemprego entre mulheres, existindo também um aumento de atividades e de necessidades de cuidados domésticos com a família.

A proposta de trabalho com essa temática torna-se necessária uma vez que notamos a existência de muitos adolescentes sem perspectiva de futuro nas regiões atendidas do município, a precariedade de condições de vida atuais nas comunidades, em contextos de violência, violação de direitos, e situações de fracasso ou abandono escolar, vivências que podem se perpetuar ou se agravar diante do desconhecimento sobre garantia de direitos básicos, como saúde, educação, segurança, moradia, e iniciação profissional.

A relevância social dessa pesquisa se situa na proposta de trabalho com uma população de adolescentes, vistos de forma especial, por suas atuais transformações físicas, emocionais e sociais, fragilidades e potencialidades vividas nessa fase do desenvolvimento humano. De modo particular, por se tratar de um público que lida cotidianamente com situações de vulnerabilidade e riscos sociais, como por exemplo, na região onde trabalho, do Centro de Referência de Assistência Social “Madalena Aiko Nishida de Freitas” – CRAS São Gonçalo, território considerado de alta vulnerabilidade social, de acordo com a Avaliação Socioeconômica do município (Ação Social & Políticas Públicas, 2015).

Ainda, percebi a necessidade de realização dessa pesquisa para o desenvolvimento de novas estratégias de ação na rede de proteção da criança e do adolescente e no trabalho para efetivação da garantia de direitos na cidade. Acredito que essa pesquisa tem caráter de investigação da realidade e de possível proposição de alternativas para transformação da realidade das comunidades e das escolas atendidas.

Destaco as contribuições desse trabalho à comunidade científica da linha de pesquisa Psicologia Escolar, Educação e Políticas Públicas, nesse momento histórico de luta pela regulamentação da atuação dos psicólogos e assistentes sociais nos espaços educacionais; como material de pesquisa para a construção do papel do psicólogo no campo educacional e de políticas públicas; na atuação da garantia de direitos de crianças e adolescentes; e na interface entre os serviços de Educação e Assistência Social. Os resultados desse trabalho podem culminar na discussão sobre o papel social e político do educador na formação de sujeitos sociais, éticos, críticos e agentes de mudança na própria realidade, proposta condizente com o compromisso ético-político firmado pela Psicologia Escolar e Educacional.

Trabalho realizado dentro da política do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e com atuação do psicólogo dentro da equipe dessa política, em um CRAS. Caracterizada por esse recorte, o princípio da Psicologia é o ponto de ação. Assim, propomos uma articulação entre Assistência Social e Educação para reflexão e efetivação da garantia de direitos da criança e do adolescente.

INTRODUÇÃO

A realização do trabalho socioeducativo protetivo e preventivo com famílias em situação de vulnerabilidade social apresenta o desafio da construção e articulação de relações de rede para proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente.

Diante do trabalho realizado durante seis anos como psicóloga na Proteção Social Básica, em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), localizado no bairro São Gonçalo, um território de alta vulnerabilidade social no município de Taubaté/SP, percebi nos primeiros meses de trabalho no equipamento a necessidade de conhecimento do território atendido. Sendo assim, além da escuta das demandas da população em acolhidas, atendimentos particularizados, busca ativa e atendimentos em grupos socioeducativos com famílias dentro do CRAS, realizei o reconhecimento das instituições presentes na região de abrangência do equipamento, para construção de parcerias e fortalecimento da rede de atendimento à criança e ao adolescente, e suas famílias.

Nesse período, realizei visitas e entrevistas em unidades da Secretaria Municipal de Saúde (Pronto Atendimento Médico Odontológico – PAMO e Estratégia de Saúde da Família – ESF); entrevista com representante de associação de moradores do bairro, e principalmente visitas e entrevistas a creches e escolas da Secretaria Municipal de Educação, sendo observado um grande potencial de parceria entre CRAS e escolas para o atendimento às famílias. Finalmente, realizamos em equipe uma visita técnica à única entidade de atendimento socioeducativo para crianças e adolescentes presente nesse território, o projeto norueguês Häpet (do norueguês, se pronuncia “rôpa” e significa esperança em português), que oferece assistência psicossocial e atividades pedagógicas na zona rural de Taubaté, com objetivo de possibilitar mudança de perspectiva de futuro de crianças e adolescentes.

A existência de um único serviço de convivência e fortalecimento de vínculos no território demonstra a carência de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV que atuem na prevenção de riscos e vulnerabilidades sociais com crianças e adolescentes no município.

No ano de 2016, no meu contato inicial com creches e escolas, realizei entrevistas com os gestores das unidades a respeito dos conflitos e das demandas vivenciadas pelo público atendido na região; sobre a relação das unidades educacionais com a comunidade, na visão desses gestores; além de um contato de apresentação do equipamento do CRAS no território. Embora implantado desde o ano de 2014, havia observado que os objetivos do trabalho do

CRAS e da política de Assistência Social, como a garantia de acesso a serviços e direitos sociais, precisariam ser clarificados para esses agentes da rede.

Inicialmente, houve a indicação por parte de escolas, para acompanhamento e participação nas atividades do CRAS, dos considerados “alunos-problema”, com sintomas de queixa escolar, como: indisciplina na sala de aula, dificuldades de aprendizagem e de ajustamento à escola, agressividade e desobediência do aluno, fracasso escolar, os que não aderiam ao atendimento psicológico clínico, e alunos em situação de abuso de drogas, como sendo fatores centrados na criança, no adolescente e em sua família, em detrimento de questões socioeconômicas e culturais vivenciadas pelo público atendido.

No diálogo inicial entre Educação e Assistência Social, em discussão de caso de famílias atendidas, observei uma proposta de alguns educadores para mudança no discurso da Assistência Social com as famílias no sentido de atrelar supostamente a oferta de benefício socioassistencial de cesta básica de alimentos à adesão aos encaminhamentos realizados para a família, como esse encaminhamento da escola para o atendimento psicológico ofertado pelo Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPS I). Nesse caso específico, a escola se sentia sem horizontes e esperanças de serem encontradas mais alternativas de intervenções para continuidade do atendimento escolar e de convivência para essa criança no interior da unidade. Após vivenciar muitos conflitos com essa família, e demais estudantes e educadores terem experimentado agressões físicas e verbais da criança na escola, além de outras famílias procurarem a escola para pedir devolutivas de intervenções realizadas no caso, as educadoras buscavam na Assistência Social uma possibilidade de solução e intervenção decisiva para a família, a qual nesse momento estava sendo o centro da proposta de atendimento como um público comum entre Educação e Assistência Social.

Dessa forma, as técnicas do CRAS entenderam que dialogar com a família impondo uma suposta exigência do seguimento ao encaminhamento psicológico da escola como condição para o repasse de benefício socioassistencial de cesta básica de alimentos, ofertado pela Assistência Social, ainda que sendo uma tentativa última informal de adesão da família ao encaminhamento, poderia ser considerado uma ameaça à garantia de direitos da família, que preenchia os critérios legais para participação do Programa Municipal de Cesta Básica - Lei 5.035 de 21 de julho de 2015 (Prefeitura Municipal de Taubaté, 2015), e para as crianças e adolescentes participantes dessa composição familiar, uma vez que a família já estava vivendo uma situação de vulnerabilidade social, que certamente se agravaria diante da suspensão do repasse de alimentos.

Nessa experiência, observamos como técnicas da Assistência Social, que havia condições materiais concretas, dificuldades de acesso a esse serviço de Saúde, devido à distância de localização do serviço (que se encontra em uma região oposta ao bairro onde a família mora na cidade) e experiências na história familiar que precisariam ser compreendidas antes de serem cobradas intervenções da família conforme o esperado pela escola. Nesse sentido, realizamos uma aproximação cuidadosa da família, para entendimento da dinâmica das relações familiares, da história da responsável familiar, das dificuldades que ela enfrentava, de outros possíveis acordos que poderiam ser realizados com a família para o cumprimento de encaminhamentos da rede e inserção em programas, benefícios e serviços sociais. De fato, esse trabalho é desafiador e tem sido construído desse ponto histórico até o presente momento. Com o decorrer dos meses e nos últimos anos, foram, e a cada dia, estão sendo compreendidos os vínculos construídos na família, as possibilidades de diálogo dos serviços com a família, e experimentando o fortalecimento na interlocução entre os serviços de Educação e Assistência nessa região específica da cidade de Taubaté, no território do CRAS São Gonçalo.

No entanto, é interessante pensarmos que a rede se estrutura enquanto prática ampliada entre os serviços ofertados na cidade, e essa prática precisa ocorrer em um todo, sendo necessária uma integração em um nível maior no município, especificamente falando de serviços que atendam aos interesses da criança e do adolescente. Assim, afirmamos a importância de nos aproximarmos dos conhecimentos e das experiências de educadores sobre a temática de direitos da criança e do adolescente para escuta e compreensão desse importante aspecto da realidade escolar, dentro da dimensão da intersetorialidade e da garantia de direitos.

Nesse contexto, também verifiquei a necessidade de compreensão das raízes profundas do pensamento educacional, que hipoteticamente embasariam algumas alternativas de intervenção com as famílias, em situações em que a escola sente grande dificuldade em vislumbrar outras possibilidades de intervenção no meio educacional.

De acordo com Patto (2015), durante o percurso da educação brasileira, a ciência psicológica e demais teorias sociológicas e antropológicas encontraram-se afinadas com ideologias hegemônicas, identificando alunos inaptos e explicando as causas da queixa escolar, incapacidade e inaptidão intelectual das classes populares, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais, às famílias ditas desestruturadas, e a um meio social carente de cultura, o que contribuiu para justificar e consolidar uma visão de mundo estereotipada e preconceituosa a respeito das famílias pobres, fundamentada na crença de igualdade de oportunidades e na meritocracia. Tais proposições e preconceitos podem ser expressos em modos de falar e de pensar sobre as classes populares, como já observado pela autora durante a análise da estrutura

do discurso de professores da rede pública da cidade de São Paulo, os quais foram entrevistados em uma pesquisa sobre as causas do fracasso escolar nos anos de 1980.

Dentre as situações vivenciadas pelas famílias atendidas, estão o desamparo como herança geracional familiar, abuso de álcool e drogas, tráfico de drogas, gravidez na adolescência, violência dentro da família e na comunidade, e exclusão social. Entendemos a construção de direitos sociais, como saúde, educação e proteção social como a base da cidadania, e uma estratégia possível para o enfrentamento da desigualdade social.

Para garantia de direitos humanos e efetivação das políticas públicas, compreendemos como imprescindível o entendimento dessas políticas, de direitos e deveres do cidadão, especificamente da criança e do adolescente, por parte de educadores e estudantes. Assim, propusemos uma articulação entre a Educação e a Assistência Social para reflexão e efetivação da garantia de direitos da criança e do adolescente dentro do trabalho da rede intersetorial.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Onu, 1948) estabelece os direitos fundamentais da família humana. Entre eles, garante o direito à vida e à liberdade (Artigo 3º), à igualdade em dignidade de direitos (Artigo 1º), à educação (Artigo 26º), e à participação da vida cultural comunitária (Artigo 27º), além de estabelecer deveres humanos na convivência social: “Artigo 29º 1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.” (Onu, 1948).

A Educação é um direito humano garantido pela Constituição Federal (1988), conforme o Artigo 205, e merece espaço especial de destaque em meio aos Direitos Humanos, como base essencial para formação ao exercício da cidadania, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996). A cidadania está atrelada à busca dos demais direitos, como à saúde, ao trabalho, ao acesso a oportunidades de desenvolvimento humano e a outras políticas públicas.

De acordo com o Artigo 227, da Constituição Federal (1988), é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito da criança e do adolescente, com absoluta prioridade, à educação e à profissionalização. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)”. (Brasil, 1990).

A Política Nacional de Assistência Social (2004) é fruto do processo democrático de promoção de condições de dignidade à população brasileira, conquistando um espaço regulamentado na perspectiva da garantia do direito social.

No âmbito da garantia de direitos da criança e do adolescente, Bock (2008) analisa as condições de desigualdade social, marcada pela distribuição de renda e usufruto de direitos sociais e culturais, e a relação com a violência. Para a autora, o adolescente é o público que menos se conforma com a desigualdade e que, portanto, busca formas, nem sempre lícitas, para aderir ao consumismo e afirmar sua identidade, se envolvendo em situações de violência, abuso de drogas e até a prática do ato infracional.

Além disso, Bock (2008) cita outras modalidades de violência que fazem parte do cotidiano do adolescente, e pontua a necessidade de considerar as condições de vida, além de experiências da história de vida pessoal e social, como formas de violência, assim como a dificuldade de acesso a políticas públicas de atendimento. Ainda, a autora parte da visão de que a adolescência é uma fase de grandes transformações, que necessita de orientação para a conduta em uma perspectiva educacional, e cabe à escola, cuja função é de formação das novas gerações, garantir tais condições para todos os adolescentes.

Nesse sentido, a escola precisa contribuir para o desenvolvimento integral dos adolescentes, construindo uma formação humana e cultural que está para além da aquisição de habilidades e competências de uma formação escolar voltada para o mercado neoliberal, mas que se alia ao conhecimento e articulação de saberes sobre a realidade, a sociedade, a cultura, e a promoção de formação para a cidadania. Essa é uma das tarefas da Psicologia crítica na escola, como compromisso com o desenvolvimento humano. (Léon, 2018)

Segundo Vigotski (2009), o homem é um ser multideterminado, influenciado pela história e pelo meio sociocultural, sendo uma síntese das suas relações sociais. Assim, se apropria ativamente do conhecimento construído socialmente sobre a realidade, e a partir desse saber pode vislumbrar potencialidades. Para o autor, quando aprendemos um novo método de pensamento, um novo tipo de estrutura, essa experiência de aprendizagem possibilita não somente o desenvolvimento da mesma atividade que foi objeto de aprendizagem, mas ir além dos limites que essa aprendizagem produziu, pelos conhecimentos socializados entre os pares e mediadores.

Dessa forma, se nota a importância do processo de escolarização no desenvolvimento do psiquismo. A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de ideias sobre as possibilidades de ser e agir na sociedade, e de formação de sujeitos sociais. De acordo com Borges (2004), mais do que aquilo que a escola fala, a escola ensina o que ela faz, e os alunos aprendem como a escola e os professores se relacionam no espaço escolar e na sociedade.

Sendo assim, é necessário revisitar a base epistemológica que sustenta a escola, a qual, portanto, corresponde à visão de mundo e de ser humano que produzem o modo de vida pelo qual se educa atualmente, nesse mundo e nesse tempo sócio e historicamente construídos.

Para Freire (2005), é necessário considerar a vivência dos educandos, a sua história, sem tentar impor uma outra cultura ou saber como verdadeiro. Ainda, afirma a importância da expressão pela palavra, em uma sociedade caracterizada pela ausência do diálogo. No entanto, o estudante não deve apenas receber e arquivar saberes, mas participar também da sua construção, aproximando os saberes da própria realidade social.

De acordo com Gramsci, o educador deve ter consciência crítica sobre a sua tarefa diretiva de articulação entre a cultura e o educando. Assim se fundamenta o papel de educador, aquele que apresenta o conhecimento historicamente acumulado e realiza a mediação da relação do estudante com a cultura ou com o conhecimento socialmente construído e historicamente acumulado. (Del Roio, 2006)

Como educadores entendemos os que realizam propriamente uma função educacional na escola, como professores, coordenadores, diretores, supervisores, aqueles que se dedicam ao planejamento e à execução da função das atividades educativas, diferenciando dos demais profissionais da Educação que trabalham no ambiente escolar, mas com outros objetivos de suporte estrutural, como escriturário, secretária, porteiro, serventes e auxiliares.

A importância das equipes multiprofissionais na escola ocorre pela ação de troca de informações entre os profissionais assistentes sociais e psicólogos, a junção de saberes para melhoria das atividades e relações individuais e coletivas, para contribuições no processo de ensino-aprendizagem e promoção de uma educação com qualidade social.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento humano ocorre pela atividade mediada, e é por meio da socialização que o homem encontra condições para se desenvolver. A partir dos determinantes históricos e sociais, o ser humano atua sobre a realidade e a transforma, gerando novas condições de pensamento e existência. Assim, é imprescindível percebermos qual é o conhecimento de educadores sobre garantia de direitos da criança e do adolescente, e de que forma esse saber pode contribuir para a efetivação desses direitos, uma vez que esse conhecimento pode ser concretizado em ações educacionais com o público atendido.

Articulada com a concepção histórico-cultural que constitui a escola, Souza (2010) afirma que “ela é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc.” (Souza, 2010, p. 136).

Em comunhão com a fundamentação teórica exposta, o Plano Municipal de Educação (2015) do município de Taubaté afirma que o Ensino Fundamental busca uma linha de educação transformadora, “via apropriação ativa de conteúdos voltados à compreensão de sua condição de sujeito histórico, produto e produtor da realidade.” (Prefeitura Municipal de Taubaté, 2015, p. 145 -146).

Nesse sentido, é interessante observar de que forma a proposta de compreensão da formação do sujeito para a cidadania, de conhecimentos sobre direitos humanos e políticas públicas se efetiva no discurso e no cotidiano da escola e como isso pode se articular com a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes.

De forma semelhante a essa proposta de pesquisa, observamos Schuistak e Perrude (2014) afirmarem a importância da intersetorialidade entre CRAS e escola como um trabalho integrado de parceira para a oferta de melhores serviços para os sujeitos e suas famílias, com base nos conhecimentos dos profissionais da Educação sobre as políticas públicas de Assistência Social. Os autores explicitam a importância da escola na rede de serviços do CRAS para integrar as ações de promoção a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Ainda, Eying (2013) acredita na prevenção de situações de violação de direitos e na garantia de direitos de crianças e adolescentes por meio do trabalho de rede intersetorial.

Diante do exposto, quais os conhecimentos os educadores possuem sobre direitos humanos e políticas públicas para favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes atendidos?

Nessa direção, essa pesquisa buscou investigar que conhecimentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores apresentam, na perspectiva de favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Essa busca especificamente se expressou em verificar que documentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores tiveram acesso durante o seu percurso profissional; identificar as modalidades e os meios de formação que os educadores receberam no seu percurso profissional; identificar os contextos da prática docente em que os conhecimentos recebidos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes contribuíram para favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes; identificar os principais marcos legais que estabelecem a garantia de direitos de crianças e adolescentes, no âmbito da Educação no Brasil e no município pesquisado.

A dissertação compreende sete capítulos, considerações, referências e apêndice. No primeiro capítulo, será exposto um breve histórico dos documentos que regulamentam os direitos da criança e do adolescente no Brasil. O segundo capítulo apresentará o Sistema Único

de Assistência Social, a realidade particular de Taubaté, os equipamentos de CRAS e CREAS, suas definições, funções e objetivos a partir da política socioassistencial e a situação de violação de direitos de crianças e adolescentes em tempos de pandemia. A seguir, no terceiro capítulo, o trabalho da Rede intersetorial será discutido pelo viés das políticas públicas, em especial no que diz respeito à articulação entre Educação e Assistência Social. No quarto capítulo, será discutida a importância da ética do cuidado nas instituições de atendimento ao segmento de crianças e adolescentes para garantia dos direitos e promoção do desenvolvimento integral. No quinto capítulo, refletiremos sobre o histórico de desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil e seus desdobramentos dentro da perspectiva crítica educacional, o papel do psicólogo na rede intersetorial, a importância da Lei 13.935/2019 e a realidade da Educação Municipal de Taubaté. No sexto capítulo, a Psicologia Histórico-Cultural se revelará como um diferencial para o entendimento das questões concretas dentro da realidade social, educacional e cultural de crianças e adolescentes. Finalmente, no sétimo e último capítulo, será apresentada a voz dos educadores, indicando os conhecimentos sobre direitos da criança e do adolescente, a formação recebida pelos educadores sobre as questões dos direitos da criança e do adolescente, e a inserção da temática do direito da criança e do adolescente no cotidiano escolar.

A PESQUISA

A pesquisa realizada foi quantitativa e qualitativa: quantitativa, pela aplicação do questionário, análise dos dados brutos dos números, tabelas e gráficos; e qualitativa, pelas análises e percepções subjetivas de acordo com o método de pesquisa, que considera a compreensão da história e da trajetória que formou o problema de trabalho diante do significado das relações humanas em um determinado tempo histórico, produzindo novas informações sobre a realidade.

De acordo com a concepção marxista, o homem é sujeito e objeto das relações sociais, sendo o trabalho o ato fundante do ser social. O trabalho mediado pela consciência transforma as próprias condições de existência humana, permite as transformações do homem e, ao produzir o novo e criar novas possibilidades, também produz novas necessidades, para as quais o homem vai adquirindo novas habilidades e conhecimentos. (Marx & Engels, 2001).

A Psicologia Histórico- Cultural ou Sócio-Histórica se constitui como ciência com base no Materialismo Histórico Dialético, oferecendo uma crítica construtiva, e a partir desse aporte teórico filosófico desenvolve a sua investigação científica. Entende-se que o modelo tradicional de racionalidade e cientificidade são dominados pelo modelo filosófico hegemônico burguês. Os aspectos humanos objetivos e subjetivos correspondem ao modo de produção da sociedade, pois o homem é um sujeito social, historicamente mediado, sob determinações de base material na constituição do gênero humano, e os atos individuais estão ligados a uma totalidade social. (Shuare, 1990)

Para a teoria Histórico-Cultural, que se apoia no referencial epistemológico do Materialismo Histórico- Dialético, a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua manifestação sensível, não se revelando de modo imediato, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, demandando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento.

A Psicologia Histórico-Cultural em seu método aponta para os assuntos relativos à vida social em comum entre pesquisador e pesquisado, ambos sujeitos históricos de um determinado tempo, marcados por condições sociais historicamente construídas. O Materialismo Histórico-Dialético trata da apropriação por indivíduos singulares daquilo que o gênero humano elaborou, como bagagem social e cultural humana, tendo a relação indivíduo-sociedade como mediadora

desse processo. Essa constituição da condição universal nos indivíduos singulares marca o processo de humanização no movimento de constituição da personalidade. (Duarte, 1998)

Segundo Dobles Oropeza (2019), a visão da Psicologia tradicional hegemônica apresenta uma tendência à valorização das pesquisas quantitativas. No entanto, sem a qualificação do conteúdo das condições de existência dos participantes, torna-se impossível a compreensão da essência mesma da singularidade dos fenômenos apresentados. Então, a objetividade da ciência positivista precisa ser reconsiderada diante da crítica necessária e coerente com a prática ética e o compromisso ético com as instituições sociais que se propõe, conferindo um novo olhar para a imparcialidade da pesquisa qualitativa. Como se pretende chegar ao cerne das questões pelo método materialista histórico dialético, é fundamental analisar as condições que produzem os fenômenos observados.

A missão da análise qualitativa é apresentar a pesquisa pelo enfoque crítico do método histórico – cultural, desvelando as mediações e contradições internas ocorridas no fenômeno social, o qual nesse caso, se encontra reproduzido na manifestação sensível das respostas dos educadores participantes desse estudo. Compreende-se os fenômenos em sua processualidade, identificando as dimensões do universal, particular e singular dentro das realidades apresentadas. (Pasqualini & Martins, 2015). A análise de conteúdo captará a essência das particularidades dos educadores no panorama de conhecimentos construídos por eles até o momento.

Participantes

A pesquisa foi realizada com educadores (professores, coordenadores, supervisores e diretores) do Ensino Fundamental II (6º a 9ª ano), das escolas municipais do município de Taubaté, região do Vale do Paraíba, interior paulista.

Procedimentos

A pesquisa foi autorizada sob nº número de parecer 4.578.987 pelo CEP – Conselho de Ética em Pesquisa, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo – USP. Foi realizado envio de e-mail por meio de Carta de Apresentação à Secretaria de Educação de Taubaté (Apêndice A), seguido de Modelo de Autorização Institucional (Apêndice B), juntamente com o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) – (Apêndice D), solicitando a Autorização da Secretaria de Educação de Taubaté para a realização da pesquisa. Foi recebida devolutiva por meio de Ofício/ SEED Nº88/2021 – Autorização Institucional (Apêndice C).

Conforme direcionado pela Secretaria, foi realizado contato inicial com a Coordenação do Ensino Fundamental para organização do envio da pesquisa por e-mail aos educadores. Sendo assim, a Secretaria de Educação enviou um e-mail para as 54 escolas de Ensino Fundamental II com os documentos acima citados, bem como o Questionário de Pesquisa (Apêndice F) a ser respondido.

A construção do questionário de pesquisa contou com a solicitação de dados informativos, como endereço de e-mail, declaração de consentimento; de dados pessoais e de caracterização do público-alvo, como Nome completo, Sexo, Idade, Nome da(s) escola(s) onde atua; Nome do bairro onde está(ão) localizada(s) a(s); Função (cargo) que ocupa; Há quanto tempo ocupa o cargo/função; Tempo de experiência profissional; Nome do curso de graduação realizado como formação; Formações que gostaria de destacar. Foram formuladas oito perguntas abertas, sendo as sete primeiras obrigatórias para resposta, e a última, facultativa para sugestões. A primeira questão abordou “Quais são os documentos que você conhece sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes?”. A segunda, “Você teve alguma formação sobre esses documentos? Se sim, qual foi a formação e qual o tempo de duração? Se não, escreva apenas “Não”. A terceira, “Você teve alguma formação desses documentos dados pela Secretaria de Educação?”. A quarta, “Em que situações você se recorda de ter utilizado esses conhecimentos de garantia de direitos da criança e do adolescente na sua prática de educador(a)?”. A quinta, “No período da pandemia, houve alguma situação que tenha chegado até o seu conhecimento sobre a questão da garantia de direitos da criança e do adolescente? Se sim, o que ocorreu? Você pode relatar o fato e as providências que foram tomadas? Se não, escreva apenas “Não”. A sexta, “Você sabe o que é CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social)? Se sim, por favor, explique. Se não, escreva apenas “Não”.” A sétima, “Você já teve contato com algum profissional desses serviços de CRAS e CREAS? Relate como foi esse contato. Se não, escreva apenas “Não”.” Finalmente a oitava e última, “Sugestões ou observações que você gostaria de apresentar sobre a Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

O questionário elaborado no formulário Google foi enviado na data de 20 de julho de 2021 para a Secretaria de Educação, que encaminhou aos e-mails das escolas de Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, com um texto meu solicitando a participação dos educadores. Foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), a Autorização

Institucional (Apêndice C), bem como um vídeo de 01:19 min. gravado por mim, me identificando, apresentando brevemente a pesquisa, e convidando os educadores a acessarem o link do presente no e-mail, mobilizando-os à participação. O prazo para envio das respostas foi de 30 dias, sendo solicitado, por gentileza, que as respostas fossem enviadas, impreterivelmente, até o dia 20 de agosto de 2021.

Na segunda semana após o envio dos formulários, o que significa a terceira semana de lançamento do formulário online, foi observado um baixo número de respostas recebidas, adesões insuficientes, de 02 participações somente, até o 15º dia de pesquisa. Diante dessa realidade, realizei um novo contato com o professor coordenador do Ensino Fundamental da rede municipal no dia 03 de agosto de 2021, relatando a baixa adesão dos educadores na pesquisa até aquele momento e solicitando continuidade no apoio da divulgação da pesquisa. Buscando alguma alternativa que viabilizasse a participação, levantei a possibilidade de existência de algum obstáculo para acesso ao formulário por meio de e-mail. Foi salientado que a pesquisa contava com um número mínimo de 25 respostas, e o formulário estaria disponível somente até o dia 20 de agosto de 2021.

Diante disso, a coordenação sugeriu a criação de um “card” – um cartão convite (Apêndice E), ou seja, um cartão, convidando os educadores a participarem da pesquisa, para que pudesse ser encaminhado nos grupos do aplicativo de mensagens whats app dos educadores do Ensino Fundamental, um canal de fácil comunicação, mais acessível para ser visualizado, se comparado ao e-mail das escolas.

Sendo assim, criei um cartão-convite, e no dia seguinte, em 04 de agosto de 2021, foi enviado para a coordenação esse cartão, mais o link do formulário, o vídeo, e os documentos que haviam sido enviados por e-mail, acima citados, como Termo de Consentimento e Autorização institucional da pesquisa para divulgação.

Após essa intervenção, as participações aumentaram muito discretamente, e por isso ainda foram enviados lembretes para a coordenação do Ensino Fundamental novamente nos dias 09 e 11 de agosto de 2021 recordando da importância da participação, na esperança de que novas divulgações por parte da liderança pudessem trazer mudanças significativas no aumento das adesões.

Com relação ao resultado diferente do esperado, foi realizada uma última tentativa de acesso aos educadores. Entrei em contato, com recursos do meu celular pessoal, com as aproximadamente cinquenta escolas municipais do Ensino Fundamental, buscando o público de educadores de 6º a 9º ano e solicitando a participação na pesquisa. As ligações aconteceram nos dias 16, 17, 18 e 19 de agosto de 2021.

Ao final do dia 20 de agosto de 2021, o formulário de pesquisa foi encerrado para recebimento de novas respostas, com o total de 33 participações.

Nas ligações, realizei uma apresentação semelhante ao vídeo-convite, me identificando, solicitando contato com a direção ou coordenação da unidade escolar. Quando do contato com esse ou essa representante, me identifiquei novamente, apresentando a proposta de pesquisa e solicitando a participação dos educadores (professores, coordenadores, supervisores, diretores), do 6º ao 9º, ano na pesquisa.

As devolutivas dos profissionais contatados durante as ligações foram diversas, sendo significativo registrá-las aqui.

Durante o diálogo e convite aos educadores, foram ouvidas objeções quanto à participação na pesquisa, em formato de perguntas, no caso, se a pesquisa seria “obrigatória”, e afirmações discrepantes como: “Os professores não têm tempo para responder a questionário” (sic), a algumas afirmações de apoio relatando saber da importância da ciência, ou um interesse em colaborar conosco na realização da pesquisa.

Sobre a pergunta de obrigatoriedade da pesquisa, informei que seria importante a obtenção de no mínimo 25 respostas ao questionário, número que ainda não havia sido alcançado até aquela última semana de pesquisa. O número 25 foi indicado por amostragem acidental ou por conveniência (Cosby, 2003, p. 51-52), conforme a literatura convencional, para obtenção de participantes onde puderem ser encontrados dentro daquele público-alvo escolhidos. Com relação à taxa de retorno dos convidados para participarem da pesquisa, foi colocado um número mínimo de participantes para diminuir a probabilidade de vieses distorcerem as considerações obtidas, limitando a possibilidade de generalização da amostra, para o público-alvo. Foram tomadas providências para que as taxas de retorno fossem maximizadas.

Foi observado que a motivação da pergunta sobre a obrigatoriedade da participação estaria relacionada a dois propósitos: primeiro, à preocupação em realizar somente o que estivesse sendo colocado como obrigatório pela Secretaria de Educação, diante de tantas atividades necessárias a serem cumpridas pelos educadores; e segundo, um questionamento se, no caso de livre participação, qual seria a razão pela qual o convite ou pedido de participação na pesquisa estaria sendo realizado, já que os educadores não seriam obrigados a participarem.

Essas objeções fazem pensar que a gestão das escolas pode apresentar um enfoque de produtividade e realização de tarefas em uma perspectiva de cumprimento de obrigatoriedades, burocracias no interior da escola com os educadores. Além disso, é possível pensar que a consciência sobre a dimensão da integralidade dos serviços de Educação e Assistência, e o

impacto no atendimento às crianças e adolescentes, assim como a importância da pesquisa para análise crítica da realidade, construção de propostas que caminham ao encontro das necessidades da escola.

Sobre o primeiro aspecto da integralidade das ações educativas e sociais, o individualismo, a dificuldade de cooperação com outro órgão são obstáculos para a realização do trabalho intersetorial. Sobre o segundo aspecto, se observa a falta de conhecimento de grande parte sobre a importância da pesquisa – noção e dimensão da pesquisa científica e dos avanços promovidos pela ciência na construção de inovações para a realidade e da importância de participação pessoal e profissional na pesquisa como agente de transformação social.

Com relação à questão do tempo para resposta do questionário, combati a objeção afirmando que seriam necessários poucos minutos para resposta, sendo no máximo 8 perguntas (7 obrigatórias, e a última, uma sugestão livre sobre a pesquisa). Foi assegurado por mim que seriam somente alguns minutos, minimizando qualquer dano com relação ao desgaste de tempo dos educadores na participação da pesquisa.

Com relação ao tempo escasso dos professores, afirmando pela gestão das escolas, é possível compreender que as diversas tarefas organizadas para serem realizadas nas escolas se multiplicaram e se ampliaram diante da realidade do ensino remoto na pandemia, além das atividades que faziam parte da rotina do professor. Então, a questão do tempo cronológico dos professores e a utilização cada vez mais disputada desse tempo, pode ser relacionada à dimensão universal do tempo, em que as transformações da pandemia na sociedade estão acontecendo na escola, e vividas dentro da particularidade da realidade do professor da cidade de Taubaté.

Há a hipótese de que os professores precisam lidar com muitas burocracias da escola frequentemente, que estão além do investimento educativo no quesito pedagógico, o que os limita pensar na possibilidade de realizar outro tipo de contribuição. Quando a escola se preocupa somente com a parte pedagógica está zelando pela qualidade de ensino-aprendizagem. No entanto, há mais no entorno da escola que também integra a universo de influências para aprendizagem. (Santos, 2019)

Isso mostra que o direcionamento de tempo cronológico destinado para as atividades condiciona o resultado de poder pensar a participação em outros projetos ao longo dos anos, na qualidade do tempo como elemento integrativo dos processos de mudança social. Ainda mais no tempo de pandemia, em que foi necessário adaptação e criatividade para desenvolvimento de novas formas de ensinar, de apresentar o conteúdo de aulas por meio de atividades por escrito, gravadas em vídeo (assíncronas) ou em aulas online (síncronas).

Alguns gestores afirmaram que estavam retornando de férias, e por isso, ainda não haviam verificado a caixa de entrada do e-mail da escola, o que seria uma hipótese para a participação dos educadores ainda não ter acontecido. Complementando, alguns gestores também afirmaram que o retorno às aulas presenciais ocorreu com a volta dos alunos para a escola, juntamente com os educadores, sem a presença dos funcionários da escola, sendo mais uma função para execução da equipe de educadores nesse momento.

Nesse sentido, compreendemos essa realidade, apesar do período de férias do meio do ano ter sido antecipado para o primeiro semestre, em decorrência da pandemia, além de ser compreendida outra realidade, de recebimento de muitos e-mails diariamente no endereço de e-mail da escola poder também ter sido um obstáculo.

Ao mesmo tempo, as dificuldades encontradas para realização da pesquisa podem ser um indicativo de que o público-alvo escolhido para pesquisa foi acertado, por demonstrar, no registro desse momento atual, que o contexto é complexo para os educadores. Ainda, é possível perceber que existe uma considerável distância entre os educadores da Secretaria de Educação e a Assistência Social, observado por um baixo interesse em contribuir com a pesquisa, e por conseguinte, com o avanço da articulação intersetorial, que deve caminhar para um objetivo comum, na perspectiva da garantia de direitos de crianças e adolescentes.

No entanto, a construção das relações de rede necessita de abertura e disposição para discussão do atendimento de casos atendidos em comum e para o estabelecimento de relações profissionais intersetoriais.

Foi realizada com sucesso a aplicação de questionários em educadores, por meio de envio de questionários por e-mail. Essa escuta aconteceu tendo em vista a pandemia COVID-19 enquanto importante marcador de aprofundamento das desigualdades sociais. A análise de dados foi realizada por meio do método de análise conteúdo de Bardin.

Realizei revisão bibliográfica, com levantamento e análise documental de documentos relacionados à garantia de direitos de crianças e adolescentes, em âmbito municipal e nacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Constituição Federal Brasileira (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); os Planos de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, Primeira fase (2006), Segunda fase (2012), Terceira fase (2017); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2015); o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013); o Plano Municipal de Educação (2015-

2025); a Base Nacional Comum Curricular (2018); e o Plano Municipal da Assistência Social (2020-2021).

Instrumentos

Sobre os Instrumentos, foi realizada aplicação de questionários em 33 (trinta e três) educadores, por meio de envio de questionários por e-mail (Apêndice F), com perguntas sobre dados de caracterização profissional e oito perguntas abertas relativas ao conhecimento e utilização de saberes sobre direitos de crianças e adolescentes.

DESAFIOS DA INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO RELATIVAS AOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

CAPÍTULO I – Breve Histórico de Direitos da Criança e do Adolescente

No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico de documentos e dispositivos legais que asseguram os direitos humanos de crianças e adolescentes, e representam importantes marcos para o desenvolvimento da garantia de direitos nos espaços de atendimento social e educacional.

• 1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos

As declarações de Direitos Humanos têm o objetivo de afirmar explicitamente a garantia de direitos do ser humano, que estão para além das normas estabelecidas em uma Constituição.

A motivação e a praticidade da criação de uma Declaração Universal, um documento específico, se explica porque “O exame dos documentos legislativos da Antiguidade revela já uma preocupação com a afirmação de direitos fundamentais, que nascem com o homem e cujo respeito se impõe, por motivos que estão acima da vontade de qualquer governante.” (Dallari 1998, p. 74). Ainda, o autor observa que nesses documentos antigos havia uma mescla entre preceitos jurídicos, morais e religiosos, assinalando comportamentos e condutas obrigatórias sociais. Assim como também na Idade Média, os documentos expressam regras de vida social,

legislações, mas não diretrizes que expressam afirmativamente os direitos humanos fundamentais.

A Inglaterra foi o primeiro país a criar uma espécie de Declaração de Direitos, no final da Idade Média, a chamada Magna Carta da Inglaterra, em 1215, quando de forma particular consagrou os direitos dos burgueses e prelados ingleses, obrigando um compromisso de direitos, em detrimento do monarca para com os seus súditos. De acordo com Dallari (1998), na Inglaterra do século XVII ainda se seguiram várias afirmações de direitos, dispondo-se de preceitos gerais como direitos fundamentais, os quais não poderiam ser modificados pelo governador, nem pela própria lei. O século XVIII foi considerado o “século das Declarações”, com a concepção de que o direito humano é natural, ou seja, inerente à natureza humana, e esse precede à existência do próprio Estado. Dessa forma, o sujeito pelo fato de ser humano tem em si o direito de ser tratado e de viver em sociedade em condições de dignidade.

A nomeação da primeira Declaração de Direitos de fato, aconteceu em 12 de janeiro de 1776, na América do Norte, na colônia inglesa do estado da Virgínia, a qual antes de se tornar independente, proclamou na primeira cláusula “Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, o gozo da vida e da liberdade com os meios de adquirir e de possuir a propriedade e de buscar e obter felicidade e segurança.”

Em 26 de agosto de 1789, a França aprovou a sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que com originalidade conferiu um caráter universal para o documento francês, proclamando direitos individuais para os homens de todos os países. Para Dallari (1998), é inegável que essa declaração representou um avanço na garantia de direitos humanos, mas apesar disso, ainda significava a preservação dos direitos individuais somente. Na visão do autor, nesse ponto, a Declaração de Virgínia se mostrava mais avançada inclusive. Houve atualizações dessas declarações, mas sempre embasadas nos fundamentos das primeiras. O diferencial de uma nova declaração então seria a superação da proposta do papel do Estado de conservação dos direitos daqueles que já possuíam, para um papel ativo com relação à garantia de direitos daqueles que nem possuíam direitos a serem conservados.

Essa visão foi corroborada pelos eventos da Revolução Russa em 1917, que promoveu o despertar de uma nova consciência mundial com relação aos direitos dos trabalhadores, e pela Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), que resultou em precárias condições de vida, desemprego e miséria. Assim, em 11 de agosto de 1919, a Constituição alemã – Constituição de Weimar, ampliou os direitos sociais da população, o que não conseguiu ser plenamente efetivo e desenvolvido até a chegada da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

Após a Segunda Guerra Mundial, em 26 de junho de 1945 foi criada a Carta das Nações Unidas, a qual fornecia uma base para a reorganização dos Estados. Fruto dessa mobilização anterior, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia das Nações Unidas. Sobre o termo “proclamar”, Dallari (1998, p. 77) faz uma especial observação sobre o significado da expressão escolhida, a qual cumpre um papel importante no que diz respeito à ordem e natureza a que os direitos humanos pertencem.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser considerada um patrimônio ético da humanidade, consagrando uma forma de organização democrática que objetiva o bem-estar dos grupos sociais. Ela prevê os direitos humanos, assegura que eles sejam respeitados e se preocupa com a execução dos direitos, para que existam meios de efetivação. Esse último ponto ainda representa no mundo atual um desafio para concretização desses direitos garantidos, sendo essa luta a motivação do trabalho de tantos profissionais e instituições que se dedicam à causa da justiça social.

O Brasil é um país signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU (1948), e também aderiu ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais, e Culturais em 1991, para efeito de cumprimento da Declaração Universal, se comprometendo a garantir os direitos humanos “sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação”.

Portanto, a afirmação de uma igualdade essencial entre os seres humanos é resultado de muitos esforços, que ocorreram gradualmente com o tempo, com as lutas e sofrimentos da população mundial, em conflitos com as classes mais privilegiadas, que abusavam de poder e de uma suposta superioridade definida pelo acúmulo de capital. Sendo assim, em meio às sucessivas construções e mudanças políticas no governo brasileiro, é necessário cumprir os compromissos assumidos nacional e internacionalmente, enfrentando os antagonismos e desigualdades de forças entre o Estado e a população, e ideologias econômicas que distanciam o país da realização do seu papel de garantidor de direitos.

O 26º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) apresenta três premissas educacionais. A primeira, afirma que a educação é direitos de todos. A segunda, garante que a educação “deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (...)”. A terceira, por sua vez, salienta o direito de escolha dos pais sobre o gênero educacional

ministrado aos filhos, salientando a importância do envolvimento da família na educação de crianças e adolescentes.

• 1.2 Constituição Federal Brasileira

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura os direitos sociais, a liberdade, a segurança e os valores de igualdade e justiça como compromisso de uma sociedade fraterna, sendo considerada uma das mais democráticas do mundo. Ela é a manifestação da universalização da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Alicerçada na realidade brasileira, e diante das desigualdades socioeconômicas, a Constituição prevê direitos sociais para além das diferenças e méritos individuais, preocupando-se com a promoção de condições de dignidade e sobrevivência para todos, inclusive dos que não conseguiriam acessar bens e serviços, usufruir de recursos, sem auxílio do Estado para o gozo desses direitos.

Após o período da Ditadura Militar no Brasil, o estabelecimento da Constituição Federal representou a busca pela liberdade de expressão e legitimação de direitos fundamentais, o apelo pela igualdade, pela proteção social, a luta por direitos humanos e garantia de condições de dignidade e justiça social. De acordo com Dallari (2017), a grande marca da Constituição Federal de 1988 é o seu caráter democrático, dada a influência popular na sua construção, prevendo a garantia de direitos de participação social, como no caso da criação dos conselhos de direitos, conselho tutelar e ações realizadas pela Defensoria Pública e Ministério Público em favor dos direitos da população. Ainda, o autor defende que a afirmação da dignidade humana como um princípio, e a defesa dos direitos econômicos e sociais presentes em uma Constituição garantem a seriedade e o valor jurídico desses direitos, que estão disponíveis para usufruto da população. Dessa forma, entende-se tal importância para a garantia de direitos humanos em território brasileiro, para o estabelecimento de um estado democrático de direitos individuais e sociais e a nomeação popularmente conhecida como “Constituição Cidadã”.

A partir da Constituição de 1988, Santos (2019) aponta um clima institucional favorável à consolidação dos valores democráticos, ainda que houvesse uma resistência liberal para construção de políticas públicas. Nesse sentido, essa Constituição apresenta um diferencial de abertura para discussão e luta pelos direitos sociais, os quais tomaram uma nova dimensão a partir de então, uma vez que a educação formal se torna obrigatória e deve ser amplamente ofertada como direito da criança e do adolescente. Ainda, a autora constata sobre a mudança educacional e escolar: “Sua oferta regular e formal, ainda que não universal, comprometeu o

poder público com a construção de mecanismos de redução da pobreza e das desigualdades sociais.” (Santos, 2019, p.7)

Assim, é possível considerar um duplo compromisso estabelecido ao Estado, de oferta de educação para todos e de qualidade social, pelo próprio direito a que se refere. Especificamente no que diz respeito ao direito da criança e do adolescente, os artigos 227 e 228 da Constituição Federal Brasileira asseguram com absoluta prioridade à proteção integral. O artigo 227 inaugura a Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1998)

Ainda, o Estatuto assegura, a partir do primeiro parágrafo, que “O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas” como também prevê assistência específica às questões trabalhistas, inserção profissional do adolescente no mercado de trabalho, ao direito de inclusão social de crianças e adolescentes com deficiência, à consideração da condição peculiar de “pessoa em desenvolvimento” diante de situações de privação de liberdade, com direito à defesa, obedecendo aos princípios de brevidade quanto ao menor tempo coerente quanto ao tempo e excepcionalidade da medida privativa de liberdade. Além disso, constam o direito de oferta de acolhimento ou guarda de crianças e adolescentes órfãos ou abandonados, a garantia de atendimento especializado.

Em 2010, os jovens foram incluídos em disposições e artigos específicos. De acordo com Santos (2019), a Constituição Federal de 1988 é um marco normativo de renovação do papel da escola como direito fundamental, com importante papel de socialização, formação política e espaço protetivo de direitos. Essa última função da escola vai ao encontro da Doutrina de Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes, que apresenta a educação como direito fundamental. Essa proposta de direitos significa uma inovação histórica para o protagonismo de crianças e adolescentes, abandonando o sistema do menor infrator, tutelado pelo Estado somente em casos de infração penal.

• 1.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) representou um grande marco na mudança de paradigma na concepção de crianças e adolescentes no Brasil, afirmando a visão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e garantindo a perspectiva de justiça social e respeito às garantias fundamentais.

Foi inspirado na Convenção das Nações Unidas e a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual foi legalizada na forma de Declaração dos Direitos das Crianças (1959) e constitui um conjunto de direitos para crianças. O Brasil foi um dos primeiros países, dentre as 196 nações, a assinar o documento.

Os artigos 227 e 228 da Constituição Federal Brasileira já estabeleciam a prioridade à proteção integral para crianças e adolescentes. No entanto, era necessária a construção de um dispositivo especializado mais estruturado, com um aprofundamento em questões particularizadas referentes ao período peculiar de desenvolvimento humano da infância e adolescência.

A iniciativa do Estado de assegurar a proteção social para crianças e adolescentes surgiu com o Estado Moderno, que intervém e realiza função de regulação da vida social. Foram instrumentalizadas com recursos as instituições próprias para com cuidado de crianças e adolescentes, que ultrapassaram os interesses particulares da família e da comunidade, e se tornaram interesse dos investimentos públicos do Estado. (Santos, 2004)

O Código de Menores (1927, 1979), orientado pela Doutrina da Situação Irregular sustentava o discurso de patologização e criminalização da infância e adolescência, levando o foco para anormalidades ou irregularidades possivelmente presentes no público infanto-juvenil. A estrutura do Código de Menores estabelecia as punições ou encaminhamentos estatais destinados aos tipos de ocorrências com crianças e adolescentes, sendo inclusive a pobreza, falta de condições de dignidade, de acesso a serviços e a exclusão social motivações estruturais para tais ocorrências. Durante esse período, coube às instituições especializadas, entre filantropia e caridade, a moralização de crianças e adolescentes pobres que precisavam de recuperação, se baseando em condicionantes biológicos, sanitários, de desvio de conduta encaminhados para tratamento, excluindo muitas vezes, os determinantes sociais presentes nesses contextos.

Nos anos 1970 e 1980, a mobilização dos movimentos sociais pela defesa de direitos da criança e do adolescente, e a crítica ao modo de funcionamento precário das instituições de atendimento à criança e ao adolescente (Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor –

Febem), demonstrou a fragilidade da proteção ofertada até o momento: falha na socialização de crianças e adolescentes, reeducação ou recuperação ineficaz. A Febem se baseava no Código de Menores de 1927, 1979, implementava e executava o atendimento de crianças e adolescentes autores de ato infracional, e foi extinta pelo histórico de violências e rebeliões na instituição.

Em razão disso, foram observados alguns princípios básicos que inspirariam novas práticas: a iniciativa de trabalhar com crianças e adolescentes com suas famílias, no contexto social onde estão, diferente de buscar a institucionalização para uma reeducação; a visão de que a criança e o adolescente são sujeitos de suas histórias, e têm voz; a crença na participação da comunidade para a solução de problemas sociais.

Assim, o objetivo da intervenção do Estado foi de reformular os modelos filantrópico e caritativo de atendimento à criança e ao adolescente, assegurando por lei os direitos, responsabilizando a família, a comunidade e o Estado, criando uma política de cidadania.

A mudança de paradigma do olhar sobre a criança e o adolescente, do Estatuto do Menor para a Proteção Social para o Estatuto da Criança do Adolescente incide na perspectiva de um ser que antes era alvo da vigilância e tutela do Estado, para a transformação em um sujeito de direitos. Para isso, Rizzini (1999) observou a importância de transformação também na construção de projetos coerentes com esse novo olhar para a criança e ao adolescente, pois apesar das inovações do Estatuto, se percebia a continuidade de práticas antigas, voltadas para situações de emergência, como eram realizadas com os “meninos de rua”. Nesse sentido, fazia-se necessária a construção de projetos preventivos desenvolvidos com a família e a comunidade para proteção, defesa e garantia de direitos.

O objetivo da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 foi a construção de um projeto que considerasse os direitos da criança e do adolescente de acordo com as especificidades das condições de desenvolvimento humano desse público, considerando-os sujeitos de direitos. Essa consciência equipara-se frente à construção de projetos políticos e ações institucionais que negligenciem ou criminalizem crianças e adolescentes em condições de violência ou exploração, predominantemente associadas a situações de pobreza, discriminação e exclusão sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente soma ao poder dos pais e da família sobre as crianças e adolescentes, a responsabilidade de cuidado pelo poder público de intervenção afirmativa do Estado para garantia de direitos de crianças e adolescentes. A partir de então, o limite entre o público e o privado é redefinido. A família que era considerada um espaço privado passa a receber a intervenção da esfera pública, dos serviços assistenciais, do setor jurídico, órgãos de defesa da rede de proteção para garantia de direitos das crianças e adolescentes. Essa

mudança ocorre para que a criança e o adolescente sejam percebidos para além de uma propriedade de determinada família, e estejam protegidas das situações de vulnerabilidade e riscos que possam estar submetidas no núcleo familiar, estando sob o alcance e abrigo da lei que ampara e oferece proteção, não estando à mercê somente da disposição do cuidado e da atenção que a família se disponha a ofertar e empregar para a efetivação desses direitos.

De forma geral, o ECA trabalha com pontos básicos de proteção social para crianças e adolescentes: o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, estabelecendo a prioridade e o interesse superior da criança, a prevenção à discriminação ou violência e valorização da voz das crianças.

Pela condição peculiar de desenvolvimento humano, a criança e o adolescente são indivíduos frágeis, com menor capacidade de defesa se comparado a um adulto, dada sua condição física e social, e portanto, mais vulneráveis a maus-tratos e situações de negligência ou violência. A criança e o adolescente têm voz, e precisamos criar condições para ouvi-los, enxergá-los, para que possam falar sobre o que os aflige, uma vez que ainda estão desenvolvendo a capacidade de conhecimento do mundo e da realidade, e construindo um raciocínio para formular argumentos, estando a mercê daquilo que o outro quer fazer a respeito dele ou dela.

No ponto específico das relações educacionais na escola, Arroyo (2013) pensa o ser professor a partir da relação com a infância e a adolescência. O autor reconhece as dificuldades de estar em sala de aula e enxergar as crianças e adolescentes na sua realidade, em condições tão precárias de vida. Assim como aponta a existência de condições materiais de ensino-aprendizagem precárias; condições de trabalho de professores sendo deterioradas, sendo que o trabalho docente tem como fim a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Sabemos que há situações de violação de direitos de crianças e adolescentes que são naturalizadas no ambiente familiar, por uma questão de repetição geracional no histórico da família, ou pela presença de alguma questão psicológica importante, ou ainda por necessidades básicas de sobrevivência da família não atendidas que se desdobram em efeitos negativos e sobrecarga para os filhos, sendo observados casos de violência, abuso ou exploração sexual, trabalho infantil, evasão escolar, que se desdobram em situações de negligência de cuidados básicos com alimentação, saúde, higiene, educação e direitos essenciais.

Nesse sentido, é fundamental que a criança e o adolescente sejam amparados por pessoas comprometidas com os cuidados específicos pertinentes às necessidades desse público, com a promoção de condições de vida e dignidade, que garantam a saúde, a educação, o lazer, a convivência social e comunitária, entre outros direitos para o desenvolvimento integral. Esse

compromisso social pertence à família, à escola, à comunidade, às entidades e serviços governamentais que atendem aos interesses de proteção dos cidadãos.

Embora a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente seja um avanço na direção da garantia de direitos, verificam-se atualmente prejuízos no que diz respeito à construção e fortalecimento de políticas públicas, investimentos sociais que efetivem o que prevê a lei, como por exemplo, para campanhas, programas e estratégias de enfrentamento ao trabalho infantil, ao atendimento psicossocial a crianças e adolescentes vítimas de abuso e violência, e em projetos para a saúde mental.

Entre outros frutos do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que estabelece o atendimento aos adolescentes que cometeram algum ato infracional, uma ação contrária à lei, e por serem considerados pessoas em formação, em situação de desenvolvimento, são conduzidos ao cumprimento de medidas socioeducativas, em meio aberto ou em situação de privação de liberdade. Assim, o SINASE propõe atendimento de cuidado aos adolescentes, bem como organiza as entidades de atendimento ao adolescente após ato infracional, as equipes multiprofissionais que os acompanha, integrando as políticas do Sistema Educacional, Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema de Justiça e Segurança Pública, Sistema Único de Assistência Social (SUAS), reorientando o adolescente para novas possibilidades de vida.

• **1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)**

A Constituição Federal Brasileira (1988), com a introdução da Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) ampliaram em quantidade e em qualidade os dispositivos de lei que garantam atendimento integral para crianças e adolescentes, também influenciando na mudança da estrutura e da visão do atendimento educacional no país.

A Constituição Federal afirma que a educação é um dever de todos e dever do Estado, o que compromete a Educação brasileira à obrigatoriedade do ensino público gratuito, a criar condições de inserção de crianças e adolescentes nas escolas, prestação de serviços de ensino de qualidade, trabalho pela permanência de crianças e adolescentes no espaço escolar, e inclusão de todos. O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito de todas as crianças e adolescentes à Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação regulamenta a forma como essa educação deve ser ofertada, como o Estado deverá garantir esse direito na prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) representa um significativo avanço no histórico de leis educacionais brasileiras e possibilita os direitos da criança e do adolescente à medida que em que representa uma das formas do poder público efetivar a garantia de direitos expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A relação de ambos os documentos também está ligada ao entendimento de a Educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento humano e a qualificação para o trabalho e cidadania, conforme previsto pelo Artigo 53º do Estatuto da Criança e do Adolescente e o Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Além disso, essa legislação permite que cada escola elabore o seu projeto pedagógico e orienta para a articulação com as famílias, e a comunidade, integrando a sociedade e a escola. No entanto, estabelece orientações e obrigatoriedades no ensino, como indica a tarefa de notificação ao Conselho Tutelar com relação à taxa de frequência escolar menor que a permitida por Lei (Artigo 12). Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece no parágrafo 5º, a inclusão obrigatória no currículo do Ensino Fundamental conteúdos sobre os direitos da criança e do adolescente de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, 13 de julho de 1990.

Dessa forma, é importante que cada unidade escolar observe como a garantia de direitos, as políticas públicas e os direitos humanos de crianças e adolescentes, temas refletidos nessa pesquisa, pautam as atividades formativas de formação continuada e permanente das equipes escolares, que elaboram o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação disciplina a educação escolar ofertada pelas instituições próprias de ensino no Brasil. Ela considera que a Educação é uma prática ampla, que ocorre nos diversos meios sociais, como a família, na convivência em sociedade, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos comunitários e grupos culturais.

Dentre esses espaços, a escola é um local privilegiado protetor e garantidor de direitos, para efetivação do direito e acesso à educação, sendo dever da família e do Estado promoverem condições para a inserção e permanência da criança e do adolescente na escola.

Os fundamentos dessa lei estão em princípios de igualdade, liberdade, respeito, tolerância à diversidade, valorização dos educadores, considerando as diversidades étnicas, culturais, físicas presentes na vida dos estudantes e, portanto, no espaço escolar, garantindo o direito à escolarização nos diferentes níveis. De acordo com a lei, se vislumbra a escola como espaço de formação para a cidadania.

Apesar dessa proposição de educação para a cidadania, Santos (2019) afirma que há uma insuficiente sistematização acadêmica sobre a escola como espaço de garantia de direitos, de uma escola que tem como padrão a dignidade humana como princípio pedagógico.

A universalização da Educação Básica é condição importante para democratização do ensino no Brasil, para o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente e socialmente pelos educadores, e para promoção de uma educação de qualidade social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação orienta a formação inicial e continuada para profissionais da Educação Básica, afirmando no Art. 61, que o profissional necessita da “presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”, bem como cita a necessidade de estágio prático para “capacitação em serviço”, bem como cita as demais experiências de trabalho como capacitadoras para o exercício profissional. De modo seguinte, no Art. 62, o texto da lei explicita a formação profissional exigida: “docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

A lei se refere à formação continuada primeiro, “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (...)”, e depois à formação inicial, de formação de base profissional, sendo “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (...)”. No entanto, não fica especificado qual o tipo de formação deve ser realizado, nem quem será responsável por ofertar essa formação, somente exemplificando os meios de capacitação para o exercício de trabalho, como a preferência pelo meio presencial e possibilidade de uso de tecnologias de educação à distância.

Segundo a visão de Castro e Amorim (2015), a ordem da citação das formações continuada e inicial tem por objetivo a valorização da capacitação profissional para o mundo do trabalho, e a aquisição de competências, como educação profissional, e coloca em segundo plano a formação de profissionais para a cidadania. Isso de alguma forma se apresenta, quando a seguir, no Art. 63, o objetivo das Instituições de Ensino Superior (IES) de formação educacional é posto como um campo de formação prático e técnico para quaisquer profissionais disponíveis, de “aperfeiçoamento profissional continuado”, e “educação profissional” explicitando uma lógica de desenvolvimento de carreira.

Assim, a formação de professores permaneceria na proposta de “reciclagem” sobre novos saberes científicos produzidos ou de atualização do saber de acordo com a sua área específica

de formação, uma tendência verificada nos anos 1970, que deposita a confiança da formação de professores em pacotes prontos de atualização técnica profissional.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Apesar de a LDBEN não estabelecer como deve ser realizada a formação inicial e continuada, o Art. 1 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior afirma que as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, bem como os centros de formação de estados e municípios, podem promover formação inicial e continuada para os profissionais do magistério nas diferentes etapas.

De acordo com o Art. 10 do documento, a formação inicial deve ser realizada aos que pretendem exercer o magistério na educação básica, sendo necessária a inclusão na formação: “i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.” (Brasil, 2015, p. 10)

Para os cursos de Licenciatura, os cursos de formação devem ser garantir nos currículos:

formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada) estabelecem as competências e as habilidades do profissional professor da Educação Básica que devem ser almejadas na Formação de Professores.

Dentre as diversas competências específicas e habilidades, na dimensão do engajamento profissional se observa uma relacionada ao diálogo intersetorial, sendo: “3.3.4 Dialogar com

outros atores e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos” (Brasil, 2020, p. 15);

De acordo com o parágrafo 8º do art. 62 da LDBEN, os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica devem ter por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em consonância, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, a partir da data de homologação da BNCC, para implementação da referida adequação curricular da formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica afirmam reconhece como principal função social da instituição escolar a materialização objetiva do direito à educação. Com relação à atuação profissional, essas diretrizes apontam a responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com o artigo 226 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular.

Ambas as Diretrizes consideram como formação continuada: atividades ou cursos de formação pelos sistemas e redes organizados por instituições de educação básica; atividades ou cursos de atualização; cursos de extensão; cursos de aperfeiçoamento; curso de especialização lato sensu; curso de mestrado ou doutorado; relativas a disciplinas e áreas de atividades formativas diversas.

• 1.5 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) expressa o compromisso nacional de concretização dos Direitos Humanos nas escolas brasileiras, que são espaços importantes de Educação em Direitos Humanos porque oferecem conhecimentos sistematizados, de consciência social e formação da cidadania, e o processo formativo necessita do reconhecimento da pluralidade.

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (Brasil, 2007, p. 32)

Apesar disso, como se observa no mesmo documento, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos funcionou até 2019, quando deixou de existir devido ao Decreto

Presidencial nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Essa e outras extinções provocaram um desmonte da participação popular nas discussões sobre políticas públicas na esfera dos direitos humanos nos conselhos e comitês nacionais. A participação da sociedade civil junto às decisões do governo federal é um princípio democrático de direito. Trata-se de uma perda significativa quando pensamos que a participação popular na esfera do controle social promove além do envolvimento da sociedade nas decisões que afetam o cotidiano brasileiro, também a possibilidade de fiscalização do uso dos recursos públicos, e o acompanhamento da execução das atividades das instituições que prestam serviços para a sociedade, ou seja, se perde o conhecimento sobre como a política pública é executada.

Assim, nesse e em outros conselhos de direitos, observamos obstáculos para a participação popular, e conseqüentemente, para a continuidade de discussões sobre a construção de políticas públicas. Dessa forma, consideramos uma ameaça à garantia de direitos sociais, resultando em um silenciamento dos sujeitos da sociedade, de forma individual ou coletiva, de representantes das questões sociais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos considera os conhecimentos elaborados pelos principais documentos internacionais em Direitos Humanos, e contempla questões da realidade social brasileira. Dentre as ações programáticas estabelecidas para a Educação Básica, estão: a inclusão da temática de direitos humanos no plano curricular escolar, como tema relevante na vida de estudantes e profissionais da Educação; a união de objetivos da educação em direitos humanos e dos recursos, métodos e sistemas de avaliação escolar; a promoção do tema de direitos humanos na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação; o estímulo de uma reflexão teórico-metodológica com os educadores sobre o tema, e finalmente estabelece o objetivo de “incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência”. (Brasil, 2007, p. 34)

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos é parte do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, criado em 2004 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Em 2011, foi aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução 66/137, de 19 de dezembro de 2011, da Assembleia Geral das Nações Unidas). Em princípio, o documento internacional afirma que é um direito humano receber uma formação sobre Direitos Humanos, receber informação sobre liberdades fundamentais, para promoção do respeito universal e de uma cultura universal de direitos humanos. Essa formação diz respeito à oferta de atividades educativas, de informação sobre o que são os Direitos Humanos e educação para os Direitos Humanos. O conteúdo básico de

formação deve ser a Declaração Universal dos Direitos Humanos, baseado nos princípios de igualdade, dignidade humana, considerando as diferentes civilizações, culturas, religiões, tradições, bem como as situações socioeconômicas e culturais das diversas realidades de cada país. O formato de formação deve ser contínuo durante toda a vida, e em todas as fases de ensino educacional, acompanhando os processos de desenvolvimento humano, como prevenção às violações de direitos humanos.

Para os profissionais da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos estabelece como ação programática, “a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação” (Brasil, 2007), inclusive para não-docentes, gestores e leigos.

A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos afirma no artigo 7º que os Estados são os principais responsáveis por promover e garantir a educação e a formação em direitos humanos, a participação da sociedade civil nesse processo e ofertar condições necessárias de formação para funcionários públicos, juízes, militares, agentes da ordem pública e professores e educadores em geral. Nesse sentido, um dos propósitos é garantir a formação em direitos humanos para os funcionários do setor público, organizações não-governamentais e iniciativa privada. Para tanto, as Nações Unidas, bem como organizações internacionais, nacionais e regionais são responsáveis por ministrar formação nessa matéria, bem como o Estado deve assegurar formas de monitorar e acompanhar a efetividade da Declaração e das ações realizadas nesse âmbito educativo de direitos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (Unesco, 2015) foi formado por 3 fases de um Plano de Ação, para articular ações e esforços governamentais e não-governamentais com o intuito de criar uma cultura de promoção e defesa de direitos humanos. A primeira fase (2005 – 2007) orientou sobre as referências e metas para a Educação Básica, em que se definiu a educação em Direitos Humanos e foram estabelecidas contribuições concretas para a Educação. Na segunda fase (2010 – 2014), foram direcionadas orientações para a educação em Direitos Humanos para o ensino superior e a formação em Direitos Humanos para professores, servidores públicos, agentes de segurança, militares e forças armadas, sendo indicadas estratégias de revisão das políticas de formação continuada, certificando de que as possuem uma formação em Direitos Humanos. Na terceira fase (2015 – 2019), foram orientados que os esforços se redobrassem para execução das primeira e segunda etapas, principalmente ao que se referia a: implementar a formação em direitos humanos, com educação e formação nessa matéria, aos educadores, especialmente aos responsáveis pelo cuidado de crianças e adolescentes, reforçar metodologias educativas e boas práticas

consolidadas, realizar investigações nesse âmbito e compartilhar resultados de boas práticas, bem como formar uma rede de trocas de informação e formação para os atores interessados e promover a integração da formação em direitos humanos no programa de estudos das escolas. (ONU, 2013)

Os esforços do governo brasileiro foram descritos em relatório de avaliação e monitoramento no ano de 2020, apresentando como um dos resultados a existência do trabalho sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e os desafios brasileiros para a efetivação da proposta. De acordo com o relatório, o Brasil continuou implementando o Plano nos níveis de educação básica e superior nos últimos anos, treinando professores para o ensino, e servidores públicos nessa temática. Nesse sentido, apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das articulações de estabelecimento de conhecimentos necessários para estudantes brasileiros, como agentes críticos de transformação em diferentes situações sociais. Assim, afirma que a BNCC apresenta os segmentos de ensino “Caminho do Bem Comum”, “Ética e Fraternidade”, que diz respeito a três das seis grandes áreas do BNCC: Multiculturalismo, Meio Ambiente, Espírito Público e Cidadania, o qual aborda temas como Vida Social e Familiar, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Processo de Envelhecimento.

No entanto, podemos perceber que ainda que o documento afirme promover uma educação de acordo com os princípios de uma Educação em Direitos Humanos, isso não se efetiva, pois a Base Nacional Comum Curricular indica os direitos humanos como um dos temas próprios da contemporaneidade, diferente de ser considerado um fundamento ético-político e educativo para construção de uma sociedade mais justa, solidária, igualitária e democrática. O foco na escolha de desenvolvimento de habilidades e competências apresenta a educação em direitos humanos como um preceito, uma norma teórica a ser seguida, um sistema padronizado de aprendizagem que não se efetiva na prática como um projeto de educação que promove a educação crítica e reflexiva sobre as condições sociais, políticas, econômicas, e histórico-culturais próprias de uma educação em direitos humanos. (Oliveira, 2020)

De acordo com Silva e Bradin (2008), o multiculturalismo humanista liberal apresenta e promove as diferentes culturas em condição de direitos iguais, no entanto, desconsidera as desigualdades sociais e educacionais produzidas pelo próprio sistema capitalista, como se houvesse uma mesma condição comum a todos para competição e acesso aos bens no mundo real. De outra forma, considerando a realidade social, o multiculturalismo crítico oferece a possibilidade de conhecimento da pluralidade cultural, de celebração das diferenças e convivência pacífica entre os indivíduos, sendo propostas ações articuladas para defesa da

diversidade e do combate à discriminação, para organização e participação individual e coletiva pela garantia de direitos.

No âmbito do ensino superior, foram apontadas iniciativas de inclusão da temática em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Interessante observar que no relatório de 2020, são descritas linhas de ações de formação de acordo com o orientado pelo Programa Mundial para os seguintes públicos: educadores populares, conselheiros legais, líderes comunitários, comunidades em situação de vulnerabilidade social, dentro da educação não formal, funcionários de segurança pública, e profissionais de mídia e jornalismo. De fato, as diretrizes do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos formulada pelo governo federal correspondem aos objetivos de fortalecer uma cultura de direitos, de fortalecer princípios dos direitos humanos nos diversos níveis de ensino, destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para fortalecimento do estado de direito e construção da sociedade democrática. No entanto, não é apresentada ação de formação diretamente para professores, educadores em geral ou profissionais da educação formal.

A Primeira edição do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos foi publicada em 1996, com direcionamento para autoridades públicas sobre direitos humanos; com revisão em 2002, incluindo as situações sociais, econômicas e de direitos culturais; e realizada uma última atualização em 2009, com revisão estratégica de metas na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência de direitos. Em 2015, foi formada uma equipe com representações governamentais e da sociedade civil para avaliação, monitoramento, revisão e divulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A sexta proposta de reformulação nacional foi de implantação de criação e fortalecimento de órgãos que implementam e formulam políticas públicas, como escritórios de coordenação de educação em Direitos Humanos, programas de educação, planos, projetos e ações.

Para elaboração desse documento, foi estruturado um Comitê Nacional de Direitos Humanos – CNDH (2003), estabelecido democraticamente e formado por especialistas, membros de instituições e participantes da sociedade civil, realizadas conferências nos âmbitos estadual e nacional para constituição do documento, sendo apontado então como uma política pública.

De acordo com o Decreto Presidencial n. 9.759, de 11 de abril de 2019, o qual “extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para ‘colegiados da administração pública federal’” (Brasil, 2019), foram extintos os colegiados (conselhos, comitês, comissões, grupos, juntas, equipes, mesas, fóruns, salas) não criados por lei, quais foram: Conselho Nacional dos Direitos

da Pessoa com Deficiência (CONADE), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT, Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD), Conselho das Relações de Trabalho (CRT), e o Conselho Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Os Conselhos representam um importante diálogo entre o governo e a sociedade civil, para promoção de participação social nas decisões e construção de políticas públicas. (Brasil, 2014). Assim, foi revogado o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, que instituía a Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS.

De acordo com o relatório de avaliação e monitoramento das ações do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (2004), o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos foi formado em 2003, segundo a Portaria Ministerial nº 98/2003 da então Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SHR-PR), e era um mecanismo consultivo, de um trabalho de colegiado que desempenhou um importante papel na consolidação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Dentre os desafios apresentados pelo governo federal, estão o progresso da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para tanto, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos deve investir em dois programas: o “Estudantes com Projeto Atitude”, que busca incentivar o cuidado com o ambiente escolar, e o “Caminho do Bem Comum”, que busca a aquisição de competências e habilidades de estudantes; além de expandir o acesso de educação à distância do Programa de Educação em Direitos Humanos pra aumentar o número de participantes certificados; investimento na plataforma de armazenamento de informações sobre ações do governo federal de formação de uma cultura de educação em direitos humanos, diante da diversidade de parceiros envolvidos na formação.

De acordo com o Plano Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005), a educação em direitos humanos é: “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos.” (Unesco, 2005, p. 3). Uma educação integral em Direitos Humanos além de proporcionar os conhecimentos nessa temática, promove as aptidões necessárias para a promoção e a defesa dos direitos humanos no cotidiano das pessoas. Assim, as atividades práticas realizadas nas instituições de ensino precisam ir ao encontro das realidades sociais

e culturais vividas nesses contextos, para que os sujeitos possam pensar em formas de agir nas situações comuns do dia a dia dentro dos parâmetros dos direitos humanos.

Diante dos desafios de implementação da educação em Direitos Humanos, foram apontados cinco componentes determinantes para o sucesso da proposta: políticas educacionais governamentais, o compromisso de garantir a oferta de educação de qualidade integral; implementação de políticas públicas, a efetivação dessas políticas; ambiente de aprendizagem, em que a educação em direitos humanos possa ser vivenciada no ambiente escolar, e o desenvolvimento social e emocional seja tão importante como o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem; ensino e aprendizagem, em que os direitos humanos embasem o currículo escolar e práticas participativas; e por último, a formação do pessoal docente, enfatizando que “é necessário que todos os professores e demais profissionais docentes possam transmitir os valores dos direitos humanos que servirão de modelos para a sua prática” (Unesco, 2005, p. 6). Há destaque para o fato de que, para que a formação dos educadores para os direitos humanos é importante fomentar os conhecimentos sobre o tema e engajá-los, motivá-los para a sua firme adesão na prática educativa.

A educação em Direitos Humanos se apoia na premissa de que a educação deve ser construída a partir do respeito à identidade dos sujeitos e da convivência com as diferenças entre eles, em condições de dignidade. A ética é a guardiã do direito à individualidade, humanidade e dignidade do outro, no espaço coletivo. (Klein & D'Água, 2015).

Dentre as contribuições da prática educativa em Direitos Humanos podemos citar: a multiplicação dos frutos da aprendizagem escolar, pois incentiva a participação do estudante na aprendizagem e na sociedade, no processo participativo de ensino; a ampliação do processo de escolarização, pois promove uma educação inclusiva que enxerga a diversidade e promove a não-discriminação; e a contribuição para a prevenção de conflitos e para o desenvolvimento social e emocional de crianças e adolescentes. (Unesco, 2005)

Sabe-se que pensar a educação na escola está para além das práticas pedagógicas inseridas nas atividades dos educadores e estudantes, mas caminha no sentido dos fundamentos que estabelecem a motivação desse modo de funcionamento escolar. Sendo assim, as aulas, as avaliações, os procedimentos internos da escola são importantes, porque regulamentam o que pode ou não pode ser realizado como prática educativa, o que deve ou não ser feito para que se concretize a aprendizagem na sala de aula. As condições mesmas de aprendizagem podem ser pensadas juntamente, em diálogo, com a realidade dos estudantes e comunidade ao redor da

escola, incluindo os professores como agentes importantes para participação da formação de educação em Direitos Humanos.

• **1.6 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é um direito conquistado e reconhecido socialmente. No entanto, ele precisa ser resgatado de forma frequente e consistente como forma de política de convivência social dentro da instituição escolar, para que se torne o fundamento dos pensamentos e das práticas cotidianas escolares.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) é o documento que regulamenta a obrigatoriedade de ações escolares baseadas em concepções e práticas fundamentadas nos Direitos Humanos, para promoção, defesa e aplicação na vida cotidiana, incluindo responsabilidades individuais e coletivas.

A efetivação da Educação em Direitos Humanos é de responsabilidade das instituições de ensino brasileiras, sendo que essa prática apresenta sete princípios norteadores: I - dignidade humana, II - igualdade de direitos, III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

De acordo com o documento de promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), “a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social.” (Brasil, 2012, p. 2). Ainda, o documento afirma a necessidade de que os profissionais de maneira geral que atuam nas escolas, como gestores, professores e outros agentes possam assumir um compromisso social para reverter os processos de desigualdades sociais construídos historicamente, como a realidade de grupos tradicionalmente excluídos, sendo essas violências e discriminações presentes também no ambiente escolar.

Como a Educação em Direitos Humanos contempla o processo de formação integral dos sujeitos, está em articulação com as seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos

participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (Brasil, 2012)

Para Zluhan e Raitz (2014), a educação em direitos humanos é uma proposta educativa como alternativa de intervenção para inúmeros conflitos existentes na escola, que são frutos da realidade de violência percebida na sociedade. Além disso, as autoras sustentam que a escola é um espaço de desenvolvimento de potenciais humanos, e como tal, deve colocar o ser humano como centro do processo educacional, auxiliando-o a pensar as suas condições de vida, incluindo os estudantes nos processos de aprendizagem, respeitando e valorizando as diferenças apresentadas por eles.

Todos esses apontamentos podem parecer complexos, quando se leva em conta que muitos alunos convivem com dramas sociais e familiares, são tratados com hostilidade, são rejeitados, sentem-se solitários ou estão cansados pelo acúmulo de responsabilidades e tarefas que precisam executar, de sorte que demonstram seus problemas por meio do comportamento inadequado na escola. Portanto, a simples menção a tais temáticas não garante que os conceitos serão apreendidos e que haverá modificação de comportamento. O ensino não termina quando o conteúdo é recebido, mas é o começo do cultivo de uma mente, de forma que o que foi semeado crescerá. (Zluhan & Raitz, 2014, p. 42-43)

A escola como espaço de garantia de direito, de proteção social e de formação cidadã tem a missão de sensibilizar o estudante para a questão da convivência pacífica, para o respeito à diversidade e solidariedade com as questões humanas.

Para tanto, há que se construir percepções e concepções em Direitos Humanos para se constituir uma educação integral para crianças, adolescentes, jovens, baseada no respeito pelo outro, possibilitando a participação social democrática, objetivando efetivar condições de dignidade humana, o despertar de uma sensibilidade ética e estimular a percepção para a condição humana do outro. (Brasil, 2012)

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o objetivo central da Educação em Direitos Humanos é a formação para a vida e o exercício cotidiano dos Direitos Humanos, como forma de convivência nas esferas social, política, e cultural nos níveis regional, nacional e mundial, devendo ser esse o objetivo norteador dos sistemas de ensino. Dentre as formas orientadas para inserção do tema na escola, estão a inclusão em termos

transversais sobre Direitos Humanos, abordados de forma interdisciplinar, ou como conteúdo específico em disciplina escolar, ou ainda podendo ser realizada de ambas as formas.

A orientação educacional para os Direitos Humanos na educação básica deve ser considerada no planejamento das ações escolares no Plano Político Pedagógico (PPP), nos materiais didáticos e pedagógicos e no modelo de gestão.

Além das formas de organização de ensino escolar, o documento afirma a obrigatoriedade da formação inicial e continuada sobre o tema para os profissionais da educação:

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2012, p. 2)

Assim, as ações para a Educação em Direitos Humanos estão fortemente e objetivamente orientadas pelas Diretrizes, tanto para a formação de profissionais da Educação, ou seja, para além dos educadores que planejam as ações educativas, todos os que integram a equipe escolar devem ser abarcados, como para a atuação direta em ações didáticas com os estudantes. As intervenções devem acontecer de acordo as especificidades da realidade de cada região, sendo a responsabilidade de acompanhamento dessa efetivação do Conselho de Educação.

• **1.7 Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente**

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente representa a integração entre os agentes do Estado e a sociedade civil, e a articulação entre os serviços nos âmbitos da proteção, controle e defesa da garantia de direitos de crianças e adolescentes. É fruto das conquistas obtidas na Constituição Federal de 1988, sendo previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Esse sistema é composto pelos atores e atrizes da rede, os serviços e os profissionais que formam a rede de serviços de garantia de direitos de crianças e adolescentes em cada município, sendo eles basicamente: Educação, Saúde, Assistência Social, Sistema Jurídico e Sistemas de Segurança Pública.

Como órgãos de Promoção, estão as políticas básicas e órgãos de atendimento de garantia aos direitos de convivência social, educação, saúde, lazer, alimentação, como as escolas, os CRAS e CREAS, os serviços de Educação, Saúde e Assistência Social, que trabalham na oferta da garantia de direitos na comunidade, no cotidiano, de forma prática. Importante destacar que

aqui se encontra a atividade de trabalho de educadores, psicólogos e assistentes sociais, agentes relacionados nessa pesquisa. A instância de controle exerce a função de vigilância sobre a política de direito, e sobre o uso de recursos públicos para área da infância e adolescência.

Na qualidade de Controle social, o CMDCA – Conselho Municipal da Criança e do Adolescente faz a gestão do Fundo direcionado para ações e campanhas municipais ligadas a esse segmento e público-alvo, realiza a discussão, formulação e fiscalização das políticas públicas que acontecem no município, realiza o cadastro das entidades que ofertam atendimento especializado para esse público, partilhando essas últimas funções com a gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Os órgãos de Defesa de direitos, como o Conselho Tutelar, as Polícias Militar, Civil e Federal, a Defensoria Pública, o Ministério Público e o Poder Judiciário realizam intervenções em casos de violação de direitos e zelam pelo cumprimento dos dispositivos legais de direitos.

A coordenação das ações de promoção, controle social e defesa de direitos da criança e do adolescente em âmbito nacional é realizada pelo Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, criado em 1991 pela Lei 8.242, órgão previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e que estabelece os parâmetros de institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos.

Em última análise, o cuidado com a criança e ao adolescente é uma responsabilidade e um dever ético para com a civilização humana. Em todos os dispositivos de lei e declarações estão postos e reconhecidos os direitos humanos e nestes citados especificamente os direitos da criança e do adolescente. O grande desafio à sociedade democrática é a efetivação dos dispositivos que garantem esses direitos pelas instituições, serviços públicos e sociedade civil, e é sobre a responsabilidade de prevenção, compreensão e intervenção sobre as violações de direitos de crianças e adolescentes que tratam as ações dessas instâncias.

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que as instâncias de controle, o Conselho Tutelar e o Conselho da Criança e do Adolescente sejam responsáveis por assegurar que os direitos sejam garantidos na prática. O Conselho Tutelar atua em nível municipal, sendo formado por conselheiros eleitos democraticamente pela comunidade, atendendo individualmente os sujeitos, ou coletivamente, famílias e grupos que vivenciam alguma situação de violação de direitos de crianças e adolescentes, devendo realizar atendimento a crianças e adolescentes, orientação a pais, podendo convocar pais educadores e médicos para orientação. O Conselho da Criança e do Adolescente atua em nível federal, estadual e municipal, sendo responsável pela articulação e deliberação de políticas públicas e ações privadas com relação à criança e ao adolescente, em um nível mais amplo da sociedade.

Dessa forma, a manutenção e a ampliação dos serviços do Sistema de Garantia de Direitos servem à melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes, e é uma forma de efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece as regras de funcionamento de órgãos dos direitos da criança e do adolescente, como o Conselho Tutelar. De acordo com a Resolução 139, de 17 de março de 2010, original, e a atualizada, Resolução nº 170, de 10 de dezembro de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), uma cidade como Taubaté, com 320.820 mil habitantes de acordo com o IBGE (2021) necessita de três Conselhos Tutelares, existindo somente dois na cidade nesse momento, diferente do estabelecido: “1º Para assegurar a equidade de acesso, caberá aos Municípios e ao Distrito Federal criar e manter Conselhos Tutelares, observada, preferencialmente, a proporção mínima de um Conselho para cada cem mil habitantes”.(Brasil, 2011). Nesse sentido, os dispositivos da política pública do segmento de crianças e adolescentes também estabelecem condições para a criação e a manutenção dos serviços como forma de efetivação da garantia de direitos.

CAPÍTULO II – O Sistema Único de Assistência Social (SUAS)

Nesse segundo capítulo, sobre o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), apontamos conceitos importantes a respeito da política pública social brasileira, e como se estabelecem os serviços tipificados dentro da realidade do município de Taubaté. Ainda, podemos visualizar um panorama específico da atuação da política de Assistência Social e da rede no atendimento de situações de violação de direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia.

A Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004) e o Sistema Único de Assistência Social são fruto do advento da Constituição Federal de 1988, e da concretização das diretrizes da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), como expressão do fortalecimento da Assistência Social como direito do cidadão.

A publicação da Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004) ocorreu com o objetivo de redesenhar coletivamente a Assistência Social no Brasil com a perspectiva de implantação de um Sistema Único de Assistência Social como um pilar do Sistema de Proteção Social Brasileiro.

Após a década 1990, que representou um avanço na política de garantia de direitos de crianças e adolescentes, idosos e pessoas com deficiência, observou-se uma ampliação dos investimentos do Estado na área da Assistência Social. Para implantação e consolidação de tais ações como política pública, foram considerados alguns desafios, como a complexidade das

questões sociais da realidade plural brasileira; a atuação descentralizada e a capilaridade que amplia o alcance da proteção social, considerando as especificidades e desigualdades dos diferentes territórios atendidos; gestão participativa, com controle social das instituições sociais e população; como importantes fatores de realização da própria política.

De acordo com o PNAS (2004, p. 15), essa política possui um modo de olhar a população, a partir de uma dimensão ética de inclusão dos “invisíveis”, modificando a percepção de casos antes entendidos individuais, de exclusão, para serem vistos como parte de uma realidade social maior excludente em meio às desigualdades e diferenças. Para tanto, a proteção social se dispõe à aproximação do cotidiano das pessoas, das famílias e suas circunstâncias para conhecer os riscos e dificuldades que os sujeitos vivenciam, e que recursos possuem para o enfrentamento dessas condições concretas de exclusão.

Com relação à noção de exclusão, Martins (1997) reflete que esse conceito é muito mais profundo e admite muitos mais significados do que se rotula, pois a exclusão é mais do que a dificuldade de acesso aos bens materiais e econômicos. Existem a exclusão social, moral, ou seja, exclusões que estão além da economia. Dentro do sistema capitalista, existe uma dinâmica de exclusão em que o sujeito muitas vezes é excluído de um lugar para ser incluído em outro, como ocorre nos movimentos migratórios, em que a população encontra precárias condições de vida e trabalho em uma região, vive a exclusão nesse local, e se muda para outras terras, sendo lá incluída em algum ramo de trabalho; ou como o caso de transição da situação de dono da força de trabalho para trabalhador assalariado; ou as situações de trabalhador sem e com direitos. De forma semelhante, os adolescentes que são excluídos do usufruto de bens materiais, podem encontrar formas de acesso a eles, como formas lícitas ou ilícitas de ganho econômico, e apesar de serem incluídos pela questão econômica, continuarem excluídos socialmente, por exemplo, pela desigualdade social, pelo preconceito com relação ao bairro onde moram, pela dificuldade de acesso a serviços e precariedade de recursos na comunidade.

Entendemos o sujeito como produto das condições e dos recursos materiais e familiares, comunitários existentes ao seu redor, sendo esses “determinantes para sua proteção e autonomia”. Tal entendimento exige uma visão do microsistema das relações familiares e comunitárias em relação ao macrossistema social.

Para além da realidade material existente, a política direciona o olhar para as potencialidades e capacidades que podem ser desenvolvidas na população atendida. Esses fatores de proteção seriam formas de reconhecimento não somente das fragilidades, mas das possibilidades de superação das condições existentes.

Assim, o trabalho socioassistencial passa necessariamente pelo conhecimento dos sujeitos, das famílias e do território atendido, para realização de um levantamento das necessidades e das possibilidades de desenvolvimento, aliado à historicidade e cultura próprios do território atendido.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) – PNAS/ 2004 tem como princípio de trabalho dois eixos organizadores: a matricialidade sociofamiliar e a territorialização (Brasil, 2005). A matricialidade reconhece na família a importância de célula primeira de acolhida, afetividade, educação e formação para a vida, sendo a principal referência para o desenvolvimento de seus membros quanto a valores, visão de mundo e comportamento social. Nesse sentido, em torno da família, instituição formadora de sujeitos sociais, devem ser realizadas atividades de proteção social, a fim de que ela consiga realizar sua função protetiva sobre seus membros. Esse pilar de estruturação do Sistema de Assistência Social coloca a família no centro do atendimento social e da criação das políticas públicas, como núcleo de desenvolvimento dos sujeitos, que necessita de apoio do Estado para realização da função protetiva familiar, para desenvolvimento de potencialidades e aquisições e garantia de direitos de seus membros.

A territorialização aponta o território como determinante na compreensão das vulnerabilidades e relações comunitárias apresentadas. Aqui, entende-se por território o espaço físico habitado, permeado por aspectos simbólicos, sua estrutura, política, economia e cultura, seus padrões de relacionamento, as construções sociais a partir da herança histórica, a percepção coletiva sobre o local, a apropriação e valorização do espaço vivido. (Tartaruga & Schneider, 2005). A territorialização valoriza os aspectos específicos do território, a significação dos pontos dos bairros e a história do território construído.

A implementação do SUAS promove a noção de direito com o objetivo de promoção humana e de criação de política pública como política de Estado, considerado o sujeito como cidadão de direitos. Nesse sentido, foram abandonados paradigmas anteriores da história da Assistência, os quais a enxergavam como caridade, bondade pessoal e benemerência, como uma política de atendimento a necessidades, algo próximo da filantropia e do clientelismo assistencialista. (Benelli & Costa-Rosa, 2012). Assim, a política de necessidades foi substituída pela política de garantia de direitos, assegurando o direito do cidadão por lei. O clientelismo assistencialista, próprio da prática do primeiro damismo e da atuação de atendimento a necessidades concretas e pontuais, foi substituído pela garantia de direitos, e por critérios para inclusão em programas sociais estabelecidos pelo Cadastro Único. Os dispositivos estabelecidos pelo SUAS trabalham a partir da noção de sujeito cidadão, visualizando direitos

a serem garantidos em toda a política pública.

Como política descentralizada de direitos, cabe aos profissionais conhecer as necessidades, fragilidades e potencialidades dos territórios atendidos, as situações de violação de direitos que prevalecem nas famílias em determinadas regiões, e no âmbito municipal, pelo trabalho da Vigilância Socioassistencial do SUAS que oferece suporte para criação de políticas públicas que vão ao encontro das necessidades da realidade de cada segmento atendido, como de crianças e adolescentes.

O Sistema Único de Assistência Social estabelece princípios para os trabalhadores da Assistência Social para realização da oferta de serviços amparada pelo conhecimento ético e político no sentido da emancipação humana. (Brasil, 2005). Dentre esses princípios, se destacam “a defesa intransigente dos direitos socioassistenciais”, o compromisso de oferta de serviços que fortaleçam os laços familiares e sociais e garantia de atenção profissional “direcionada para construção projetos pessoais e sociais para autonomia e sustentabilidade.” (Brasil, 2005, p. 17)

Baseada em uma visão social da realidade dos sujeitos e suas famílias, a novidade técnica e política do trabalho da Assistência Social é a realização do acompanhamento coletivo das famílias. Esse acompanhamento compreende a realização de reuniões de famílias com questões semelhantes para problematização de conflitos vivenciados em seus núcleos familiares e na comunidade, entendendo as questões familiares como expressão de questões sociais maiores.

A ampliação do olhar sobre a problemática dos conflitos familiares e sociais promove a oportunidade de proposição também de realização de um trabalho ampliado de discussão entre os serviços da comunidade. Essa inovação política comunitária, pela própria natureza social, precisa ser compartilhada com a Educação e demais serviços da rede de atendimento às famílias.

De acordo com as Orientações Técnicas do CRAS, os profissionais são a “principal tecnologia” da Política de Assistência Social (Brasil, 2005, p. 62), sendo que o trabalho de profissionais comprometidos qualifica o trabalho e é o meio pelo qual os usuários acessam seus direitos e serviços. Nesse sentido, a valorização dos profissionais do SUAS se faz necessária diante da importância deles para execução da política.

Segundo a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009), estão entre os serviços de Proteção Social Básica, o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

A Proteção Social Especial de Média complexidade oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço e Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (L.A.), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas, e suas famílias; Serviço Especializado para pessoas em situação de rua.

A Proteção Social Especial de Alta complexidade oferecem o Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades: abrigo institucional, casa-lar, casa de passagem, residência inclusiva; Serviço de Acolhimento em República; Serviço de Acolhimento em Família acolhedora; Serviço de Proteção em situações de calamidades públicas e de emergências.

• 2.1 O Sistema Único de Assistência Social em Taubaté

O município de Taubaté se localiza no interior do estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba, no eixo Rio – São Paulo. De acordo com o censo 2010, a população taubateana atingiu 278 mil e 686 pessoas. Deste número encontrado em 2010, 272 mil e 673 pessoas residentes na área urbana, e 6.013 na área rural. Em 2010, a população de 0 a 5 anos de idade representava 7,8%; e de 06 a 14 anos de idade referia-se a 13,5% da população. É a 10ª cidade mais populosa, e o 23º maior município do estado de São Paulo, com população estimada de 320 mil e 820 pessoas em 2021.

Figura 01: Localização da cidade de Taubaté, na região do Vale do Paraíba.



Fonte: IBGE, 2010

Fonte: Fonseca, et.al. (2011)

Com relação aos dados educacionais do município, nessa época foram registrados uma taxa de escolarização de 06 a 14 anos de idade (2010) de 98,1%, sendo o desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – nos finais do ensino fundamental da rede pública (2019) de 5,6, e registrados 1.554 docentes no ensino fundamental, anos iniciais e finais, sendo 90 estabelecimentos de ensino fundamental (2020).

A história do município revela que a aldeia dos povos indígenas Guaianás, chamada de “Itaboaté”, desde os avanços do desbravamento do sertanista Jacques Felix, em 1636, “sentiu logo o progresso” (IBGE, 2010), sendo realizadas diversas construções como: uma igreja local, uma casa para o Conselho municipal, uma cadeia, moinho de trigo, e engenho de açúcar. Tais avanços foram realizados pelo trabalho de escravos indígenas, para quem Jacques Felix se impôs, fundando um povoado no território, demarcando a faixa de terra da capitania de São Vicente, a mando da proprietária Condessa de Vimieiro.

O nome Taubaté se originou do tupi, “Tab-a-etê”, taba verdadeira, que significa residência do chefe ou, ainda, “Tauha-b-etê”, que quer dizer: muito barro ou argila.

Em 05 de dezembro de 1645, o povoado foi nomeado Vila “São Francisco das Chagas de Taubaté”, data que marca o aniversário da cidade. Logo em seguida, foi elevada à categoria de Vila. Em 1646, à época da corrida do ouro e do período colonial, recebeu a instalação da primeira Casa de Fundição de Ouro do Brasil. A cidade se despontou no cenário nacional como centro irradiador do trabalho dos bandeirantes, os quais foram responsáveis por descobrir ouro em Minas Gerais. O movimento dos bandeirantes tinha como objetivo empreender descobertas de materiais preciosos e escravizar os indígenas. O título de “bandeiras” se referia à ação de levantar uma bandeira como sinal de guerra. (Abreu, 2000 citado por Lima, 2011)

De acordo com Lima (2011), a realidade sociocultural paulista foi forjada pelo histórico de influências da miscigenação racial e cultural, de hábitos e condutas de herança cultural. Nessa época, Taubaté vivia em um regime senhorial-escravista, sendo “uma vila assentada no trabalho compulsório” (Lima, 2011, p. 80). A presença do índio foi de grande importância na região, e sustentava a economia local, independentemente do tipo de atividade de trabalho exercida: produção agrária, comercial ou sertanista. A escravização era predominante de povos indígenas, que economicamente eram de aquisição mais vantajosa, já que o valor de escravos negros africanos custava o dobro dos indígenas, devido à dificuldade de transporte nos navios e a distância de viagem até Taubaté. Os senhores da região somente tiveram possibilidade de aquisição de escravos negros no século XVIII (1701 – 1800), quando da descoberta das minas nas Gerais, aumentando então a aquisição de escravos africanos e, portanto, a população de pessoas negras em Taubaté.

De acordo com Oliveira e Freire (2006), a dominação colonial ocorreu sob disputa entre o projeto colonial dos missionários e o dos colonos, os quais buscavam a posse da força de trabalho indígena. A colonização puniu os povos indígenas com o histórico de invisibilidade da própria diversidade cultural na sociedade, gerando desigualdades sociais historicamente presentes na vida dos povos indígenas. O autores acreditam que o entendimento do crescimento do Brasil somente pode ocorrer por meio do conhecimento da herança histórica de saberes e modos de vida dos povos indígenas.

Após a fase do ouro, a cidade também se destacou na era cafeeira, sendo em 1854, um dos maiores produtores de café do Vale do Paraíba, e recebendo também posição de destaque na produção de cana-de-açúcar no estado de São Paulo.

Na era industrial, foi uma das primeiras cidades a integrar a Revolução Industrial, fundando a Companhia Taubaté Industrial (CTI), em 1981, que atraiu moradores para a cidade para serem força de trabalho, sendo considerados nesse período mão-de-obra numerosa e barata, dadas as condições de êxodo rural após a queda do café. De acordo com Marcelino, Ribeiro e Ricci (2010), foram construídos ao redor dos polos industriais novas habitações a partir da instalação das famílias dos trabalhadores imigrantes, formando novos bairros, as chamadas “vilas operárias”, e, assim, novas comunidades. Em um estado de expansão urbana, e estabelecimento do estado republicano, a cidade nesse período cresceu e se organizou ao redor das construções desses locais de trabalho, e a população ainda convive com as marcas históricas desse processo.

O antigo prédio da Companhia Taubaté Industrial (CTI), localizado na Praça Felix Guisard, no centro da cidade, atualmente é a sede das atividades da gestão da Assistência Social municipal da Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social – SEDIS. Além disso, resido em um bairro atualmente modernizado, que foi fundado como uma vila operária na era industrial de Taubaté, a Vila São Geraldo.

Atualmente, a cidade se projeta como um centro industrial, comercial, de produção agropecuária, e um polo universitário do Vale do Paraíba, com instalação de diversas instituições de ensino superior. Entre tantos ciclos econômicos e mudanças culturais, a cidade é marcada pela mistura étnica, em seus hábitos e tradições, com influências do colonizador branco, da ancestralidade negra, da cultura indígena, marcada pelo folclore, apresentando um cenário de construções arquitetônicas desde igrejas do período colonial até os prédios resultantes da modernização da cidade, numa localização que favorece a integração entre o contato com a natureza e o progresso industrial.

Dentre as manifestações culturais folclóricas, podemos citar as danças folclóricas dos grupos de Folias de Reis, Congada, Jongo, Moçambique, as brincadeiras, histórias e lendas. Além disso, são expressões populares regionais: a religiosidade, a música e a tradição do povo caipira; a tradicional cerâmica popular, de artesanato colorido em argila, das figureiras de Taubaté, artesãs e anfitriãs da Casa do Figureiro; e as pinturas de Mestre Justino (15 de maio de 1932 - , artista e professor que retratou a história e cultura taubateanas em murais em prédios públicos da cidade de Taubaté, como na Secretaria de Educação, na Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social, na Escola Municipal “José Ezequiel de Souza”, na Biblioteca Municipal do Parque Dr. Barbosa de Oliveira e na antiga Câmara dos Vereadores. (Prefeitura Municipal de Taubaté, 2020)

Sendo a terra natal do escritor Monteiro Lobato (18 de abril de 1882 – 04 de julho de 1948), autor das histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo, a cidade recebeu o título de “Capital Nacional da Literatura Infantil”, nomeada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República, por meio da Lei nº 12.388, em 03 de março de 2011. Escritor de destaque nacional da literatura infantil, autor lido por muitas gerações, o pai do Jeca Tatu, é famoso pelas histórias da personagem Emília, das Reinações de Narizinho, Tia Nastácia e as Caçadas de Pedrinho. Diante da marca de escravidão na história taubateana, expressou pensamentos racistas em alguns contos, o que nos últimos anos dividiu opiniões se ele apenas retratava os preconceitos e o tratamento cruel da população taubateana com relação aos negros (Alves Filho, 2016), ou expressava o próprio pensamento por meio das personagens. A partir de antigas cartas de Monteiro Lobato com os amigos, publicadas no ano de 2012, a segunda opção ganhou mais peso na argumentação sobre o autor, que não recebeu abertura para que suas considerações pessoais pudessem ser minimizadas ou relativizadas. (Kiraly, 2014).

Apesar do desempenho de destaque e importância na história e economia do país, o município de Taubaté apresentou um histórico de implantação tardia dos serviços do Sistema Único de Assistência Social, sendo a última cidade da região do Vale do Paraíba, interior de São Paulo, a contar com os equipamentos da proteção social, a partir de 2013, como confirma o Plano Municipal da Assistência Social de Taubaté (2015).

Segundo Fonseca et. al. (2011), Taubaté foi o último município de grande porte (de 100.000 a 900.000 mil habitantes) da região do Vale do Paraíba a criar o Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), em 2007, posto que a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) preconizava a criação do conselho desde 1993. Foi observado assim, que a cidade estava retardando a implantação da política pública de Assistência Social. Os autores entendem que o cumprimento das legislações no município depende da participação democrática mais

efetiva da comunidade, para reivindicação dos seus direitos sociais, que devem ser assegurados pelo Estado, sendo esse um dos desafios da gestão da política de Assistência Social municipal.

Diante da ausência de documentação específica que registrasse o histórico de implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em Taubaté, realizamos entrevista com a atual Diretora do Departamento Técnico de Administração do Sistema Único de Assistência Social, que iniciou seu trabalho nessa área em 2013.

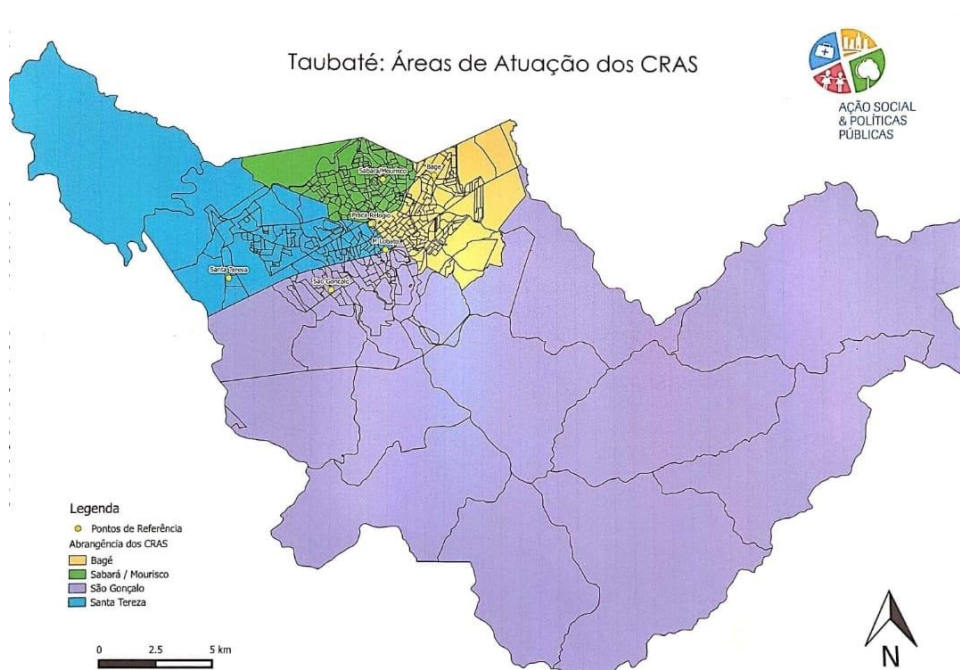
De acordo com I. C. P. Teixeira, em comunicação pessoal, em 26 de abril de 2022, até o ano de 2010, existia o Departamento de Ação Social (DAS), que se tornou a Secretaria de Assistência Social. Em 2012, a cidade de Taubaté assinou um Termo de Aceite com o governo federal, referente ao “Plano Brasil Sem Miséria”, para implantação de 2 CRAS, 1 CREAS e 1 Centro Pop. Em 2013, após um apontamento do Ministério Público sobre a necessidade de implantação do SUAS em Taubaté, então os serviços começaram a ser implantados sem planejamento, nem orçamento.

O histórico em que a gente sempre ouvia falar, e... é que, o, a, não havia é... pela antiga gestão, é... esse planejamento ou até mesmo qualquer atuação para que se implantasse, né, a rede socioassistencial e o município de Taubaté tinha uma particularidade, que ele, em vez de criar os equipamentos que a política previa, eles estabeleceram, é... o equipamento chamado CEREAS, tá, que era um Centro de Referência, em que ocorria alguns plantões sociais, né, de atendimento à população, mas nada de acordo com a política de Assistência mesmo. Não, nem mesmo, né, a nomenclatura. Outra coisa que é importante, né, validar é... que o município, é... recebia também é... pelo Ministério Público, apontamento por ser um município de grande porte da região aqui do Vale do Paraíba em que não se tinha nenhuma rede socioassistencial ainda implantada. (Teixeira, 2022)

Até aquele momento, não se tinha um panorama dos serviços presentes na rede assistencial, nem plano para implantação de futuros equipamentos. A partir de então, a área do SUAS começou a existir e ter um planejamento próprio. De acordo com relato, há um discurso de que a gestão de 2009 – 2012 não aceitava a implantação dos serviços conforme o preconizado, mas instituiu um centro próprio chamado Centro de Referência em Assistência Social – conhecido como “CEREAS”, no qual os profissionais assistentes sociais realizavam o trabalho de plantão social, para atendimento espontâneo de repasse de cestas básicas para a população dos bairros em situação de alta vulnerabilidade social. Com a ação do Ministério Público sobre a Prefeitura, de forma brusca foram construídos os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, com base de referência de dados de localização geográfica para implantação de acordo com o número de famílias cadastradas no Cadastro Único. Foram implantados nessa ordem: em 2013, o CRAS Bagé “Aurely Barbosa Balthazar”; em 2014, os

CRAS Sabará/ Mourisco “Therezinha Peixoto”, o CRAS Santa Tereza “Umberto Passarelli” e o CRAS São Gonçalo “Madalena Aiko Nishida de Freitas”. Finalmente em 2019, foi inaugurado o CRAS Três Marias “Joaquim Rodrigues da Costa”. O mapa abaixo foi construído com base nos CRAS existentes até o ano de 2015, em Taubaté (Ação Social & Políticas Públicas, 2015):

Figura 02: Área de atuação dos CRAS em Taubaté até o ano de 2015.



Fonte: Ação Social & Políticas Públicas (2015).

Nesse cenário de implantação tardia, os diversos equipamentos foram criados, na sua maioria, em um processo curto e rápido de transformação da realidade da Assistência Social municipal. Até o ano de 2021, estavam presentes os seguintes equipamentos no município, na Proteção Social Básica: Cadastro Único, cinco unidades de Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), duas unidades de Centro de Convivência do Idoso (CCI); na Proteção Social Especial: duas unidades de Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Casa Transitória, Abrigo para Adolescentes, Centro Pop e Abrigo de População em situação de Rua.

Dado esse contexto, se apresentaram alguns desafios para a equipe de trabalho do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no município. No interior da Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social: conhecer o SUAS; aprofundar-se na nova realidade social e paradigmas de atendimento propostos pela Política Nacional de Assistência Social; apropriar-

se dos documentos para uma prática efetiva dentro dos serviços, acostumar-se com a nova linguagem do SUAS; firmar a própria identidade profissional como trabalhador do SUAS; encontrar o seu papel e o seu fazer dentro da política pública assistencial, embasado em valores éticos e no compromisso social com a atividade social; visitar e regulamentar a estrutura e o funcionamento dos equipamentos de acordo com as Normas Técnicas do SUAS; formar a equipe básica de referência dos equipamentos conforme prevê a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-RH SUAS.

Nas dinâmicas das relações públicas e setoriais, apresentaram-se outros desafios, como: apresentar a Assistência Social com sua nova identidade de política descentralizada de direito; buscar a consolidação de direitos da população – não como um serviço de caridade, mas introduzindo na prática a noção de direito; incentivar a participação popular social nos equipamentos, nas reuniões, nos conselhos, principalmente na esfera municipal; apresentar-se para os profissionais da rede e investir na construção intersetorial de políticas públicas.

Essas atividades de implantação e consolidação de um sistema de atendimento social, por mobilizarem costumes e pensamentos enraizados na mentalidade social e comunitária, demandam a criação de uma nova cultura, de um cultivo de práticas que firmem a existência e a possibilidade de construção de novas relações, internas e externas, entre os trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social, com a população atendida e com os serviços da rede intersetorial.

Como uma demanda pública, institucional e social, o trabalho de implantação que iniciou em 2013 se perpetua, em um processo de constante construção da representação social dos equipamentos e do trabalho dos profissionais que integram o SUAS, no esforço de consolidação dos objetivos do sistema, de efetuar uma política pública descentralizada e atenta às necessidades dos territórios atendidos.

Nesse sentido também essa pesquisa buscou questionar os educadores da rede sobre o conhecimento deles a respeito dos serviços de CRAS e CREAS, ofertados respectivamente, pela Proteção Social Básica e pela Proteção Social Especial do Sistema Único de Assistência Social.

Especificamente, os atendimentos sociais dos cinco CRAS e dos dois CREAS são realizados por identificação das necessidades das pessoas que buscam por demanda espontânea, ou são encaminhadas pela rede de atendimento; realizando orientação e defesa de direitos; encaminhamento para outros serviços da Assistência Social e outras políticas; com a construção de plano individual e/ou familiar; atendimento psicossocial; referência e contrarreferência; garantindo acesso à documentação pessoal; promovendo a articulação da rede de serviços

socioassistenciais; articulação com outras políticas públicas; articulação com órgãos do Sistema de Garantia de Direitos; atuando na elaboração de relatórios e prontuários; dentro da perspectiva de fortalecimento do convívio familiar e comunitário.

Os equipamentos da Assistência Social trabalham em parceria com os demais serviços, programas e iniciativas da Assistência e entre outros da rede de serviços, articulando com outras políticas. A união dos esforços e efetivação dos encaminhamentos para a rede de serviços previne e contribui para a superação das situações de risco social e violações de direitos.

- **2.2 CRAS – Centro de Referência de Assistência Social**

Dentro da política do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) é uma unidade do poder público descentralizada, de atenção social básica, promotora de ações do SUAS no território de abrangência, e é referência de oferta de serviços, orientação e encaminhamentos a famílias, grupos e sujeitos.

O CRAS tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por meio de desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos sociais de cidadania. É um serviço de caráter preventivo, protetivo e proativo (Brasil, 2009). O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é referência da Assistência Social no território onde se encontra, disponibiliza serviços socioassistenciais próximos das famílias, sendo uma referência para a população local e para os serviços de outras políticas no território de abrangência. É necessário que qualquer outra oferta de serviço socioassistencial, como entidades comunitárias, filantrópicas, e Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV para os diversos segmentos, criança, adolescente, juventude e idosos) seja referenciada nesse equipamento da Proteção Social Básica e tenha seus atendidos referenciados.

Dentre as atividades do CRAS estão atendimentos sociais, orientações sobre direitos e acesso a programas e benefícios sociais, informações sobre serviços da rede, encaminhamentos para rede de atendimento, grupos socioeducativos e ações comunitárias. Além dos atendimentos diretamente com a população, são realizadas parcerias com os equipamentos da rede para discussões de caso e atendimento articulado com os serviços onde a família é atendida.

O Programa de Atenção Integral à Família – PAIF, principal serviço ofertado pela Proteção Social Básica, realiza o acompanhamento social das famílias, com atendimentos periódicos, orientações sociais, encaminhamentos para rede intersetorial, inserção em grupos socioeducativos no CRAS, e inclusão em ações comunitárias. As famílias inseridas no

acompanhamento PAIF são prioridade no atendimento da rede socioassistencial, por se referirem a famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social residentes nos territórios de abrangência dos CRAS.

Dentre as situações atendidas estão famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, como Bolsa Família, ou famílias com membros que recebem benefícios assistenciais, como os participantes do programa de benefício eventual de cesta básica, além das famílias em situação de vulnerabilidade em decorrência de dificuldades vivenciadas por algum de seus membros.

É importante destacar que é por meio do CRAS que as famílias atendidas em todo o universo da Proteção Social (Básica, Média ou Alta complexidade) são inseridas em programas e benefícios sociais, sendo encaminhadas ao Cadastro Único. De modo exclusivo, cabe ao CRAS realizar a gestão territorial de proteção básica, da rede socioassistencial daquele território que ocupa, coordenada pelo responsável técnico do CRAS; e a oferta do PAIF, programa de acompanhamento social das famílias, realizado pelos técnicos, assistenciais sociais e psicólogos do CRAS.

De acordo com as Orientações Técnicas do CRAS (2009), o termo “referência” significa receber as demandas de situação de vulnerabilidade social no CRAS, orientando para inserção em programas sociais, acesso a direitos e serviços, em grupos ofertados pelo CRAS, serviços da rede. Em caso de violação de direitos, o caso é encaminhado para o nível de Média complexidade – CREAS. A “contratransferência” aponta para o caminho contrário, quando o serviço de maior complexidade encaminha a família para a Proteção Social Básica, tendo ocorrido a superação de situações de violência ou violação de direitos.

O atendimento descentralizado da Assistência Social e a capilaridade no território alcança muitas famílias nas comunidades, facilitando o acesso e promovendo o equipamento como a porta de entrada do SUAS.

Para realização de um trabalho efetivo, é necessário um bom conhecimento do território atendido, para que a oferta dos grupos e serviços aconteça de acordo com as necessidades da população e com as situações de maior vulnerabilidade e risco encontrados em determinada região da cidade onde o CRAS ocupa.

Esta última função demanda do CRAS um adequado conhecimento do território, a organização e articulação das unidades da rede socioassistencial a ele referenciadas e o gerenciamento do acolhimento, inserção, do

encaminhamento e acompanhamento dos usuários no SUAS. (Brasil, 2009, p. 10)

Com relação à gestão territorial da Proteção Social Básica – CRAS, a gestão da Assistência Social municipal é responsável pela forma de articulação da rede socioassistencial referenciada ao CRAS e promoção da articulação intersetorial.

De acordo com as Orientações Técnicas – CRAS, a articulação pode ser definida como “o processo pelo qual se cria e mantém conexões entre diferentes organizações, a partir da compreensão do seu funcionamento, dinâmicas e papel desempenhado, de modo a coordenar interesses distintos e fortalecer os que são comuns.” (Brasil, 2009, p. 21)

Dessa forma, é necessário que a equipe do CRAS estabeleça contatos com os serviços da rede intersetorial presentes no território de abrangência para criar fluxos, estabeleça parcerias e construa pontes que colaborem para o atendimento integral dos sujeitos e famílias atendidos. Essas alianças podem promover o diálogo e o fluxo de informações sobre as famílias entre os serviços, o encaminhamento das famílias e acesso prioritário às instituições parceiras, além de favorecer a elaboração de estratégias para o atendimento de demandas específicas e objetivos comuns entre os serviços.

É fundamental que em seu plano de acompanhamento integral das famílias do PAIF essa articulação contribua para a definição das ações e funções de cada serviço com os membros atendidos por uma ou mais políticas públicas (de Saúde, Educação, Assistência Social, entre outras), e assegure a disponibilidade de vagas de atendimento nos serviços ao público prioritário de CRAS, reconhecendo a partir do SUAS: a centralidade do trabalho social com as famílias e o PAIF como quem identifica e encaminha as famílias em situação de vulnerabilidade e risco sociais para atendimento da rede.

Então, o CRAS é o centro articulador da rede socioassistencial territorial, convocando para a articulação e integração entre as diversas políticas presentes na comunidade, contribuindo para a construção da rede intersetorial e a materialização da garantia de direitos sociais dos cidadãos dentro da Política Nacional de Assistência Social – PNAS. Dessa forma, os profissionais do CRAS são também articuladores e garantidores de direitos sociais do território.

No entanto, é importante destacar que, para que isso aconteça nos territórios, é necessária uma articulação anterior e principal da Gestão Municipal, que integre as Secretarias, seus representantes, e setores dos órgãos públicos, para ação conjunta nas políticas públicas intersetoriais.

De acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009), a equipe de referência do CRAS deve contar com um coordenador – técnico de nível superior, com experiência em gestão de programas e benefícios socioassistenciais e trabalhos comunitários. A equipe técnica deve ser formada por funcionários públicos, sendo necessário, a cada 5 mil famílias referenciadas, 4 técnicos de nível superior; 2 assistentes sociais; 1 psicólogo e 1 profissional do SUAS, mais 4 técnicos de nível médio, como orientadores sociais e agentes administrativos.

Em Taubaté, até o momento, estão estabelecidos 5 (cinco) CRAS, sendo CRAS Bagé; CRAS Sabará; CRAS Santa Tereza, com uma unidade referenciada no bairro Cecap; CRAS São Gonçalo, onde comecei atuando como psicóloga em 2016, e atualmente em 2022, sou a técnica responsável pelo equipamento, o qual possui uma unidade referenciada no bairro Belém; e o CRAS Três Marias.

- **2.3 CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social**

Além da oferta de prevenção, a Assistência Social se preocupa com o atendimento de famílias em situação de violação de direitos em equipamentos específicos.

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) integra a oferta de serviço do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) de Média complexidade da Proteção Social Especial. Trata-se da oferta de atendimento, apoio e acompanhamentos a sujeitos e famílias em situação de violação de direitos ou ameaça de risco pessoal ou social, como violência física e psicológica, abuso, violência e exploração sexual; situação de trabalho infantil; sujeito com fragilização ou perda dos vínculos familiares e comunitários ou situação de rua; situação de isolamento social do idoso ou pessoa com deficiência; adolescentes em acompanhamento da aplicação de medidas socioeducativas ou medida de proteção; tráfico de pessoas; abandono familiar; discriminação dos mais diversos tipos (orientação sexual, raça, etnia, dentre outros); cumprimento do Programa de Erradicação de Trabalho Infantil (PETI).

O PAEFI é um serviço de atendimento, orientação e acompanhamento de famílias com um ou mais membros em situação de ameaça ou violação de direitos. O acompanhamento social do CREAS se destina a sujeitos ou famílias que estejam em situação de violação de direito, que podem ser: violência física e/ou psicológica; negligência ou abandono; violência sexual; situação de rua; discriminação dos mais diversos tipos (orientação sexual, raça, etnia, dentre outros); descumprimento de condicionalidades Bolsa Família (PBF) e do Programa de Erradicação de Trabalho Infantil (PETI).

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) consiste em ações articuladas pautadas em uma agenda intersetorial entre as políticas de Assistência Social, Educação, Saúde, Esporte e Cultura para a identificação de casos de crianças e adolescentes de até 16 anos, em situação de trabalho infantil, exceto na condição de menor aprendiz a partir dos 14 anos. Além da erradicação do trabalho infantil, o programa visa estabelecer ações de resgate de cidadania e promoção de direitos para crianças, adolescentes e suas famílias.

Os objetivos do trabalho do CREAS são contribuir para o fortalecimento da função protetiva da família, contribuir para a restauração da autonomia dos sujeitos, colaborar para o rompimento do padrão de violência ou violação de direitos na família, e contribuir para superação das situações de risco social.

Diante da necessidade de atendimento às demandas crescentes de violação de direitos em Taubaté, o CREAS “Débora Martins Bonafé dos Santos”, criado em 26 de agosto de 2015, se expandiu, iniciando em 30 de junho de 2020 os trabalhos do CREAS II “Conselheira Tutelar Edna Benedita de Almeida Santos”. A equipe de referência do CREAS para municípios em gestão inicial e básica se refere ao atendimento de 50 famílias por equipamento, sendo 1 coordenador, 1 assistente social, 1 psicólogo, 1 advogado, 2 profissionais de nível superior ou médio, para abordagem dos usuários do equipamento, e 1 auxiliar administrativo.

No segmento de crianças e adolescentes, o CREAS é responsável pelo acompanhamento de PAEFI (Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos) casos de negligência, abuso ou violência sexual, violência doméstica, e situações de risco, como trabalho infantil (PETI – Programa de Erradicação de Trabalho Infantil) além de acompanhamento pós-acolhimento.

Em Taubaté, especificamente, se observa a ausência de um Fluxo de Atendimento de Programa de Erradicação de Trabalho Infantil (PETI) e de um Fluxo de Atendimento de situações abuso e exploração de crianças e adolescentes formalizado e divulgado amplamente de forma intersetorial.

- **2.4 Situações de violação de direitos em tempos de pandemia**

De modo específico, podemos visualizar um panorama do desenvolvimento dos atendimentos a situações de violação de direitos em tempos de pandemia.

A pandemia da COVID-19 escancarou lacunas existentes nos serviços de Saúde, Educação, Assistência Social. Mais do que demonstrar a fragilidade dos estruturais

institucionais, ampliou as desigualdades sociais, afetando diretamente a população brasileira, aumentando o desemprego, a fome, e a dificuldade de acesso a direitos no Brasil.

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal, 2021), há estimativa de que em 2020, primeiro ano da pandemia, o total de pessoas pobres aumentou 22 milhões de pessoas a mais que em 2019, gerando o total de 209 milhões de pessoas no final de 2020, apesar das medidas de proteção social adotadas pelos países latino-americanos. Ainda de acordo com a CEPAL (2021), em 2020 foram escancaradas as desigualdades estruturais presentes na América Latina, sendo realizadas em 32 países medidas de proteção social de emergência para a população em situação de pobreza e vulnerabilidade, como: a criação de programas de transferências de renda (29 países - 38%), a entrega de alimentos e medicamentos (29 países - 28%), a oferta de serviços básicos (26 países - 16%), o aumento de transferências de renda existentes (11 países - 10%), a antecipação de entrega de transferência de renda (9 países - 5%), o aumento populacional da cobertura de transferência de renda existente (9 países - 3%). No Brasil, podemos citar a criação do programa de transferência de renda Auxílio Emergencial e a substituição do Programa Bolsa Família pelo Programa Auxílio Brasil, que ampliou o número de beneficiários.

Nesse âmbito da garantia de direitos, os profissionais psicólogos de CRAS e CREAS estão em contato diretamente com a população que mais sentiu os prejuízos sociais e econômicos dessa acentuação das desigualdades. Com essas famílias atingidas, estão as crianças e os adolescentes, em uma posição de maior vulnerabilidade diante de todos esses desdobramentos sobre suas famílias.

A propagação do vírus Sars-CoV-2, que no final do ano de 2019 estava presente somente na China, se alastrou pela Europa e para o restante do mundo no ano de 2020, tendo sido motivo de grande preocupação mundial e medidas extremas de urgência no mês de março de 2020 no Brasil. Comércio e instituições foram fechadas compulsoriamente como prevenção da transmissão do vírus, medidas de isolamento social foram determinadas no território nacional, impedindo a circulação das pessoas nas cidades, instalando um clima de caos e pânico conforme os números de casos aumentavam em todo o país, com prognósticos terríveis para os meses e anos seguintes.

Com o decorrer do primeiro semestre do ano de 2020, a população brasileira foi orientada à adesão ao uso de máscaras e de álcool como formas de prevenção da proliferação do vírus na convivência social, ainda que limitada. O governo federal também estabeleceu uma campanha de distanciamento social com o lema “Fique em casa” (sic), estimulando trabalhadores e trabalhadoras a permanecerem em suas casas, o que proporcionou a iniciativa de muitos

serviços comerciais e estatais a criarem alternativas de atendimento somente online, se valendo dos recursos de telefone/celular, computador e internet.

Em 2020, ano que a pandemia dominou o mundo, o Estatuto da Criança e do Adolescente completou 30 anos, em um contexto de grandes conflitos para garantia de direitos de crianças e adolescentes previstos no ECA. No âmbito da garantia de direitos de crianças e adolescentes nesse cenário, se destacou a necessidade de reinvenção do cotidiano das famílias, de suas crianças e adolescentes. Em tempos de pandemia, Guizzo, Marcello e Müller (2020) destacam três principais pontos ameaçados, como o direito à vida, à liberdade, e à educação, em um contexto de relações da criança e do adolescente para com as principais instituições sociais: a família e a escola.

De modo geral, a ameaça ao direito à vida acometeu o mundo, diante da gravidade de ação do vírus, da possibilidade de contaminação pelo contato humano, e do ainda incipiente conhecimento sobre esse vírus específico. O direito à liberdade foi ameaçado pelo isolamento social, principal alternativa de prevenção de contágio, o que implicou no afastamento das pessoas do convívio social e na restrição das liberdades individuais pelo impedimento do direito de ir e vir.

Especificamente na vida da criança e do adolescente, isso representou um prejuízo para o desenvolvimento humano, uma vez que a socialização promove as condições para o desenvolvimento integral. Com isso, a partir de março de 2020, crianças e adolescentes, bem como a sociedade em geral, estiveram impedidos de frequentar espaços públicos de lazer, e de promoção de saúde e bem-estar, como parques, centros esportivos, ambientes ao ar livre, prejudicando o contato com a natureza e com oportunidades de desenvolvimento físico, mental e social. Assim também, o distanciamento social prejudicou a convivência desse público com os pares, em idade próxima de desenvolvimento, e com os demais familiares, afetando laços afetivos e de interação com a comunidade, impedindo o contato com o social.

Nessa perspectiva, considerando a importância o desenvolvimento da criança e do adolescente de forma integral, considerando as influências sociais para compreensão da realidade do desenvolvimento individual, é importante pensar se esse público tem encontrado espaço para falar sobre o que sente, e de que forma as infâncias e adolescências estão sendo produzidas nesse contexto brasileiro, no cenário mundial atual, sendo esse um enfoque a ser incluído no retorno às aulas presenciais nas escolas em tempos de pandemia, bem como o estado como os educadores se encontram para dar continuidade ao ano letivo no ambiente escolar.

Diante da pandemia, e do prejuízo de circulação nas ruas e acesso aos serviços, foram listados pelo governo federal alguns serviços essenciais, para atendimento das comunidades, e

que necessitariam estar abertos, para assegurar a sobrevivência da população, com funcionamento presencial. O conceito de serviço essencial provocou uma divergência entre o governo federal e o governo do estado de São Paulo, havendo uma restrição mais rígida no estado de São Paulo com relação aos tipos de serviços, horários e dias de funcionamento. Dentre alguns dos serviços essenciais considerados, e aqui pertinentes, podem-se citar os serviços de Saúde, de Assistência Social à população em situação de vulnerabilidade social, atendimento médico-pericial referente à pessoa com deficiência, atendimentos de telecomunicações, call center e internet.

Assim, ficaram excluídas as instituições de ensino brasileiras, que no formato tradicional sempre ofertaram aulas presenciais.

A pandemia da COVID-19 trouxe muitos entraves à efetivação da garantia de direitos pela população brasileira de modo geral. Os direitos regulamentados em leis e realizados antes pelos serviços encontraram obstáculos à sua efetivação com relação à ausência ou rigorosa restrição de atendimento presencial das famílias. Foi verificado na prática dentro de um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS o quanto a população se percebeu desamparada com relação ao atendimento das suas necessidades pelos serviços públicos durante os anos de 2020 e 2021, até o momento.

Os atendimentos de uma ampla gama de serviços públicos passaram ao sistema remoto, dependendo exclusivamente do acesso à internet para realização. Cabe ressaltar que o acesso a tais serviços esteve prejudicado para as comunidades e população em situação de vulnerabilidade social, devido ao precário acesso à internet, à realidade da baixa escolaridade, que dificulta a leitura e o entendimento das ações solicitadas para cadastro nos sites dos serviços, efetivação do atendimento remoto, ações que necessitaram de recursos tecnológicos de celular e internet também para acompanhamento do andamento dos serviços solicitados.

O fechamento dos serviços públicos em decorrência da pandemia demonstrou a importância do funcionalismo público e do atendimento humano para efetivação da garantia de direitos sociais. Muitas pessoas dependem dos conhecimentos dos profissionais da recepção, da secretaria e dos técnicos dos serviços para de fato serem atendidos por uma política pública ou direito garantido por lei, para acessarem um serviço essencial.

Serviços como a Defensoria Pública do Estado de São Paulo; o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS); o Juizado Especial Federal; a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) – 18ª subseção de Taubaté, a ABC Transportes, empresa de transporte público da cidade de Taubaté; instituições de oferta de vagas de menor aprendiz para adolescentes, e inclusive as escolas também precisaram estabelecer somente atendimentos remotos para a população.

Dessa forma, a dificuldade de acesso à internet demonstrou ser uma barreira concreta de acesso a direitos, com prejuízos ao exercício da cidadania e direitos. Os prejuízos da falta de acesso à renovação ou solicitação de cartão especial de transporte público impediu a circulação das pessoas no espaço público da cidade para realização de atividades cotidianas, e de acesso a outros bens e serviços, como por exemplo ao acesso a tratamentos de saúde física e mental, inclusive de pessoas com deficiência, que possuem o cartão especial e dependem da gratuidade do transporte para acessarem os atendimentos específicos e se locomoverem na cidade.

Sobre os atendimentos do INSS e do Juizado Especial, podemos citar a dificuldade de acesso ao agendamento de perícia, acompanhamento de andamento de processos, e solicitação de recurso e nova perícia em caso de indeferimento de benefício quando do primeiro requerimento. Assim como os atendimentos de assistência jurídica para orientações pertinentes foram também interrompidos pela OAB da cidade.

Como exemplo, o atendimento à criança com deficiência que necessita requerer o benefício de Prestação Continuada, da Lei Orgânica da Assistência Social, o BPC – LOAS – exige o cadastro no site do governo federal, no sistema do INSS, encaminhamento para agendamento de cadastro familiar no Cadastro Único, envio de documentos pessoais e de toda a família residente no mesmo endereço pela internet, no site do INSS, bem como acompanhamento do andamento das análises de benefícios, avisos para as famílias sobre as datas de agendamentos realizados pelo INSS, e acompanhamento dos resultados da avaliação social do outro serviço. Ainda, há casos de negativa de deferimento do benefício, as famílias se encontram em estado de desamparo, uma vez que os centros jurídicos que antes realizavam suporte e orientação suspenderam os atendimentos em razão da pandemia, dificultando o acesso das famílias a um Recurso juridicamente correto diante de cada caso.

Todo esse processo teoricamente seria facilitado à população por ser realizado em sua grande parte de maneira virtual, se não fossem pelas dificuldades acima listadas de acesso autônomo pela população, que buscou nos CRAS a execução de todo o passo a passo de atendimento dessas demandas.

De modo especial, com relação à garantia de direitos de crianças e adolescentes, a escola foi um espaço importante que precisou se moldar às novas exigências de distanciamento social e cuidados sanitários com relação à pandemia. Nesse sentido, foram propostas pela Secretaria de Educação do município de Taubaté aulas síncronas e assíncronas, sendo disponibilizado aos alunos kits com atividades escolares impressas a serem realizadas em casa pelos alunos, com apoio da família. Nos períodos de flexibilização da pandemia, a escola esteve disponível para aulas municipais estiveram abertas para acompanhamento e reforço escolar durante alguns dias

da semana, alternando a presença de alguns estudantes na escola, de acordo com as necessidades específicas observadas nos estudantes. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”, o que mostra a necessidade de inclusão e criação de condições para acolhida e atendimento educacional, como esforço mútuo entre escola e família para efetivação da educação.

O Unicef (2021) aponta que durante a pandemia, os estudantes da América Latina foram os mais afetados em uma análise global de fechamento das escolas. Decorrente de um enfrentamento do vírus que não privilegiou a reorganização do espaço escolar para retorno às aulas, o Brasil deixou por um longo período crianças e adolescentes distantes desse espaço de garantia de direitos. Em média, as escolas no mundo estiveram fechadas por 98 dias letivos, enquanto na América Latina, estiveram por 158 dias, e no Brasil, foram 191 dias letivos sem aula, estando abaixo do índice de distanciamento escolar apenas dos seguintes países: Panamá, El Salvador, Bangladesh e Bolívia. Esses dados mostram os prejuízos significativos para a educação brasileira para os próximos anos: “O Brasil é o país com o maior número de crianças que perderam pelo menos três quartos do período letivo desde março de 2020, são 44 milhões de alunos nessa situação no país”. (Unicef, 2021).

Em Taubaté, a Secretaria de Educação incumbiu as famílias de realizarem a matrícula escolar dos filhos pela internet, somente por meio do site oficial da Secretaria. No entanto, muitos pais e mães não apresentam suporte de pacote de internet, condições de acesso a um estabelecimento comercial para uso de computadores, ou instrução e conhecimento para envio de documentos da forma exigida, cumprindo o preenchimento do formulário e envio de dados de cadastro com imagens dos diversos documentos necessários para matrícula. A matrícula escolar de forma remota pode ter sido uma forma facilitada para alguns pais, e uma alternativa para o período de pandemia, em que se privilegiou o distanciamento social, mas que ao mesmo tempo fragilizou o acesso a algumas famílias em situação de vulnerabilidade social à efetivação do acesso à matrícula. Dessa forma, houve famílias acessando o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) como suporte para realização da matrícula, uma vez que as secretarias escolares também não estavam autorizadas a realizarem as matrículas, somente a prestarem orientações para efetivação pessoal pelos pais e responsáveis.

Durante a pandemia, diante das dificuldades de acesso da população em situação de vulnerabilidade social, os funcionários públicos da Proteção Social Básica da Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social de Taubaté se perceberam como a única possibilidade de efetivação do acesso a direitos da população atendida no formato presencial. Sendo assim, o

CRAS se tornou um centro de atendimento e acompanhamento de múltiplas situações e vulnerabilidades que anteriormente eram diretamente encaminhadas aos demais setores da rede de serviços.

De modo particular sobre a frequência escolar de crianças e adolescentes, conforme foi sendo observado que o público escolar não respondia ao chamado da escola para retirar atividades impressas ou se mostrou ausente das atividades remotas, a Secretaria de Educação de Taubaté realizou busca ativa por visitas domiciliares e telefonemas às famílias, para retomada do vínculo com a escola. Nos casos em que a busca ativa foi realizada sem sucesso, foram realizados contatos com a rede de serviços, como os CRAS, para verificação de mais dados e informações sobre as famílias para acesso e comunicação com os responsáveis. Os casos em que as famílias não compareceram na escola, mesmo após busca ativa com ou sem sucesso, casos de evasão escolar, ou resistência da família à participação escolar, ou obstáculos por parte dos responsáveis ao acesso das crianças às atividades escolares ofertadas na pandemia, foram encaminhados ao Conselho Tutelar, na perspectiva de garantia de direito das crianças e dos adolescentes de acesso à educação escolar.

Durante a pandemia, muitos estudantes encontraram dificuldades para acesso às aulas remotas ofertadas pela rede municipal de ensino, devido à existência de um único aparelho celular para utilização de vários membros da família, dentre eles os irmãos, crianças e adolescentes que também precisavam utilizar o aparelho do(a) responsável familiar para assistir às aulas. Ainda, houve casos em que esse(a) responsável apresentava necessidade de sair para trabalhar com o celular e deixar os filhos em casa sem o suporte do aparelho, ou aqueles que se prejudicaram pela falta de um pacote de internet suficiente para conexão remota.

Uma pesquisa realizada com 68.114 jovens de todo Brasil, sobre os efeitos da pandemia na vida dos jovens brasileiros de 15 a 29 anos, foi observado que 52% estudavam em escola pública, e 48% em escola privada. Antes da pandemia, ou seja, antes de março de 2020, 32% dos jovens de 15 a 17 anos pesquisados trancaram ou cancelaram a matrícula escolar, havendo um aumento para 68% que se desligou da escola depois de março de 2020. Dentre alguns dos principais motivos da evasão escolar durante a pandemia, eles apontaram os seguintes: a dificuldade de se organizar com o ensino remoto; não estava aprendendo ou não gostava dos conteúdos; necessidade de cuidado com filhos ou gestação; problemas de saúde (depressão, COVID-19, entre outros) e não conseguir conciliar estudos e trabalho. Foi observado também que com o aumento de idade entre os jovens, houve uma maior tendência a deixar os estudos para trabalhar e obter renda para a família durante a pandemia. (Conjuve, 2021).

Guizzo, Marcello e Müller (2020) observaram os deslocamentos existentes dentro da reconfiguração das instituições durante esse período de pandemia, em que se modificaram as relações entre a família e as tecnologias, implicando em formas homogeneizantes de educação, em condições desiguais de educação para os estudantes, diante da escassez de recursos de grande parte da população do país. Assim, a tecnologia que antes era entendida apenas como recurso facilitador para a educação se tornou uma das condições marcadas de desigualdade social. Ademais, ainda foram verificadas mudanças na relação entre professores e crianças e adolescentes; entre crianças e adolescentes e seus pais; e finalmente entre pais e professores, já que o tempo de vida escolar foi proposto para realização no ambiente domiciliar e afetaram diretamente o cotidiano familiar.

De acordo com o Unicef (2017), crianças de países com baixa renda utilizam a internet em menor porcentagem do que as crianças abaixo de 15 anos, comparativamente a demais países e territórios, nos períodos de 2012 – 2016. Nesse cenário, o Brasil se encontra na posição considerada um país de economia média-alta naquele contexto, com 60 a 80% de crianças, de mais de 10 anos que utilizam a internet. No entanto, atualmente, com o incremento das desigualdades sociais na pandemia, as dificuldades de acesso surgiram e foram recebidas de maneira diferenciada. Em 2017, para a Unicef, estar desconectado da internet já representava estar privado de novas oportunidades de aprendizagem, comunicação e desenvolvimento, o que no século XXI seria considerado um prejuízo dentro das oportunidades futuras de trabalho. Para além do viés da globalização em um mundo capitalista, na perspectiva do documento “O estado do mundo das crianças em 2017 – Crianças no mundo digital”, a internet significava, mesmo antes da pandemia, um “equalizador de oportunidades”, e o seu precário acesso associado a um aprofundamento das desigualdades sociais, reforçando ciclos intergeracionais de privação.

Em tempos de pandemia, é importante compreender a realidade das crianças e adolescentes, a situação das políticas e instituições que fiscalizam a garantia seus direitos, e também dos profissionais que trabalham nesse segmento e zelam por essa garantia.

Em 2020, por ocasião do aniversário de 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Conselho Federal de Psicologia publicou junto com o Movimento pela Proteção Integral de Crianças e Adolescentes a “Carta de comemoração dos 30 anos do ECA e a defesa da Proteção Integral como legado: desafios do presente e do futuro”, afirmando a articulação do Conselho junto a projetos de lei nacionais e estaduais pertinentes aos direitos e políticas públicas para crianças e adolescentes.

Nessa Carta, se tem a afirmação do compromisso do Movimento em estar junto intervindo em proposições legislativas que contrariam os objetivos do Estatuto, as quais podem representar rupturas no processo histórico de construção de garantia de direitos humanos.

Sobre a situação das instituições que garantem direitos, nesse período o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) apresentou dificuldades de atuação em decorrência da interferência do governo federal que suspendeu a posse dos conselheiros eleitos, impedindo a realização de plenárias e discussão sobre o tema.

Com relação aos cuidados com os trabalhadores que atuam no segmento de crianças e adolescentes na Proteção Integral, foi observada indiferença com relação à necessidade de prioridade na vacinação contra a COVID-19 para os profissionais que cuidam das crianças e adolescentes. Inicialmente, em fevereiro de 2021 a vacinação no estado de São Paulo foi destinada aos idosos, de acordo com a idade, em ordem decrescente, e também para os profissionais de saúde. Posteriormente, em abril de 2021, foi elaborado calendário para os profissionais de educação com 47 anos ou mais. Ao final do primeiro semestre de 2021, foram vacinados os demais profissionais de Educação, que ainda estavam trabalhando de forma remota até o momento. Em nenhum momento houve a garantia de vacinação prioritária para os trabalhadores do SUAS.

Somente no mês de junho de 2021, a Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social de Taubaté, bem como demais Secretarias de Assistência Social do estado de São Paulo receberam uma pesquisa realizada por iniciativa da Associação da Paulista dos Dirigentes Públicos Municipais da Assistência Social (COEGEMA – SP) para ciência se as equipes de trabalhadores do SUAS já haviam sido imunizadas. A Associação afirmou a sua luta junto à Secretaria Estadual e o Ministério da Saúde com o intuito de reconhecimento do direito à vacinação para esses profissionais. O trabalho da Assistência Social nos municípios foi considerado na lista de serviços essenciais pelos decretos estaduais e federal de calamidade pública na pandemia, quando da restrição de funcionamento dos serviços.

Dessa forma, foi solicitada a resposta ao questionário sobre a vacinação dos trabalhadores do SUAS com objetivo de luta coletiva, com apoio centralizado pela área de gestão do SUAS em cada município do estado de São Paulo.

Após vivenciar essa experiência como trabalhadora do SUAS, foi possível observar ainda mais concretamente, o quanto as condições de trabalho e a importância dos profissionais da Assistência Social são desconsiderados no Brasil. De forma particular, os equipamentos da Assistência Social estiveram em funcionamento todos os dias durante a pandemia, de forma presencial e remota, atendendo as necessidades da população com relação aos atendimentos

específicos dos serviços assistenciais e realizando ao apoio e orientação à população com relação a outros serviços da rede que ofertam atendimento para garantia de outros direitos.

Diante dessa infeliz realidade de negativa de vacinação aos profissionais da Assistência Social, é possível questionar qual é a visão dos governos estadual e federal com relação ao trabalho intenso e constante dos trabalhadores do SUAS para atendimento das necessidades essenciais da população paulista e brasileira, e para influência desses profissionais para a construção de uma sociedade mais democrática. Garantir as condições de trabalho e o cuidado com os profissionais que estão à frente dos serviços essenciais é também um investimento na garantia dos direitos da população atendida, pois sem o conhecimento técnico e a perseverança dos trabalhadores não existe um serviço robusto de garantia de direitos, nem a luta cotidiana pelo fazer ético e comprometido com as necessidades sociais.

Na verdade, essa realidade faz pensar que talvez essa negação de direitos aos trabalhadores também seja uma forma de negação à efetivação de direitos da população atendida, crianças e adolescentes, e suas famílias de modo geral, também adultos e idosos que dependem da atuação dos profissionais dos serviços socioassistenciais.

Além disso, diante do isolamento social proposto, foi observado um grande impacto social no incremento das condições de vulnerabilidade social como o desemprego e a fome, gerando uma grande demanda de busca por repasse de cestas básicas pela Assistência Social. Tal demanda impulsionou a gestão da Proteção Social Básica nos municípios a criarem formas de atendimento em grande escala de repasse de cestas básicas por meio do trabalho técnico dos CRAS, para além da forma de benefício eventual. As cestas básicas foram custeadas tanto pelo poder público, com ênfase às doações da sociedade recebidas pela Assistência Social para o combate à fome.

Na cidade de Taubaté, foi implantado um “call center” de cestas básicas, sendo realizados pedidos por telefone e pelo aplicativo de conversas whatsapp, triagem de atendimento por funcionários de nível médio ou superior, para atendimento e avaliação social de assistentes sociais e psicólogos da Assistência Social nos CRAS para repasse de cesta básica. Essa atividade foi realizada na maior parte dos meses dos anos de 2020 e 2021, sendo a demanda principal dos equipamentos durante a pandemia. Assim, o CRAS se tornou um local entendido popularmente como próprio para avaliação e entrega domiciliar de cestas básicas, o que causou grande angústia entre os profissionais técnicos da Assistência Social.

Nesse sentido, os serviços de Assistência Social, que tanto se esforçaram nessa pandemia, para alcançar um atendimento digno à população e a efetivação de direitos já garantidos, de atendimento destinados a outros serviços antes da pandemia, precisa nesse momento resgatar a

própria identidade enquanto serviço de atendimento às demandas grupais e sociais no contexto das famílias e comunidades pertinente ao perfil de CRAS.

Sobre a mudança da rotina dos CRAS frente aos impactos da pandemia, Pincolini (2021) afirma que inicialmente entendia que a alternativa de aumento de procura e repasse de cestas básicas para a população era uma iniciativa restrita apenas ao contexto onde atua, na Vigilância Socioassistencial, em Caxias do Sul – RS. A pesquisadora retoma a expansão dos equipamentos de CRAS nos anos de 2012 a 2015, havendo paralelamente um aumento da produção de referências técnicas sobre o trabalho do CRAS e sobre a atuação dos profissionais nesse contexto, promovidas pelo Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Federal de Psicologia nesse período. Tais produções apresentam um sentido enquanto resultado da implantação da política de direito do SUAS, que desde de 2004 realiza um redesenho de identidade da atuação da Assistência Social no Brasil.

Dentro dessa realidade, a pesquisadora afirma que inicialmente, houve um entendimento de que a pandemia prejudicou a consolidação do Sistema Único de Assistência Social, como política de direito e de Estado garantidor de direito, causando um revés nessa construção, exibindo um caráter pendular entre a política social e a de promoção de caridade, sendo esta última marcadamente presente no histórico do trabalho do Serviço Social, antes indiscriminado com a prática de misericórdia no país. Também, nessa crise foi possível observar as fragilidades do Estado em prover a segurança alimentar para a população. Nesse âmbito, também se destaca uma abertura para violação do direito à alimentação e à saúde de crianças e adolescentes.

Para além disso, Pincolini (2021) diferencia o significado de implantação e de consolidação de um sistema como práticas bastante diferentes, apontando para as lacunas na consolidação do SUAS, que foi implantado há 17 anos, e necessita de constantes afirmações para apresentar uma identidade bem consolidada. De outra forma, foi questionada a construção da identidade do SUAS em dois níveis: a identidade individual do profissional da Assistência, como trabalhadores do SUAS, e em um segundo ponto, a construção da identidade social, como representação social, do imaginário coletivo e social sobre como a população enxerga a Assistência Social. Nesse ponto, é apontada a responsabilidade de construir no imaginário social a existência, o papel e a importância do SUAS, tanto para a população, que desconhece os serviços da Assistência Social ou demanda deles respostas que não são da sua competência, como para o Estado, que não incluiu no calendário de vacinação obrigatória esses profissionais.

Finalmente, foi possível verificar coletivamente um amadorismo na gestão da crise na pandemia, tanto do ponto de vista sanitário e econômico, pelo governo federal, como pela

política de Assistência Social para criação de um plano de ação durante a pandemia no contexto social.

A questão da identidade dos profissionais e dos serviços do Sistema Único de Assistência Social será retomada nessa pesquisa no próximo capítulo, quando a singularidade dos serviços da rede intersetorial será considerada um importante fator para divulgação e articulação para efetivação do trabalho dentro rede de garantia de direitos de crianças e adolescentes.

No que se refere à notificação de situações de violações de direitos na pandemia, Letiere-Viana, Baraldi, Carlos, Fumincelli, Costa & Castro (2020) realizaram uma revisão de literatura em bases de dados especializadas, com reflexões e opiniões de experts, outras revisões de literatura, artigos científicos com objetivo de mapear as recomendações das estratégias de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes e mulheres no contexto do isolamento social da COVID-19. Sobre os resultados, foram encontrados exemplos de planejamento e implementação de ações tanto para a prática profissional como para a orientação à população e à comunidade construídas com base em ocorrências anteriores de desastres e situações de emergência, em que foi observado um aumento da violência interpessoal familiar. Dentre as estratégias de prevenção, foram encontradas recomendações de sensibilização do olhar da sociedade e das comunidades para a questão da violência, a recomendação de aumento de colaboradores nas equipes; o desenvolvimento de campanhas informativas intersetoriais, o aumento do número de horas de trabalho nos serviços essenciais, e a manutenção de contato seguro com a rede de apoio da comunidade.

Em abril de 2020, foi publicada uma nota técnica do Ministério Público para adoção de medidas preventivas de casos de violência no âmbito da pandemia. No entanto, as autoras do estudo acima citado se referem à importância divulgação de tais recomendações para todos os veículos de comunicação, além da internet, e em condições de acessibilidade para pessoas com deficiência.

É importante destacar que a adoção de estratégias para além da divulgação online é extremamente necessária, principalmente no contexto brasileiro, onde cerca de 46 milhões de pessoas não têm acesso à internet. De modo geral, destacou-se também o fato das mudanças trazidas pela pandemia serem geradoras de tensão e estresse intrafamiliar, pela intensificação da convivência e dos sentimentos de medo, superexposição da mídia, crise econômica e social, sobrecarga do trabalho e aumento do uso de álcool e outras substâncias psicoativas. Em vista disso, grande parte das recomendações relativas à prevenção da violência contra crianças, adolescentes e mulheres apresentou medidas de promoção de saúde mental, orientação e redução do estresse centradas em pais, cuidadores e parceiros íntimos, possíveis autores da violência. (Letiere-Viana et.al., 2020)

Sobre as recomendações relativas à identificação de casos e intervenção, o estudo recente aponta a importância dos profissionais se sensibilizarem às situações de violência, revisarem os protocolos assistenciais “para garantia de cuidado imediato, seguro e continuado a crianças, adolescentes e mulheres”, sendo necessária a atenção, nos atendimentos da área da Saúde, em questões além da COVID-19, dialogando com a família sobre a situação de segurança e respeito vivenciados no ambiente familiar nesse período. Ainda, foi observado que pelo fato de as crianças não serem o principal grupo de risco para o contágio do coronavírus, são o público que recebe menor atenção quanto aos cuidados e ao atendimento nos serviços de Saúde.

Para a área da Educação, há a recomendação de atenção por parte dos professores ao comportamento dos estudantes ou que se observem sinais de violência durante o período de ensino remoto.

Com relação ao cuidado intersetorial, foram propostas alternativas de atendimentos remotos pelo meio virtual, ampliação de linhas telefônicas para continuidade do atendimento ao público-alvo, bem como o treinamento dos profissionais para realização de atendimento remoto em um ambiente que as crianças e adolescentes estejam convivendo com o agressor, muitas vezes presente no meio familiar.

No caso da violência doméstica, sabe-se que esse fenômeno social afeta mulheres na convivência familiar, além de indiretamente as crianças e adolescentes que podem conviver no ambiente. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2020 constatou que no estado de São Paulo o número de Medidas Protetivas de Urgência e Emergência de abril 2019 a abril de 2020, mês em que já estava consolidada a pandemia caiu, o que pode ser um indicativo da dificuldade de acesso presencial das mulheres ao depoimento presencial. Corroborando com essa hipótese, os números de denúncias por violência doméstica, efetivadas por telefone pelo 190 aumentaram de março de 2019 a março 2020, assim como o homicídio de mulheres e feminicídio.

Registros de boletins de ocorrência apresentaram queda nos primeiros dias de isolamento nos crimes que, em geral, exigem a presença das vítimas, tal como as lesões corporais dolosas em decorrência de violência doméstica. As agressões em decorrência de violência doméstica caíram 49,1% no Pará na comparação de março de 2020 com março de 2019; no Ceará a queda foi de 29,1%, no Acre de 28,6%, em São Paulo de 8,9% e no Rio Grande do Sul de 9,4%. (Fórum Brasileiro De Segurança Pública, 2020)

Pela natureza das ameaças de garantias de direitos, há casos em que os próprios cuidadores são cúmplices na situação da violação de direito, o que gera a ausência ou

diminuição de notificação de ocorrência dos casos aos setores responsáveis pela proteção e defesa de crianças e adolescentes, o que representa um outro desafio à proteção desse público.

Nesse caso, espera-se contar com os serviços da rede intersetorial para apoio e acompanhamento do desenvolvimento das crianças e adolescentes, e suas famílias, e encaminhamentos quando se fizerem necessários na hipótese de violação. Uma das dificuldades encontradas nessa intervenção é a cumplicidade das instituições que estão em constante contato com a família, em realizar um encaminhamento ou denúncia de situações em que se verifica tal violação. O vínculo profissional com a família pode promover uma relativização com relação à responsabilidade familiar sobre os efetivos cuidados com os seus membros.

Tais condições são motivos para discussão quanto à validade do número de casos notificados, e de inquietação com relação ao dever do poder público em garantir que as vulnerabilidades e violações sejam vistas e enfrentadas de acordo com a realidade.

O poder público enquanto responsável pela Coordenação de Políticas de Prevenção para Crianças e Adolescentes pela Secretaria de Assistência Social municipal necessita ofertar um suporte consistente de coleta das notificações de violações de direitos, registro e sistematização dos dados para posterior análise e discussão sobre que ações podem ser realizadas sobre o tema. Esse trabalho apresenta urgência e precisa ser efetivado pela gestão da Assistência Social em parceria com a rede de proteção, com os serviços de Educação, Saúde, representantes das entidades e conselhos. Os dados quantitativos dos registros precisam ser coletados de forma sistemática e contínua, como parte da política pública do sistema de proteção de crianças e adolescentes do município, em todo o tempo, para além das mudanças de planos de gestão e governos instituídos. Os dados quantitativos precisam ser analisados qualitativamente enquanto retrato da realidade local do município, para entendimento dessa realidade por parte dos profissionais que compõem a rede, e finalmente, para proposição de novas políticas públicas para esse segmento, que devem ser acompanhadas pela rede.

A falta de dispositivos municipais para conhecimento do panorama da garantia de direitos de crianças e adolescentes contribui para a subnotificação de casos existentes, corroborando com as falhas anteriores do sistema, desde a família, as possibilidades de brechas no acompanhamento realizado pelos serviços, até a instância da gestão de políticas.

Além da efetivação desses registros, que pode ser realizada principalmente com auxílio dos dados notificados no CREAS e no Cadastro único, a Vigilância Socioassistencial tem um papel fundamental no conhecimento da realidade municipal, na identificação das realidades de cada território, na ciência a respeito das vulnerabilidades e potenciais presentes em cada espaço da cidade. Dentre essas vulnerabilidades, podem-se citar os índices de violação de direitos como

violência, abuso, trabalho infantil. Esse conhecimento deve fundamentar a construção de políticas públicas municipais com o objetivo de atender às demandas da população. É o exercício fundamental que constitui a política do SUAS uma prática descentralizada e coletiva, atenta à multiplicidade de fenômenos existentes em cada território.

Na cidade de Taubaté, os CREAS apresentam dados com relação à busca de atendimento, encaminhamentos da rede de serviços, pelo Disque Denúncia 180, ou demandas espontâneas da comunidade referente ao segmento de violação de direitos de crianças e adolescentes nos anos de 2019, 2020 e 2021, conforme demonstra o quadro a seguir:

Tabela 1: Número de casos de violação de direitos de crianças e adolescentes recebidos pelos CREAS em Taubaté, de 2019 a 2021.

	2019	2020	2021 (até Outubro)
CREAS I	257	98	77
CREAS II	-	41	71
Total de novos casos	257	139	148

Fonte: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Taubaté (2021).

Alguns casos inseridos em PAEFI em 2020 e 2021 já passaram por atendimento especializado e foram arquivados. Ainda assim eles constam na lista, pois iniciaram acompanhamento no período de referência e foram considerados como novos casos.

Com relação aos números de notificação e solicitação de atendimento especializado com relação à violência contra crianças e adolescentes, observa-se que houve na cidade de Taubaté uma expressão semelhante ao do restante do país, existindo uma diminuição do número de registro de violações em 2020, ano em que a pandemia foi uma tônica nas relações sociais, se comparado aos anos de 2019, e, no caso, aos registros de 2021 até o mês de Outubro/2021, quando após a vacinação, já se verifica uma das menores médias móveis de registros de casos de COVID-19 no país desde abril/2020. Isso reflete a diferença entre a realidade da existência de casos e os limites das possibilidades de notificação, dependendo das condições de acesso aos serviços especializados de atendimento.

O abuso de crianças e adolescentes é um problema internacional, inclusive com mortes anuais por homicídio registradas em todo o mundo. De acordo com Goebbels, Nicholson, Walsh & De Vries (2008), as mortes são uma ponta muito pequena de um iceberg maior de taxas de ocorrências não fatais, apesar de não haver confirmação de dados internacionais. Na Austrália, os números de ocorrências de abuso emocional, negligência, abuso físico e sexual são coletados

por agências legais nos estados e territórios. Ainda assim, sabe-se que as estatísticas legais subestimam os números reais de ocorrências. Além disso, os autores alertam para o fato de que muitos casos são relatados somente meses ou anos depois que aconteceram, sendo desconhecidos no momento atual da contagem estatística.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2019 dos casos de violência doméstica sexual, 58,8% tinham no máximo 13 anos, e 85,7% do sexo feminino, sendo 4 meninas de 13 estupradas por hora. Crianças e adolescentes representaram 10,3% das vítimas de assassinatos em 2019, sendo 91% do sexo masculino, e 75% crianças e adolescentes negras. Já em 2020, foi observado que principalmente no mês de abril, período inicial da pandemia, houve uma queda no número de notificações geral de violência doméstica, inclusive de estupro de vulnerável, havendo uma queda geral de 14,1% de 2019 para 2020. Assim, dos 60.460 casos de estupro em 2020, 60,6% tinham até 13 anos, 86,9% do sexo feminino, 85,2% dos casos o autor era conhecido da vítima. Comparativamente, sobre a violência contra crianças e adolescentes, entre 2019 e 2020, houve um aumento de 1,9% dos casos, e aumento de 3,6% de adolescentes de 12 a 19 anos vítimas de mortes violentas intencionais.

De fato, a experiência no atendimento a pessoas vítimas de violência confirma que há crianças e adolescentes que vivenciam por meses ou anos situações de abuso e negligência; há relatos de adultos que viveram situações dessa natureza em fases anteriores de desenvolvimento e somente encontram coragem e oportunidade de terem seus relatos legitimados muitos anos após o acontecido. Dessa forma, se demonstra a importância da detecção precoce das situações de abuso e negligência como fator de contribuição para intervenção e possível diminuição do tempo e dos prejuízos relacionados a esses sofrimentos.

Para Goebbels et. al. (2008), os professores estão em uma posição privilegiada para detecção de casos de abuso e negligência, pela proximidade com as crianças e adolescentes diariamente, pela oportunidade de receberem declarações diretas sobre a vida e a realidade desse público atendido.

A obrigatoriedade da notificação em caso de suspeita de violação de direitos de crianças e adolescentes estimula a reflexão sobre qual tem sido o contato entre educadores e CRAS e CREAS, quais os conhecimentos sobre a identidade e a função desses serviços da Assistência, e como tem ocorrido o relacionamento entre os educadores e a equipe desses equipamentos.

Com relação aos dados de violação de direitos em 2019, 2020 e 2021 emitidos pelas duas unidades do Conselho Tutelar de Taubaté (CT I e CT II), houve um aumento da demanda de atendimento de situações de vulnerabilidade social de 2019 a 2021, sendo 2019 – 213 casos

(164 – CT I e 49 – CT II); 2020 – 133 casos (79 – CT I e 54 – CT II) e finalmente, em 2021-342 casos (183 – CT I e 159 – CT II).

Tabela 2: Atendimentos de casos de vulnerabilidade social nos Conselhos Tutelares de Taubaté, de 2019 a 2021.

Vulnerabilidade social	Conselho Tutelar I	Conselho Tutelar II	Total
2019	164	49	213
2020	79	54	133
2021	183	159	342

Fonte: Conselho Tutelar de Taubaté (2019, 2020, 2021).

De forma particular, entre todos os anos da educação básica, o Conselho Tutelar de Taubaté sentiu um aumento significativo da demanda de atendimentos relativos à evasão escolar, sendo em 2019: 228 casos (38 - CT I e 190 – CT II); em 2020: 216 casos (145 – CT I e 71 – CT II); e em 2021, 497 casos (235 – CT I e 262 – CT II) de evasão escolar. Observamos uma dificuldade de crianças e adolescentes retornarem à escola no formato presencial em 2021.

De forma geral, em nível nacional, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) lançou em março de 2022 a Campanha “Disque 100 Brasil na Escola”, que recebe, analisa e encaminha denúncias de violação de direitos sobre crianças e adolescentes que estão matriculados na rede de ensino, e não estão frequentando a escola, como estratégia de enfrentamento ao abandono e à evasão escolar.

Tabela 3: Atendimentos de casos de evasão escolar nos Conselhos Tutelares de Taubaté, de 2019 a 2021.

Evasão escolar	Conselho Tutelar I	Conselho Tutelar II	Total
2019	38	190	228
2020	145	71	216
2021	235	262	497

Fonte: Conselho Tutelar de Taubaté (2019, 2020, 2021).

Ainda, de acordo com os dados dos Conselhos Tutelares da cidade, sobre o índice de atendimento à exploração de trabalho infantil houve uma pequena queda, entre 2019 e 2020, e um aumento posterior em 2021, de notificações nos últimos três anos: em 2019, foram 61 atendimentos (56 - CT I e 5 – CT II); em 2020, 49 atendimentos (45 – CT I e 4 – CT II); e em 2021, 66 atendimentos (53 – CT I e 13 CT II), conforme podemos visualizar a seguir. Nesse ponto, é importante ressaltar a importância da existência e do fortalecimento tanto de meios de notificação e de registro de ocorrência de trabalho infantil na cidade, como do acompanhamento

do Programa de Erradicação de Trabalho Infantil (PETI), visto que diante do aumento da desigualdade social durante a pandemia, o precário acesso a bens e recursos, e o formato de ensino remoto escolar, havia uma configuração propícia para o aumento do trabalho infantil nas ruas e semáforos da cidade com a venda de produtos diversos ou a situação de mendicância.

Tabela 4: Atendimentos de casos de trabalho infantil nos Conselhos Tutelares de Taubaté, de 2019 a 2021.

Trabalho infantil	Conselho Tutelar I	Conselho Tutelar II	Total
2019	56	5	61
2020	45	4	49
2021	53	13	66

Fonte: Conselho Tutelar de Taubaté (2019, 2020, 2021).

Sobre situações de exploração sexual, foi observado do número de casos atendidos pelo Conselho Tutelar: em 2019, 14 (12 – CT I e 2 CT II); em 2020, 8 (6 – CT I e 2 – CT II); e em 2021, 8 (4 – CT I e 4 - CT II), sendo observada uma diminuição do número de atendimentos sobre essa demanda na cidade.

Tabela 5: Atendimentos de casos de exploração sexual nos Conselhos Tutelares de Taubaté, de 2019 a 2021.

Exploração sexual	Conselho Tutelar I	Conselho Tutelar II	Total
2019	12	2 (família)	14
2020	6	2	8
2021	4	2 + 2 (família) = 4	8

Fonte: Conselho Tutelar de Taubaté (2019, 2020, 2021).

Podemos observar que o número de casos de atendimento a conflitos familiares em que as crianças e os adolescentes eram protagonistas diminuíram, e em 2020, durante a pandemia, aumentou o número de conflitos familiares atendidos, em que a motivação do conflito eram situações de conflitos entre os pais e demais familiares. Os conflitos envolvendo crianças e adolescentes como protagonistas, foram em 2019: 483 (311 – CT I e 172 – CT II); em 2020: 411 (212 – CTI e 199 – CT II) e em 2021: 333 (140 – CT I e 193 – CT II). Já os conflitos familiares onde as crianças e adolescentes estão presentes, foram verificados, em 2019: 431 casos atendidos (252 – CT I e 179 – CT II); em 2020: 468 (261 – CT I e 207 – CT II); e em 2021: 444 (217 – CT I e 227 – CT II).

Sobre a observação do aumento de casos de conflitos familiares durante o ano de 2020, em que os conflitos entre os familiares da criança e do adolescente são protagonistas desses eventos, e ganham espaço de atendimento no Conselho Tutelar, podemos levantar a hipótese da influência da pandemia no incremento dos conflitos, pela própria produção das condições de vulnerabilidade social, como desemprego, diminuição da renda familiar pelo fechamento dos postos de trabalho, crise de saúde mental, a própria situação de isolamento social que obrigou as famílias a permanecerem em casa reunidos por muito mais tempo que na rotina anterior, considerada normal, de trabalho e atividades externas à residência familiar.

Tabela 6: Denúncias de conflitos familiares recebidas pelo Conselho Tutelar de Taubaté, de 2019 a 2021.

Conflito	Conselho Tutelar I	Conselho Tutelar II	Total
Crianças e adolescentes			
2019	311	172	483
2020	212	199	411
2021	140	193	333
Conflito familiar			
2019	252	179	431
2020	261	207	468
2021	217	227	444

Fonte: Conselho Tutelar de Taubaté (2019, 2020, 2021).

Com relação às denúncias recebidas pelo Conselho Tutelar em Taubaté, observamos que houve um aumento de 47, 41% de denúncias de situações de violação de direitos durante a pandemia, nos anos de 2019 a 2020, ano de crise da pandemia, sendo 95 casos em 2019 (70 – CT I e 25 – CT II); 102 casos em 2020 (82 – CT I e 20 – CT II); e 125 casos em 2021 (78 – CT I e 47 – CT II).

Tabela 7: Denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes recebidas pelo Conselho Tutelar de Taubaté, de 2019 a 2021.

Denúncias	Conselho Tutelar I	Conselho Tutelar II	Total
2019	443	291	734
2020	339	743	1082
2021	282	359	641

Fonte: Conselho Tutelar de Taubaté (2019, 2020, 2021).

Sobre índices de violência doméstica atendidos observamos que houve um aumento de atendimento de casos de violência física no Conselho Tutelar, entre os anos de 2019 a 2021:

Tabela 8: Denúncias de violência doméstica recebidas pelo Conselho Tutelar de Taubaté, de 2019 a 2021.

Violência Doméstica	Ano	Conselho Tutelar I	Conselho Tutelar II	Total
	2019	70	25	95
Física	2020	82	20	102
	2021	78	47	125
	2019	123	79	202
Psicológica	2020	122	53	175
	2021	103	110	213
	2019	64	11	75
Sexual	2020	43	22	75
	2021	40	28	68
	2019	187	132	319
Negligência	2020	167	131	298
	2021	161	201	362
Física – familiar	2019	42	15	57
	2020	40	11	51
	2021	16	19	35
Psicológica – familiar	2019	75	54	129
	2020	42	36	78
	2021	16	71	87
Sexual – familiar	2019	7	7	14
	2020	5	4	9
	2021	8	15	23

Fonte: Conselho Tutelar de Taubaté (2019, 2020, 2021).

É possível observar diminuição de índices em 2020, e posterior aumento em 2021, nos índices de violência psicológica, negligência diretamente ligadas à criança e ao adolescente, e de violência sexual no meio familiar, além de queda nos atendimentos de 2019 a 2021 nos casos de violência física no meio familiar.

CAPÍTULO III - Rede intersetorial

O terceiro capítulo expressa o trabalho da rede intersetorial nas políticas públicas na articulação entre Educação e Assistência Social.

A construção da rede intersetorial (Tourinho, Souza, 2021) exige a disponibilidade dos profissionais e serviços, pode promover a criação de relações comunitárias, humanitárias e de solidariedade, baseada em princípios éticos, em busca de um bem comum; além de incentivar os estudantes ao conhecimento do território e à formação do senso de participação coletivo. A construção das relações de rede necessita de abertura e disposição profissional e pessoal para discussão de atendimentos em comum e estabelecimento de relações profissionais intersetoriais.

Para além da disposição dos profissionais, a construção da rede intersetorial é responsabilidade principalmente da gestão municipal. A intersetorialidade é uma ferramenta de direção política da gestão municipal. Posteriormente, as Secretarias, a direção e a gestão dos serviços, os conselhos e as instituições devem realizar ações conjuntas com um objetivo comum intersetorial. Dessa tarefa político-institucional dependem os desdobramentos de uma agenda comum entre os segmentos de cuidado com a criança e o adolescente.

Sobre a promoção da articulação intersetorial, tem-se que a intersetorialidade é a “articulação entre setores e saberes para responder, de forma integrada, a um objetivo comum.” (Brasil, 2009, p. 261).

Quando pensamos na figura da rede, visualizamos a imagem de diversas tramas de fios ou cordas entrelaçados, que apresentam pontos em comum, para sustentar o que possa receber. De forma comparativa, podemos considerar cada serviço como um ponto da rede intersetorial, que precisa estar integrado, conectado com os demais pontos e agentes dessa rede, para acolher e oferecer suporte para as demandas de atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias.

A prevenção e o enfrentamento de situações de violação de direitos de crianças e adolescentes necessita de formação para os educadores e todos os que integram o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (Eyng, 2013).

Para Custódio e Silva (2015), a intersetorialidade é um instrumento de gestão institucional e de efetivação de políticas públicas. No caso do SUAS, a intersetorialidade é papel da Gestão da Proteção Social Básica da Assistência Social, da Secretaria de Assistência Social, e da Gestão municipal da cidade. Apesar disso, os autores afirmam que a atribuição única aos setores governamentais é uma ideia fragilizada, pois a intersetorialidade caminha com a

descentralização dos serviços, congregando saberes da comunidade (controle social), e técnicos, para efetivação de direitos sociais universais e resolução de problemas sociais comunitários. A própria natureza da política de Assistência Social - PNAS aposta na descentralização para promoção de um reordenamento das políticas públicas. (Brasil, 2004).

A concepção do trabalho intersetorial visa a superação de saberes específicos empregados em práticas fragmentadas, para o atendimento de questões sociais familiares complexos, que necessitam de diferentes olhares para o enfrentamento de conflitos. Nesse sentido, o conhecimento específico tecnicista integra uma equipe multiprofissional de articulação de saberes.

O trabalho proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente é integrado entre as equipes de atendimento a esse público, conforme prevê a política de atendimento, no Artigo 86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.” (Brasil, 1990)

Desde o princípio, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza um atendimento intersetorial para efetivação de políticas para crianças e adolescentes. Com relação ao entendimento do diferencial da realização do trabalho de rede, Ferreira (2010) aponta essa modalidade de trabalho como um mecanismo eficaz e cita contribuições para a ampliação da visão sobre as situações, o planejamento de ações integradas, e a interrupção da violência. Sobre o relacionamento dos setores da rede, afirma que é uma forma de compartilhamento das responsabilidades dentro do acompanhamento de um caso, com o foco de cada serviço na questão específica que lhe cabe atender de acordo com a particularidade do setor.

Conforme Ferreira (2010) aponta, a articulação em rede necessita de uma cooperação coletiva e participativa da escola com os órgãos da rede de serviços, implica na efetivação da construção das parcerias entre os equipamentos da rede, contribuindo para a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes e suas famílias.

Nessa direção, os programas sociais previstos para promoção da cidadania, proteção social e garantia de direitos de crianças e adolescentes se estabelecem considerando as diversas áreas de atendimento, como a oferta do extinto Programa Bolsa Família, atual Programa Auxílio Brasil, que prevê o acompanhamento de condicionalidades nas esferas de Assistência Social Educação e Saúde; bem como o modo de ação que deve ser articulado no enfrentamento de situações de violação de direitos, como o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescente, e a ocorrência de trabalho infantil, que necessitam de ações articuladas para atendimento das situações de crianças e adolescentes e suas famílias.

O trabalho intersetorial realizado pela rede de garantia de direitos previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) correlaciona a ação das diferentes instâncias e serviços que devem prestar atendimento com prioridade a esse público. Em especial, a escola assume lugar de relevância nessa rede, pois é o único espaço que concentra grande parte da população em seus espaços e tempos. (Brasil, 2007).

- **3.1 Articulação intersetorial entre Educação e Assistência Social**

De acordo com a literatura de articulação intersetorial educacional, a Educação tradicionalmente realiza contatos com o Conselho Tutelar. No entanto, o diálogo com os demais atores da rede pode ser dificultado pela falta de conhecimento sobre os serviços, função, trabalho e objetivos e a possibilidade de parcerias na rede intersetorial. Segundo as autoras, o diálogo entre a Educação e a Saúde é muito comum, principalmente para identificação de problemas de aprendizagem, solicitação de avaliação e diagnóstico médico para transtornos e distúrbios de aprendizagem, atendimento de queixas escolares sobre comportamento agressivo, como também ocorre no caso de encaminhamentos para verificação de suspeita de negligência, sinais de maus tratos, precárias condições de higiene, cuidados, alimentação e saúde. (Ferreira, 2010, Silva 2018, Maia, 2018, Kantorski, 2014, Lunelli, 2015)

Segundo Silva (2018), a problematização da articulação das áreas de Educação com a Assistência Social na rede intersetorial significa uma contribuição para a área de políticas públicas, uma vez que se trata de áreas pouco articuladas, e que podem colaborar qualitativamente para o enfrentamento da desigualdade social e a qualificação da rede. Sobre essa articulação intersetorial específica, a autora afirma que encontrou mais registros relacionados à articulação entre Educação e Assistência Social no acompanhamento de condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF). Nesse sentido, a condicionalidade da Educação assegura o direito ao acesso à escolarização enquanto inserção e frequência escolar, mas apresenta uma lacuna para a realização de atividades de observação e intervenção sobre a qualidade do processo educacional de escolarização e sobre o nível de aprendizagem escolar.

Após uma revisão integrativa de literatura, a autora observou uma incipiência de pesquisas que relacionam essa articulação entre Educação e Assistência Social; apontou a intersetorialidade como um conceito-chave para realização do trabalho das políticas sociais; destacou a importância da intersetorialidade para o atendimento integral humano; e frisou a necessidade de criação de condições concretas para efetivação do trabalho integrado proposto pelas políticas públicas.

De acordo com Kantorski et.al. (2014) a área da Saúde assume a necessidade de iniciativas de integração intersetorial entre as áreas de Assistência Social, Educação e Justiça, considerando esses setores relevantes historicamente na assistência a crianças e adolescentes e a intersetorialidade como uma linha fundamental de direção para a organização de políticas que realizem ações compartilhadas entre diferentes programas. Os autores acreditam na existência de fatores sociais complexos que requerem uma articulação intersetorial para atendimento de crianças e adolescentes na gestão de saúde mental, além de garantia de direitos humanos, cidadania e inclusão social.

Há registros da existência de parceria entre os setores de Educação e Saúde para atendimento conjunto e troca de informações sobre situações de saúde que poderiam comprometer o desempenho escolar de crianças e adolescentes.

No entanto, Kantorski et.al. (2014) afirmam que ainda assim existem lacunas na integração social entre os segmentos de cuidado, havendo poucos espaços comunitários capazes de promover socialização e intervenções culturais que estimulem o convívio social e a inserção social de crianças com transtornos mentais diagnosticados pela Saúde.

Sobre as iniciativas de aproximação entre escolas e CRAS, foi verificado que Schuistak e Perrude (2014) apresentaram uma experiência de diálogo entre CRAS e escola do território, realizando um estudo teórico de oferta de políticas públicas sociais e relatando encontros de apresentação dos serviços educacionais e assistenciais da rede, entre profissionais de um CRAS e de uma escola pública no interior do estado do Paraná.

Segundo a experiência de Saraiva (2018), as queixas escolares são apresentadas no CRAS na forma de relato de atendimento das mães responsáveis, durante o acompanhamento do Programa Bolsa Família, em grupos que tratam da questão do descumprimento de condicionalidades do programa. No interior do grupo, as mães relatam quais as possíveis causas para o descumprimento de condicionalidades, como a falta de pesagem e vacinação na área da Saúde, a baixa frequência escolar na Educação, ou falta de atualização cadastral no Cadastro Único da Assistência Social. Nesse sentido, especificamente sobre o contexto educacional, as responsáveis são convidadas a refletirem sobre situações como evasão escolar, baixa frequência nas aulas, e as motivações dessas ações por parte do adolescente, diante do contexto familiar e social.

No que diz respeito à proteção e a violência contra crianças e adolescentes no Brasil, as pesquisas demonstram uma urgência na realização de parceria entre os serviços de Educação, Assistência Social, Saúde e a Segurança Pública, como aponta o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022). Apesar de as famílias serem também participantes do entendimento e resolução

de diversas questões do universo de crianças e adolescentes, muitas situações de violência ocorrem próximo ou no interior das famílias.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022), que desde 2014 publica o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, afirma que a cada ano, as vítimas de estupro no Brasil são mais jovens, havendo um salto de vítimas de 0 a 19 anos, de 37,5% em 2019, para 40% em 2021.

De acordo com comparativo realizado pelo Fórum de Brasileiro de Segurança Pública (2022), entre a realidade brasileira e de realidades exteriores de articulações intersetoriais nesse tema, a realidade norte-americana já em 2001 apresentou o maior percentual de notificações de violência contra crianças proveniente de notificação dos profissionais da Educação, com 16,2%; em seguida, os profissionais de Justiça, com 15,6%; os representantes do Serviço Social, 15,1%; e 13,8% anônimos. (Us, 2022). No Brasil, a rede protetiva tem atuação predominante do Sistema Único de Saúde (SUS), que nos atendimentos na Estratégia de Saúde da Família (ESF) e demais unidades de pronto atendimento identificam sinais de violência e realizam notificação, juntamente com profissionais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e os Conselhos Tutelares, sendo a escola um espaço também importante para a observação de sinais de violação de direitos e necessita de fortalecimento para exercício dessa função.

Além de uma instituição de cuidado, a escola é um ponto da rede de proteção social na perspectiva de proteção integral de crianças e adolescentes.

A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS COMO PROFISSIONAIS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E DA EDUCAÇÃO: PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA NA ASSISTÊNCIA SOCIAL E A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

CAPÍTULO IV – A Ética do Cuidado

Nesse capítulo, sinalizamos o valor da ética do cuidado para as instituições de atendimento ao segmento de crianças e adolescentes, com objetivo de garantia dos direitos e promoção do desenvolvimento integral.

A ética do cuidado pode ser entendida a partir da necessidade do ser humano de cuidar de si e do outro, de receber cuidados e suporte para o seu desenvolvimento físico, psicológico, moral, integral desde os primeiros dias de vida e durante as etapas de processos humanos vitais.

O cuidado ético humano é a garantia de sobrevivência humana e de desenvolvimento da civilização na história com o tempo.

Para além do desenvolvimento psicológico individual, a Psicologia sócio-histórica entende que a dimensão social determina a constituição do sujeito pela mediação simbólica da linguagem na interação entre educador e estudante, e, promovendo a aprendizagem mediada no processo de socialização, promove o desenvolvimento. Pela palavra, o psíquico se modifica e se reorganiza. (Vigotski, 2001).

É o ambiente social e suas influências que contribuem com elementos formativos no processo educativo e de cuidado, na experiência pessoal e social de enfrentamento das situações de vida cotidiana em interação com o outro. Como ser social, o sujeito se constitui na coletividade, que podem ser relações de rede, na família, na escola, nos espaços comunitários e institucionais. Nesse sentido, a construção de relações comunitárias, de rede, é necessária para o desenvolvimento humano e devem contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos. Tais benefícios podem se estender para a ampliação das experiências socioculturais, o fortalecimento da convivência social, o aumento de conhecimento dos educadores com outros profissionais na rede de serviços, até se observarem na expressão de aprendizagem em sala de aula com os estudantes, na convivência e processo de apropriação da cultura.

Para Arendt (2007), as relações estabelecidas na esfera pública conferem as condições de dignidade para o sujeito. Para ela, a ação individual deve zelar pelo bem comum. Na esfera pública, o ser humano age como parte singular dentro de uma comunidade humana. A ação política é responsável por englobar e incluir a totalidade dos seres humanos em sua pluralidade, considerando-os em dignidade e em direitos humanos.

Assim, a autora apresenta uma ética de bem-estar coletivo e de destaque para o reconhecimento das diferenças dos seres, vivendo em comunidade com valores coletivos, baseada na capacidade de satisfação do ser humano pelos interesses sociais, pelo cultivo da ética pública.

Em nome de uma ética podem também ser construídas relações de rede que abriguem esses bens institucionais, vislumbrando cada integrante dessas instituições e ao mesmo tempo as características de identidade de cada setor ou serviço que compõem a rede intersetorial.

Caminhando para o desenvolvimento da personalidade integral do adolescente, como sujeito individual e social, a atuação ética da rede diz respeito a trabalhar para a efetivação da garantia de direitos, e contribuir para o próprio funcionamento dos serviços de atenção à criança e ao adolescente. A rede pode observar as vulnerabilidades apresentadas, de acordo com a fragilidade estrutural do adolescente, pela fase de transição em que se encontra, verificar a

existência de necessidades a serem atendidas, as particularidades nas condições sociais e econômicas apresentadas, pensando em políticas públicas que efetivem direitos, e cotidianamente concretizando esses direitos dentro dos espaços institucionais.

A rede também é ambiente para atendimento à família, que apresenta o dever de se organizar para a proteção da criança e do adolescente. Da mesma forma, a rede e a sociedade também precisam se organizar para esse fim. Para tanto, é necessária a criação de uma cultura ética de cuidado para com a criança e o adolescente interligando os serviços, setores e secretarias municipais, instituições e sociedade em permanente processo de educação sobre os direitos da criança e do adolescente.

Com relação à integração social para esse propósito, há obstáculos sociais e culturais que dificultam a realização desse objetivo ético. Em “A Cultura do Narcisismo” (Lasch, 1983), observa-se que a partir do acontecimento do Holocausto, na 2ª Guerra Mundial, a noção de inimigo deixou de ser algo externo à humanidade e se tornou o próprio ser humano. O homem rompeu com uma ética grupal de que o grupo deve proteger a si, e essa mudança de referência se tornou um marco de insegurança na civilização. Se em períodos históricos anteriores havia disputa por terras, poder, dinheiro, a Segunda Guerra Mundial foi uma guerra motivada pela ambição de dominação humana pela questão da etnia, ou seja, sobre a origem da vida daquele ser humano. O motivo da disputa nesse caso era humano.

Podemos citar a escravidão no Brasil Colônia, que explorou a força de trabalho de homens e mulheres africanos, recebeu o tráfico negreiro pelo Oceano Atlântico, e a imposição de violência para sustento e construção do país, como medidas de colonização pelos portugueses. Essa escravização aconteceu em primeiro lugar com os nativos do território, os povos indígenas, e depois se estendeu aos africanos, sendo a realidade brasileira por mais de 300 anos (1500 a 1888), deixando marcas de discriminação, preconceitos e uma herança de desigualdade histórica e social que permanece até à atualidade. Esse fato histórico brasileiro pode ser considerado uma demonstração de ruptura do processo de humanização na civilização.

Atualmente, a ideia de formação do grupo demonstra a fragmentação da noção de proteção grupal. Um sinal importante da civilização é a existência do cuidado do grupo para com aqueles que estão vivendo um momento de maior fragilidade, como quando alguém no grupo está ferido. Quando há uma base de segurança e fortalecimento de convivência em comunidade, o sujeito pode depender mais das instituições para ser protegido. Esse ponto recorda a importância do fortalecimento das relações de rede e de garantia de proteção e de efetivação de direitos de crianças e adolescentes como fator de proteção no desenvolvimento.

Da mesma forma, esse cuidado depende da disponibilidade e responsabilidade crescente das instituições de cuidado em de fato se apresentarem e agirem dessa forma protetiva.

Diante das necessidades de interação recíproca e de cuidados para o desenvolvimento humano, e da associação possível entre o conhecimento da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Social, Braunstein (2012) pautou em uma visão interacionista, sócio histórica o desenvolvimento de um esquema de esferas de conexão humana, demonstrando as inter-relações e ampliações do ser humano nos diferentes níveis de convivência social. O primeiro nível se refere à esfera privada de contato do sujeito com a família, sendo um grupo menor, de convivência social espontânea. O segundo nível abrange as relações sociais, não espontâneas, de interação do sujeito com pessoas próximas, os amigos, os colegas de trabalho, as relações profissionais e institucionais. O nível terciário apresenta o tipo de relação universal, com pessoas distantes da convivência, sendo a relação do sujeito com a civilização humana, com a sociedade.

Nessa perspectiva, os educadores são considerados mediadores de cuidado e promovem trocas de afeto e conhecimentos para o cuidado humano, funcionando também como exemplo humano de “mediador moral”, que orienta para o que pode e deve ser cuidado, norteando princípios éticos para convivência social.

Frente à realidade de reprodução de exclusão social ocorrida nas instituições de cuidado, como escolas e unidades socioassistenciais, principalmente com relação ao papel da escola como responsável por um processo secundário de educação e formação humana, Braunstein (2012, p. 177) sugere repensar o papel social da escola e o seu compromisso com o objetivo ético de cuidado. A atividade humana envolve contradições entre o dever de cuidado e o fazer real das instituições, que pode ser substituído por práticas nomeadas de pseudocuidado, quando distantes de uma ética do cuidado e da atenção aos direitos humanos fundamentais.

De acordo com Freire (2003), a educação deve ser realizada a partir do conhecimento existente no universo de experiências do estudante, havendo uma aposta em um saber pessoal, que é compartilhado socialmente, e que existe antes do contato com a instrução escolar. Para que assim, sobre esse conhecimento sejam inseridos novos fatos e conceitos que formam então, para esses estudantes, o cenário da realidade social presente, colaborando para atribuição de significado e sentido para a aprendizagem das letras, do conteúdo escolar.

Quando o autor afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47), ele também considera que o educador precisa ser um agente que vive o que ele acredita, diminuindo a

distância entre o discurso e a prática, e que coloca à disposição dos estudantes o conhecimento que possui como fundamento para que com os estudantes conjuntamente construam mais conhecimentos, unindo às experiências que já possuem.

Ainda que o educador possua um conhecimento inacabado, que está em construção contínua, ele oferta o que sabe considerando que haverá uma complementariedade por parte do educando, sempre incentivando que o estudante acompanhe com curiosidade e interesse, para que a educação seja um meio de indignação, de criatividade e de transformação. A alegria pelo seu fazer, a curiosidade pelo ensino e pesquisa e a esperança de transformação política e social são características da postura freireana do educador.

No caso de crianças e adolescentes, podem ser valorizados o meio sociocultural em que vivem, devem serem consideradas as experiências que possuem na comunidade, a história de vida desse público e de suas famílias. Essa consciência educacional promove o reconhecimento da singularidade e das origens desse estudante, olhando para uma pessoa, de modo integral, que está situada em um determinado momento social e histórico, e que possui um cotidiano e uma história que está em construção. Assim, educar exige o respeito pela autonomia e pela dignidade do educando, e uma transgressão ética nesse ponto é considerada por Freire (2003) como uma ruptura com a moralidade e com a natureza humana.

Além disso, nesse caso específico, quando se pensa na criança e no adolescente, é compreensível pela própria estrutura do desenvolvimento, que eles necessitam complementar essas experiências pessoais com conhecimentos e experiências mais maduras, com argumentos já elaborados, pensamentos formados que passaram por reflexões morais, sociais, filosóficas por parte dos educadores. É fundamental o contato de uma personalidade madura de um educador que reflète sobre a importância da prática educativa, que apresenta uma perspectiva crítica de mundo e do seu papel na educação, próxima da criança e do adolescente, os quais necessitam de um suporte para formar as próprias ideias e os próprios argumentos sobre a vida e a realidade social (Gramsci, citado por Del Roio, 2006). Nesse sentido, a qualidade social da educação passa pela formação ética e crítica do educador.

A educação é diálogo e também é a reprodução de conhecimentos e conteúdos compartilhados socialmente. Pela linguagem do educador se observa a formação do pensamento, e a transmissão de crenças e de saberes sobre temas sociais importantes será influenciada pelos conhecimentos que esse educador apresenta.

De acordo com Vigotski (2009), a linguagem pode ser considerada a expressão e a forma de transmissão do pensamento construído socialmente. Esse pensamento e linguagem do educador podem ser transmitidos por meio de conteúdos sobre direitos humanos, sobre valores,

sobre a construção de laços de solidariedade, pela inclusão do tema de direitos da criança e do adolescente no projeto político pedagógico da escola, assim como o silêncio do educador também pode ser uma forma de linguagem de omissão. As práticas discriminatórias no interior das instituições também são uma mensagem, compactuar com situações vexatórias ou de violação de direitos de crianças e adolescentes no ambiente escolar são formas de dizer algo sobre o que se pensa sobre esse público.

Em muitas situações, a criança e o adolescente vivenciam situações que contrariam ou negam os seus direitos, mas pela dificuldade de expressão ou de reconhecimento desses direitos, de nomeação do que de fato estão vivendo, acabam sofrendo de forma silenciosa ou sem a consciência do quanto aquela vivência pode prejudicar a longo prazo a sua vida e a sua história.

Nesse sentido, Arendt (2007) afirma que nos últimos anos, se observa uma queda da força e da influência das autoridades no mundo ocidental, e isso se estende aos educadores, que optam muitas vezes por se omitirem da intervenção e do cuidado entre os pares de crianças e adolescentes, deixando-os à mercê das próprias intolerâncias e problemas de convivência na escola, permitindo a reprodução de cenas de bullying, preconceito, discriminação e violência concreta física, verbal, psicológica entre crianças e adolescentes no ambiente escolar. Essa também é uma forma de reprodução social que influencia na formação de valores humanos.

Quando a escola reproduz as relações e os valores da sociedade capitalista, como ela se encontra, com foco no mercado e na formação de mão-de-obra para o trabalho apenas, ela está contribuindo para o estado permanente de injustiça social, para a perpetuação do sistema vigente que produz desigualdades sociais, competição, intolerância, valores que prejudicam o desenvolvimento integral dos estudantes como sujeitos. (Dusavitiskii, 2014, León, 2018)

A escola como ambiente de formação humano, estabelece as concepções que devem marcar a trajetória de vida e o pensamento das crianças e adolescentes ali inseridas. Dessa forma, é possível perceber a importância e o alcance, a amplitude da influência da educação de valores ou contra valores que são ensinados na escola de modo consciente ou implícito nas regras da escola, nos acordos realizados entre gestão e estudantes, no modo de relacionamento entre a escola e a comunidade, pelas características que escola exalta ou rejeita nos estudantes.

Quando o sistema escolar se coloca numa posição de superioridade com relação ao estudante e às famílias, a mensagem transmitida é de que a escola não é um ambiente para todos. Exemplos dessa posição podem ser observados quando a aprendizagem é determinada por critérios de notas somente, quando o estudante é culpabilizado pelas dificuldades que apresenta, ou pela falta de condições que enfrenta para aprender, quando as famílias são chamadas para verificarem esse mau desempenho e são responsabilizadas por essas

dificuldades, sem a escuta da totalidade da realidade familiar e social ou da singularidade do sujeito atendido. Muitos estudantes, diante das dificuldades encontradas para obter um bom desempenho escolar se distanciam da escola por acreditarem que a escola não é um lugar para eles, o que culmina em evasão escolar, desistência do sonho de aprender, desânimo para conviver no espaço escolar.

Para Arendt (2007), a construção de relações humanas fundamentadas no cuidado e na conexão humanas são as bases para o reconhecimento da dignidade da pessoa e para uma mudança na prática educativa pautada na lógica liberal da sociedade de consumo. Nesse sentido, a educação contribui para a formação humana, o respeito pela diversidade, a convivência social harmoniosa com a pluralidade, diferente da lógica utilitarista educacional proposta pelo sistema liberal capitalista.

Ainda, para o autor Braunstein (2012, p. 178), integrando a função social entre Psicologia e Educação, quando a escola reconhece e admite as diferenças existentes na comunidade, e acolhe as famílias como são, há uma demonstração em um nível micro de uma atividade de conexão humana pretendida em um nível maior como civilização, grupo social humano. Essa interação da escola com a comunidade pode ocorrer diretamente com as famílias, envolvendo o diálogo e a participação da família, dos estudantes, da gestão escolar, de todos os participantes da escola, ou com os estudantes, no planejamento dos temas das atividades propostas, incluindo os valores éticos, o cuidado como direito, o respeito pela diversidade cultural como integrantes do ensino. Tais cuidados podem então colocar a escola como uma “instituição de cuidado”, conforme ela se propõe a ser de acordo com seus objetivos éticos e humanos.

A ética das instituições pode ser observada quando a instituição cumpre o seu dever primário, a sua tarefa principal, que é de cuidar dos que são a ela confiados. Nesse sentido, se faz necessário nos questionarmos se as instituições de Educação e Assistência Social estão conseguindo promover as condições de desenvolvimento necessárias para a autonomia, para a liberdade, para o desenvolvimento humano da população atendida. Que entraves profissionais, do sistema político econômico vigente, sociais, estão incrementando as vulnerabilidades e o acesso à garantia de direitos? Essas instituições estão reproduzindo o modo de pensar atual ou se permitem rever as práticas e ideologias dominantes para proposição de alternativas que auxiliem a população no caminho dos objetivos de emancipação? A instituição de fato tem conseguido trabalhar para o bem-estar coletivo? Nessas instituições há interesses individuais, ideológicos, de alguma ordem, que se sobrepõe às necessidades da população?

A prática ética é necessariamente uma prática comprometida com o bem-estar coletivo, e por isso também é madura para rever as próprias práticas profissionais com regularidade,

perceber a diversidade do público atendido e suas especificidades, e se atentar às transformações reais para se modificar conforme as necessidades dos grupos sociais, uma vez que a sociedade se encontra em um processo de constantes transformações. Nesse ponto, os profissionais que atuam no campo social, da Educação e da Assistência Social, precisam estar continuamente se questionando sobre o fazer ético nas instituições, se perguntando se as práticas realizadas estão sendo de fato correspondentes aos objetivos iniciais propostos pelas políticas que fundamentam o trabalho desses setores. Assim como é necessário um investimento na formação continuada desses profissionais para realização de um trabalho ético de cuidado.

Uma importante ferramenta nessa avaliação também é a participação social e o reflexo das ações realizadas com a comunidade, sendo possível observar que transformações foram promovidas com as famílias pela ação social no território atendido.

Assim, vislumbra-se uma educação baseada no cuidado ético e na conexão humana a partir de uma perspectiva crítica, pautada no desenvolvimento humano, a partir da realidade e das necessidades observadas pela população atendida.

CAPÍTULO V – Psicologia Escolar e Educacional

No quinto capítulo, o desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil e seus desdobramentos dentro da perspectiva crítica educacional nos possibilita compreender o papel do psicólogo na rede intersetorial, a importância da Lei 13.935/2019 em meio à realidade da Educação Municipal de Taubaté.

A atuação do psicólogo escolar e educacional direcionada às práticas democráticas e alinhada ao conhecimento da realidade social brasileira passou por um longo caminho de construção histórica até se encaminhar ao encontro das especificidades da população atendida, sendo especialmente importante nesse trabalho retomar essa trajetória.

De acordo com Antunes (2019), a aproximação e o diálogo entre Psicologia e Educação no Brasil remonta os tempos do Brasil Colônia. Antes mesmo da existência de uma nomeada Psicologia no país, havia uma preocupação sobre o fenômeno psicológico, e as formas de ensino e educação para crianças e mulheres indígenas. Segundo Santos (2004), as crianças indígenas eram vistas pelos colonizadores como um material a ser modelado. A educação de crianças era uma forma de aproximação da fé católica para os adultos indígenas, pela alfabetização, ensino e evangelização jesuíta. (Freyre, 2005).

Posteriormente, já na época do Brasil Império se seguiu para a busca da inclusão de saberes sobre processos psicológicos básicos como auxílio ao conhecimento pedagógico. Com a Proclamação da República, o interesse de utilização desses conhecimentos se ampliou, para uma forma geral, como suporte para uma nação que se apoiasse no conhecimento científico, pautada no pensamento positivista, com foco na formação de professores. (CFP, 2019)

No final do século XIX, a Psicologia foi reconhecida como ciência na Europa e nos Estados Unidos, o que oportunizou a produção de conhecimentos psicológicos nesses territórios, se tornando grandes influências na construção do pensamento na área psicológica, e portanto, direcionando os fundamentos de uma Psicologia a ser estudada no Brasil. É importante ressaltar que o país somente obteve o reconhecimento da atuação do psicólogo e regulamentação da Psicologia como ciência e profissão em 1962.

No século XX, esses conhecimentos psicológicos estrangeiros se difundiram no Brasil, por meio do ensino nas instituições e pela criação de um laboratório de Psicologia planejado por Alfred Binet, um psicólogo francês, que apresentou uma grande contribuição no campo da Psicometria, buscando dimensionar habilidades cognitivas, e introduzindo assim os testes de inteligência para utilização no campo psicológico brasileiro.

Diante dos interesses com relação ao conhecimento psicológico para contribuição no desenvolvimento do país, Antunes (2019) afirma que a Educação foi mais além do que o solo de crescimento da área da Psicologia Educacional, mas foi um campo de desenvolvimento para a ciência psicológica como um todo no Brasil.

Para Souza (2009), a Psicologia Escolar e Educacional é uma área tradicional na ciência no Brasil, sendo indissociável a realização do trabalho prático no ambiente escolar e a teoria da Psicologia Educacional. Dentre as áreas de atuação, a Psicologia Escolar apresenta tradição nas instituições escolares e no ensino de Psicologia. A área de direitos de crianças e adolescentes é considerada emergente no campo educativo.

Uma grande expoente da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, a pesquisadora Maria Helena Souza Patto, em 1980, empreendeu em suas investigações uma jornada de estudos e observações sobre a realidade da escola pública brasileira, alcançando a compreensão da necessidade de olhar as condições de oferta educacional no espaço escolar, tecendo fecundas críticas à produção do fracasso escolar. Diante da culpabilização das crianças e suas famílias pelas dificuldades de aprendizagem, a autora muda o referencial de análise e destaca o ambiente escolar, a formação de professores, as condições concretas da escola, expondo como diferentes oportunidades educacionais são promovidas para diferentes classes sociais. (Patto, 2015)

Nessa perspectiva, para Souza (2009, p. 179), a Psicologia Escolar e Educacional crítica “busca compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola.” Ainda, considera a influência das políticas educacionais e da história local da escola, que é tanto uma referência educacional para os sujeitos, para aquisição de conhecimentos, como uma instituição em que os sujeitos constituem o espaço e se constituem, se formam a partir dele, das experiências ali vivenciadas. De acordo com a autora, esse movimento de crítica se fortaleceu pelas discussões sobre a necessidade de mudança do referencial teórico de compreensão das questões escolares, se diferenciando de práticas consideradas não críticas, a saber: que buscam adaptar os estudantes ao sistema, culpabilizando estudantes e família pelo fracasso escolar, ações como as que Patto (2015) observava e que desconsideravam as questões sociais.

Nessa direção, a Psicologia Escolar e Educacional se distanciou de práticas hegemônicas, estigmatizantes, adaptacionistas, e algumas vezes, elitistas. Assim, o papel do psicólogo nas instituições escolares mudou muito com o tempo, acompanhando os novos saberes construídos pela perspectiva crítica na Educação.

Sobre a utilização da produção de conhecimentos científicos estrangeiros no Brasil, Martin-Baró (1996), afirma que a Psicologia como ciência ou atividade deve ser compreendida a partir da realidade de vida onde o psicólogo atua, no caso, no contexto de vida dos povos latino-americanos,

Percebe-se cada vez com maior clareza que as definições genéricas procedentes de outros lugares trazem uma compreensão de nós mesmos e dos outros muitas vezes míope diante das realidades que a maioria dos nossos povos enfrenta e são inadequadas para captar sua especificidade social e cultural. (Martin-Baró, 1996, p. 2)

Para ele, como a Psicologia estuda os processos da consciência, deve também observar se os sujeitos conseguem se compreender dentro da realidade social em que vivem, dentro de um sistema coletivo, que pode interferir em condições de humanização ou não das pessoas, e condicionar barreiras para a existência dos grupos sociais. É importante mencionar que o autor não descarta a análise do comportamento como tarefa da ciência psicológica, mas inclui a análise do comportamento dentro do sentido pessoal e social, em uma realidade maior histórica. Trata-se de uma disposição dialética entre o individual e o social. Nesse sentido, compreende que a “conscientização” é um fazer primordial da atuação do psicólogo, se utilizando do termo freireano, antes atribuído ao processo de conhecimento de si e da sua relação com o seu fazer no mundo a partir da alfabetização, o que proporciona aquisição de conhecimentos de leitura e

escrita e de leitura da realidade de mundo. A Psicologia então também é uma reflexão sobre o impacto humano sobre a sociedade, e produz um saber sobre o sujeito individual e social, promovendo a consciência de identidade pessoal e social. (Martin-Baró, 1996, p. 8 - 9)

O autor afirma que o processo de conscientização se dá por três pontos, sendo eles: primeiro, a transformação do ser humano quando ele transforma a sua realidade; que acontece sob um segundo aspecto, que é decodificar quais os aspectos daquela realidade prática, que desumanizam ou prejudicam o sujeito, e que se tornaram naturalizados e estavam até o momento ao seu redor, o que permite o pensamento crítico e o pensamento de práticas diferentes; e o terceiro, que é o desdobramento desse saber crítico sobre o ser, pois o saber sobre a realidade circundante, sobre o sistema de funcionamento geral da sociedade, promove também uma expansão do conhecimento de si mesmo e sobre o seu papel ativo na relação com o outro, a sua identidade social e pessoal. A compreensão da história pessoal e coletiva promove uma maior autonomia para escolha do sujeito.

De acordo com León (2018), a partir da memória e da história pessoais nascem os atos de identidade e autonomia, e a articulação entre o saber e a história, e ao sentido histórico do conteúdo aprendido, possibilitando a consciência sobre a cultura, a respeito do conhecimento humano construído e sistematizado historicamente no mundo. Nesse sentido, a proposta educacional com enfoque histórico-cultural tem como foco o desenvolvimento da personalidade como síntese integradora do ser único e integral.

De acordo com Saviani (2011), idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação tem como objetivo promover o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, para promoção da reflexão e da transformação social como trabalho do estudante ativo no seu processo de desenvolvimento, produzindo saberes. A questão importante nesse pensamento é a forma e o objetivo da transmissão desses conhecimentos científicos. Na contramão dessa construção crítica, está a lógica reprodutivista de saberes, a educação tecnicista, em que o professor reproduz um pacote de projetos sem qualquer relação com o contexto social vivenciado pelos estudantes.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2011, p. 13)

As autoras Digiovanni e Souza (2014) afirmam que nos anos 1990, houve abordagens em Psicologia Educacional que sustentassem teórica e metodologicamente políticas educacionais com concepções de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva neoliberal.

A Psicologia Escolar e Educacional assume o compromisso social de luta pela inclusão das classes populares e de produção de conhecimentos vinculados com a educação crítica e transformadora. É importante mencionar que essa Psicologia tem buscado, no decorrer da sua história, estudar teorias e construir ferramentas para a aproximação do campo social da realidade cultural brasileira e para intervenção com objetivo de garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Essa busca comprometida com o social é consonante com o compromisso ético da ciência enquanto conhecimento que se propõe a investigar, conhecer os fenômenos e compreender o funcionamento da realidade, com objetivo de promover o desenvolvimento e a qualidade de vida humanas. A atenção à realidade social brasileira e aos processos políticos e sociais vivenciados pelas crianças e adolescentes é parte integrante da práxis para a atuação profissional da Psicologia.

Nesse processo de estudos, pesquisas e conquistas no campo educacional, a Psicologia Escolar e Educacional apresenta um histórico de avanços na compreensão dos processos escolares a partir do entendimento e análise crítica da estrutura e realidade sociais. Considerando as influências sócio-históricas e culturais presentes no cotidiano das famílias, de crianças e adolescentes da sociedade brasileira, foram possíveis saltos na compreensão dos fenômenos de queixa escolar, dos processos de medicalização na escola, sobre as análises educacionais individualizantes e estigmatizantes. O entendimento da complexa realidade social e suas influências e interferências dessa realidade social nos processos humanos escolares proporcionou a construção de ferramentas para discussão e formas de cuidado com educadores e estudantes diante das várias situações de conflitos vivenciados no interior da escola, como a evasão escolar, violências, discriminações e intolerâncias às diferenças apresentadas pelos estudantes na convivência escolar.

A inclusão escolar é sinônimo de inclusão social. De acordo com a concepção crítica educacional, de uma educação integral, a escola precisa pensar as condições de inclusão de todas as pessoas no ambiente escolar e realizar propostas educacionais preventivas e interventivas para tal, proporcionando recursos para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Para concretização de tais condições, Anache (2019) apresenta a importância da aprovação e regulamentação da presença do profissional psicólogo nas escolas, efetivando um

espaço de contribuição real na construção dos projetos educacionais, com vistas à construção de uma cultura de trabalho nessa perspectiva:

Entendemos que não basta aprovar leis, mas devemos somar esforços para regulamentá-las e, sobretudo, criar cultura para que o trabalho deste profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino esteja comprometido com a construção de projetos educacionais fundamentados nos princípios da inclusão, ou seja, propondo condições de escolarização para todos com qualidade, por meio da participação na gestão de ações e relações que promovam o desenvolvimento subjetivo de todos os envolvidos nos diversos espaços mencionados. (Anache, 2019)

O acolhimento e o atendimento profissionais que consideram a história de vida e a realidade da criança e do adolescente atendidos promovem as condições de permanência e escolarização, contribuem para a aprendizagem, bem como para inclusão desse público na sociedade. A escola é um importante espaço de convivência e quando o estudante se sente pertencente e participante nesse ambiente, ele pode se perceber também parte da comunidade, membro da sociedade, a qual é formada por tantas pessoas e tão diferentes como as que estão presentes no espaço escolar.

Nesse sentido, os projetos educacionais escolares interdisciplinares em Direitos Humanos e direitos da criança e do adolescente podem conter reflexões e orientações para convivência social, respeito à diversidade, luta pela vida, valores como a solidariedade, orientação sobre quais são os direitos de crianças e adolescentes.

Atualmente, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) em suas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) para Educação Básica, formulada pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) aborda a educação brasileira na perspectiva crítica, como direito humano fundamental, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Código de Ética do Psicólogo, embasados em valores como a dignidade humana e respeito às liberdades fundamentais. Os objetivos da produção desse documento, além de subsidiar os profissionais apresentando uma referência de atuação profissional nesse campo, são favorecer a ampliação do conhecimento da Psicologia na sociedade, bem como dos Direitos Humanos, e promover o engajamento do profissional psicólogo na luta e compromisso pelas políticas públicas sociais, que possam atender as necessidades específicas do contexto educacional. De forma geral, pretende-se que a consolidação dos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional promova a democratização das escolas, o apoio aos educadores e estudantes em suas condições de trabalho:

À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CFP, 2019)

De acordo com Ferreira (2010), dada a importância da escola como agente de cuidado de crianças e adolescentes, é necessária uma intervenção escolar precisa, organizada e efetiva, sendo fundamental investir na construção de uma rede de proteção interna e externa entre escola, serviços de Assistência e proteção, na comunidade.

Dentre as atividades dos psicólogos escolares a partir dessa perspectiva, podem ser citadas a compreensão da subjetividade humana, o conhecimento sobre a formação do psiquismo nas relações sociais, do desenvolvimento do processo educacional, o que pode contribuir para o entendimento das singularidades produzidas na história de vida e trabalho de educadores e na totalidade da constituição dos estudantes, para o resgate do protagonismo do estudante entendido como “criança-problema”, na compreensão dos diferentes olhares existentes no espaço escolar, com vistas à humanização da escola. Assim, as relações intersetoriais com os demais serviços de direitos ofertados são necessárias para conhecimento da realidade social e da realização de atendimento coletivo com as instituições de cuidado da comunidade.

• 5.1 O psicólogo na rede intersetorial

A partir do histórico de desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão, e do compromisso ético e social, compreendemos o psicólogo na rede intersetorial.

A Política Nacional de Assistência Social considera que os trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social são a principal tecnologia da política, uma vez que por meio deles os cidadãos obtêm informações importantes para o acesso a direitos e garantias socioassistenciais, inclusão em programas e serviços, e benefícios da proteção social.

Nesse contexto, o psicólogo ocupa realiza especial papel de atendimento e entendimento das dinâmicas familiares e grupais, contribuindo para fortalecimento de vínculos sociais e compreensão das subjetividades, propondo intervenções em conjunto com a comunidade com vistas à autonomia.

No contexto social, muito se questiona sobre qual é o papel dos psicólogos na Assistência

Social? Que práticas realiza? Qual é o seu lugar nessa área? Qual a sua atuação profissional? Para responder a essas perguntas, se faz necessária uma retomada histórica do desenvolvimento da Assistência Social no país, como descrita acima, e do desenvolvimento da Psicologia no Brasil.

A Psicologia se estabeleceu como ciência e profissão no Brasil em 1962, sendo inicialmente mais conhecida pela sua atuação clínica, com um status elitista, sendo convocada pelas instituições para atendimento de demandas de normatização dos comportamentos humanos, associadas a práticas medicalizantes, classificatórias ou estigmatizantes.

De acordo com as Normas Técnicas para atuação dos (as) Psicólogos (as) no CRAS – SUAS, formuladas pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP (2007), o compromisso social da Psicologia foi sendo construído com a participação de psicólogos que se dedicam às práticas direcionadas aos problemas sociais brasileiros, realizando um trabalho de fortalecimento subjetivo das populações em situação de vulnerabilidade social. (CREPOP 2007, p. 9).

Em geral, as diretrizes lançam os fundamentos da prática profissional, orientam para as bases do pensamento científico e epistemológico nessa área, as quais precisam ser seguidas; alertam para os equívocos com relação a possíveis dúvidas ou desentendimentos com relação aos conceitos, diferenciando inclusive atuações da Psicologia no âmbito social dentre as demais áreas da ciência psicológica.

Diante dessa realidade geral, compartilho particularmente que iniciei o meu trabalho em um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS São Gonçalo, em 2016, recém-formada em 2014, e em um novo cenário municipal de implantação da Política de Assistência do SUAS em Taubaté. Buscando compreender melhor as possibilidades de atuação no território, a procurei por supervisão e pautei minha atuação na valorização dos aspectos potenciais presentes no território, buscando reconhecê-los nos sujeitos, nas famílias e na comunidade. Optei por realizar o trabalho de visita às instituições existentes no território, para construção de uma rede de articulação socioassistencial e intersetorial, com os objetivos de integração das partes que atendem esse sujeito e a comunidade, para estabelecer a percepção do sujeito de forma integral, não fragmentada. (Crepop, 2007)

Diante da diversidade de campos da Psicologia, e do histórico apresentado da atuação do psicólogo no Brasil, nem todos os profissionais estão alinhados com os modos de intervenção no campo social. Muitos psicólogos quando chegam para trabalhar em um equipamento da Assistência Social têm uma nebulosa percepção sobre suas tarefas, atribuições, além das habilidades que precisam desenvolver para realização de um trabalho social com as famílias.

Algumas vezes busca-se capacitação, supervisão e treinamento por iniciativa própria para solucionar essas questões.

Além das dúvidas dos próprios psicólogos, os demais profissionais e a rede indagam sobre as motivações e os objetivos da presença desse profissional na área social. A partir da experiência teórica e prática profissional nesses anos, é possível afirmar que quando o psicólogo inicia um trabalho na Assistência Social precisa ter clareza sobre a singularidade da profissão de psicólogo e das habilidades pelas quais a sua atuação é imprescindível nessa área.

A Psicologia foi convidada para integrar a área da Assistência Social e para estar presente em seus espaços de atuação e de garantia de direitos sociais devido ao conhecimento sobre o desenvolvimento humano. Os psicólogos são formados para o entendimento da estrutura da dinâmica psicológica e do comportamento humano, nos aspectos biopsicossociais, e têm base para atuar com o ser humano nos diferentes contextos. Além disso, sabem trabalhar com grupos, estudam as instituições e estão aptos a realizarem rodas de conversa, grupos de discussão e dinâmicas fundamentadas em objetivos determinados, identificando o real conteúdo das queixas apresentadas.

Os psicólogos também apresentam conhecimentos sobre os vínculos humanos, sendo o aspecto da vinculação básico para a efetivação do trabalho social, entendendo as relações existentes na família, na comunidade e na sociedade. Um dos objetivos do trabalho da Assistência Social é o fortalecimento desses vínculos. Assim como também a construção de vínculo de parceria entre profissional e família é necessária para o desenvolvimento dos acompanhamentos sociais. Sendo assim, o conhecimento da Psicologia foi incorporado dentro da área social para que esses espaços pudessem ser locais de acolhida e promoção da dignidade humana, de diálogos que proporcionem trocas afetivas e reflexões, pensando em práticas mais ricas, humanas e integrais.

O compromisso social do psicólogo com a dignidade humana proporciona um olhar atento às classes populares, à sua realidade cotidiana, aos processos subjetivos e singulares que acontecem, em integração com a realidade comunitária do território. O apoio psicológico nas situações de vulnerabilidade, a elaboração de novas saídas e possibilidades de ação dentro da realidade familiar, a criação de novas perspectivas e projetos de vida, a superação de vulnerabilidades só é possível na ética do despertar de potencialidades humanas, as quais são percebidas pela ótica da integralidade. O psicólogo prescinde do olhar do sujeito como um todo, do conhecimento da história, escuta das necessidades do atual momento de vida, entendimento das condições presentes, síntese das fragilidades e potencialidades do sujeito, família e comunidade.

Especificamente no que fiz respeito ao trabalho do psicólogo na garantia de direitos de crianças e adolescentes, em tempos de pandemia, o Conselho Regional de Psicologia – estado de São Paulo, aponta a importância de se questionar “De que forma é possível realizar uma práxis que consiga articular este conhecimento teórico à realidade prática? Qual o olhar da Psicologia e quais práticas têm sido realizadas junto a esse público?” (CRP, 2020)

Em suma, o profissional psicólogo nos contextos assistencial e escolar precisa estar atento à sua prática de atuação profissional e o que está sendo proposto socialmente com essa intervenção; contribuir para a divulgação do conhecimento nos serviços da rede sobre os direitos da criança e do adolescente; observar as necessidades específicas do território atendido, quais as ocorrências de ameaça e violação a direitos de crianças e adolescentes vivenciadas pela comunidade para construção de políticas públicas necessárias e coerentes com a realidade social; ser protagonista na construção de projetos ampliados como forma de articulação de rede entre os demais profissionais envolvidos para construção de uma práxis que tenha um objetivo comum a partir da efetivação dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

- **5.2 A Lei 13.935/2019**

Nesse contexto da atuação do psicólogo na rede intersetorial, é necessário reconhecermos a Lei 13.935/2019 e a importância da implementação dessa proposta.

A Lei 13.935/2019 (PL 3688/2000) dispõe sobre a inserção dos profissionais psicólogos e assistentes sociais nas escolas, para integração da equipe multiprofissional escolar. Aprovada em 2019, a lei contou com 21 anos de luta das classes profissionais, grupos e entidades de ambas as categorias, da Psicologia e do Serviço Social, em várias partes do Brasil, em prol da instituição de uma equipe multiprofissional na escola que possa atender as demandas de forma ampliada e integral. Entre as representações atuantes nessa luta, estão o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI).

Muitas situações ocorridas no interior da escola refletem conflitos com a criança e ao adolescente e suas famílias, são questões que se manifestam em sofrimentos individuais que precisam ser trabalhadas e discutidas coletivamente na escola, por se apresentarem como sociais, comunitárias, que poderiam ser ouvidas e orientadas com a presença qualificada desses profissionais. Nesse sentido, a luta pela implementação dessa Lei é também em causa da

garantia de direitos da criança e do adolescente.

No entanto, ainda não se tem a garantia de implementação da Lei. Havia sido estabelecida uma proposta de preparação dos municípios e prefeituras para novas contratações profissionais, e esperava-se que até o final de 2020 houvesse um cenário favorável a essa concretização. No entanto, com a pandemia e demais crises econômica, política e social, foi possível observar que as cidades e o Estado ainda engatinham para disponibilizar estrutura suficiente para essa tão grande e importante realização. É necessário assegurar condições de contratação e manutenção dos profissionais nas escolas e a qualidade do funcionamento de uma nova estrutura que beneficie a escola, profissionais, estudantes e familiares.

Nesse percurso, em 2021, tramitaram três projetos de Lei (PL 3418/2021, PL 2571/2021 e PL 3339/2021) com proposição de atualização e alteração da Lei PL 14.113/2020, que regulamenta o FUNDEB, para retirada do fundo a possibilidade de custeio dos profissionais Psicólogos e Assistentes Sociais. Para tanto, a luta continuou para o fortalecimento do fundo financeiro, que financia a educação básica pública, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo um reforço para que o caixa de recursos municipais e estaduais responsável pela contratação de profissionais na educação básica. Em razão disso, a Lei 14.276, de 27 de dezembro de 2021, alterou a Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o FUNDEB, autorizando a utilizando do fundo para a remuneração dos profissionais que apresentem diploma de ensino superior em Psicologia ou Serviço Social que façam parte da equipe multiprofissional que atende os educandos – Artº 26 – A (BRASIL, 2021).

Para articulação do trabalho de luta pela Lei 13.935/2019, foi criada a Coordenação Nacional de implementação da Lei, que participou das lutas de mobilização até a aprovação em 2019, e também tem trabalhado para a criação dos documentos norteadores de implantação da Lei, pensando em formas para apresentação e conhecimento da Lei aos prefeitos e governadores, na criação de subsídio para implantação nos municípios, e manual com orientações para assistentes sociais e psicólogos.

Em 2020, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o Conselho Federal do Serviço Social (CFESS) publicou um manual para psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica, com orientações de atuação sobre a regulamentação da Lei 13.935, e com importantes direcionamentos para conhecimentos dos profissionais envolvidos: apresentação das instituições pertencentes à Coordenação Nacional; sobre a Lei 13.935/2019; orientações para a regulamentação da Lei; relatório das ações estratégicas realizadas pela Coordenação Nacional em âmbito federal; subsídio para regulamentação da Lei; além de modelo de ofício para envio

às representações governamentais: prefeitos, governadores, secretários de Educação; o decreto de regulamentação da Lei; e links úteis de subsídios relacionados ao projeto.

É interessante observar que a Psicologia e o Serviço Social enquanto práticas educacionais e sociais apresentam trajetórias semelhantes no que diz respeito a uma reconfiguração técnica, específica, prática e científica em seus campos de saber, ao longo dos anos. A Psicologia Escolar inaugura um campo educacional que sobrepõe práticas clássicas clínicas e individualizantes, enquanto o Serviço Social busca a sua consolidação permanentemente como política de direito, e por isso, ambas assumem atualmente posicionamentos de enfrentamento e ocupação dos espaços de atuação profissional, numa constante luta com interesses dominantes. Se nem todos os profissionais estão alinhados com os modos de intervenção no campo social na Assistência Social, isso se estende à área educacional como um campo de intervenção social na Psicologia.

Com relação à disposição sobre a inserção de profissionais psicólogos e assistentes sociais na rede básica de Educação, nas escolas públicas brasileiras, sabemos que tais profissionais estão em muitos casos presentes na rede privada de educação, mas ainda não haviam ocupado espaço nas políticas públicas educacionais e no cotidiano das escolas como parte importante da equipe de profissionais que necessita integrar a equipe de atendimento educacional brasileiro.

É possível observar nos últimos anos um aumento de casos de conflitos escolares e expressão de sintomas sociais na escola, como automutilação, bullying, assassinatos em escolas, assim como casos de judicialização de conflitos escolares. (Chrispino, 2007, Goethel, Polido, Fonseca, 2020, Santos, Pulino & Ribeiro, 2021). A partir dessa realidade, o psicólogo escolar e educacional precisa estabelecer a sua presença e atuação considerando as necessidades e realidades sociais apresentadas pelos estudantes e professores, as condições estruturais da escola, a situação da formação de professores, objetivando a defesa de valores humanos, a garantia de direitos sociais, a diminuição das desigualdades dentro da escola, pela construção de uma escola de “qualidade social” (Souza, Silva & Facci, 2019).

De acordo com Souza, Silva, Facci (2019), dentre as ações que poderão ser realizadas pela Psicologia no âmbito da rede básica de Educação, estão “c) a proposição de estratégias para solucionar inadequações de procedimentos escolares frente à realidade comunitária e a peculiaridade locais e regionais.”; bem como o planejamento de ações importantes para melhoria das condições profissionais e inclusão de crianças e adolescentes:

- f) formação continuada de professores, que se realiza nas atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes; g) na avaliação conjunta dos problemas enfrentados pela escola e

condução de ações de enfrentamento; h) na contribuição dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, promover a inclusão de todas as crianças e adolescentes. (Souza, Silva, Facci, 2019, p. 1-2)

Ainda, para as autoras Souza et. al. (2019), o trabalho dos profissionais psicólogo e assistente social é fundamental para atuação em Redes de Proteção Social à Criança e ao Adolescente, para que o psicólogo escolar seja o profissional que atue na direção da articulação de ações de fortalecimento da rede, organizando ações intersetoriais e estabelecendo parcerias com a rede de proteção, como Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro da Criança e do Adolescente (CCA), Centro da Juventude (CJ), Unidade Básica de Saúde (UBS), Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Unidade Básica de Saúde (UBS), Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Conselho Tutelar.

A inclusão de profissionais psicólogos e assistentes sociais nas escolas torna possível a ampliação do olhar social sobre a escola e a proposta de realização de momentos de discussão sobre essas temáticas de direitos humanos sociais e promoção da qualificação da convivência social. A criação de rodas de conversa, eventos, e discussões entre os estudantes, com a mediação dos profissionais educadores e equipe interdisciplinar deve contemplar essas e outras questões que estão encobertas no cotidiano das escolas e das comunidades. Sendo assim, esse trabalho multiprofissional é uma forma de proteção aos direitos humanos. (Zluhan & Raitz, 2014)

Para Martins (2012), a função dos assistentes sociais nas escolas tem o objetivo de dar visibilidade aos determinantes sociais que incidem nas comunidades, de acordo com a realidade particular do território atendido.

Assim, a partir do histórico de luta e do compromisso social de ambas as profissões é importante também pensar qual o perfil dos psicólogos e assistentes sociais pensado para inserção e atuação nas escolas. Certamente, se espera uma atuação ético política, comprometida com o bem-estar social, com as questões educacionais e os processos desenvolvidos no ambiente escolar.

Nessa direção, essa pesquisa pode contribuir para um diagnóstico da situação atual de interlocução entre Educação e Assistência Social e como base para o apontamento de ações para o fortalecimento da rede de serviços sociais e educacionais e adoção de ações preparatórias das atividades dos psicólogos e assistentes sociais no contexto educacional da cidade de Taubaté.

• 5.3 Educação Municipal de Taubaté

A efetivação prática da atuação do psicólogo na Educação e da implementação da Lei 13.935/2019 está sujeita à realidade da Educação municipal de Taubaté.

A Secretaria de Educação de Taubaté é responsável pela atividade da rede pública de 69 escolas do Ensino Infantil, de 54 escolas de Fundamental, 5 escolas de Ensino Médio e 2 de Ensino Técnico Profissionalizante na cidade. O Sistema Municipal de Ensino de Taubaté possui ao todo 25 Supervisores de Ensino, 80 Diretores de Escola, 91 Vice-Diretores, 80 Professores Coordenadores, 736 Professor III, e 100 Professores III Substitutos. Especificamente, no Ensino Fundamental II, de 6º a 9º ano, há 40 diretores, 54 vice-diretores, 8 supervisores, 41 professores coordenadores, 397 professores estatutários e 100 professores no modo de contratação de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), totalizando 640 profissionais.

A proposta curricular para a rede municipal de Taubaté está alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi tema de estudos entre os professores da rede municipal de ensino nos anos de 2017 e 2018, com implantação em 2019. De acordo com essa proposta, a Secretaria de Educação se baseia nas Dez Competências Gerais e dos Direitos da Aprendizagem, quais sejam: 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 – Trabalho e Projeto de Vida; 7 – Argumentação; 8 – Autoconhecimento e Autocuidado; 9 – Empatia e cooperação; 10 – Responsabilidade e cidadania, para elaboração da proposta curricular do Ensino Fundamental. De acordo com o Currículo elaborado em 2021, o objetivo da proposta é uma educação integral com equidade, tendo “o aluno como centro da aprendizagem”.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de agosto de 2017, que regulamentou a BNCC, a questão norteadora desse novo formato é “Que cidadãos queremos formar?”.

Assim, foram estabelecidas habilidades e competências específicas por ano do Ensino Fundamental, com competências gerais e socioemocionais, com um compromisso com dois aspectos ditos importantes para o planejamento de ensino: a centralidade do aluno no processo ensino-aprendizagem, e a educação integral com equidade.

Ao mesmo tempo em que se baseia em desenvolvimento de habilidade e competências, conforme proposto pela BNCC, o documento municipal de Currículo 2021 também afirma que a Rede se pauta na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, pela importância do dialogismo e interação, sendo a aprendizagem mediada pelo professor, no papel de facilitador, e pelos pares, em atividades em grupo, e com a utilização de metodologias ativas em sala de aula.

Com relação ao trabalho sobre o tema de garantia de direitos de crianças e adolescentes na escola, o tema dos Direitos Humanos no Currículo do Ensino Fundamental aparece mesclado dentro da proposta da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que indica temas a serem trabalhados de forma transversal, chamados “temas contemporâneos, transversais”, que são: Meio ambiente, Ciência e tecnologia, Multiculturalismo, Cidadania e civismo, Saúde e Economia, em uma ou mais disciplinas, para ser incluído nos planos de aula e trabalho pedagógico dos professores.

Dentre as possibilidades apresentadas, foi adotado pela Secretaria de Educação o eixo educativo: “Ética e Cultura, Ética e Projeto de vida” para o Ensino Fundamental. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano, o eixo permite o conhecimento das expressões religiosas, o fenômeno religioso, para refletir sobre as produções religiosas em diversas culturas, períodos e espaços, trabalhando a ética da alteridade, a pluralidade e a diversidade humana; valorização e respeito pelo outro; posicionamento contra formas de discriminação e construção de uma cultura de paz.

Nos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano, o eixo “Ética e Projeto de vida”, se trata de um componente que necessita da integração dos professores das demais disciplinas para se realizar eventos, projetos, atividades sobre a temática, com foco na religiosidade. É possível identificar as habilidades relacionadas a cada série do Ensino Fundamental II, a saber: 6º ano – identificar elementos das culturas religiosas: tradição, símbolo, ritos e mitos; 7º ano – discutir mística e liderança religiosa, religião e direitos humanos, ética e tradições; 8º ano – conhecer doutrinas religiosas e filosofia de vida, relação entre religião, mídia e tecnologias; 9º ano – discutir o valor da vida e morte nas tradições religiosas, princípios éticos norteadores de projeto de vida, desenvolver empatia com projetos sociais de Taubaté.

O Plano Municipal de Educação (2015-2025) foi construído coletivamente pelos educadores da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté, indicando a realidade educacional do município até o ano de 2014/2015 e estabelecendo as metas e estratégias para alcance de educação de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos pela rede municipal de ensino.

A Secretaria de Educação possui uma Equipe de Atenção à Diversidade Escolar (EADE Pertença) que presta serviço de apoio e articulação ofertado às unidades escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino de Taubaté. O EADE, também citado como Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), trabalha na promoção de ações junto aos professores, gestores, supervisores, comunidade escolar e rede de serviços, para garantia de direitos dos estudantes para a melhoria nas condições de ensino.

Atualmente, o setor é composto por 02 Psicólogas, 02 Assistentes Sociais, 02 Psicopedagogas, 01 Escriturária e 01 Supervisora de Ensino.

A Equipe de Atenção à Diversidade Escolar (EADE Pertença) tem por objetivo fortalecer e articular parcerias com equipes dos Conselhos Tutelares, CAPS infantojuvenil, CRAS, CREAS, movimentos sociais dentre outras instituições, para viabilizar o atendimento e acompanhamento integral dos estudantes; contribuir na formação continuada de profissionais de educação da Rede Municipal de Taubaté, especialmente equipe gestora e no fortalecimento da relação da escola com a família e comunidade. (Prefeitura Municipal De Taubaté, 2022)

Para isso, a equipe atua com as famílias no enfrentamento de violação de direitos humanos e sociais, como a própria evasão escolar, realizando ações para assegurar o direito de acesso e permanência dos alunos nas escolas, promovendo estratégias de intervenção em dificuldades escolares, ocorrências relacionadas a situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência e vulnerabilidade social. De acordo com o Manual de Orientação do EADE - Pertença, o serviço entende que o trabalho de vínculo dos alunos com a escola e com os educadores é uma forma de prevenção de situações como absenteísmo, dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados ao uso de substâncias e agressividade. (Prefeitura Municipal De Taubaté, 2022). Nessa direção, as ações de escuta, acolhida, conhecimento sobre a história do aluno e oferta de meios acessíveis para melhoria da qualidade de vida são as formas adotadas para prevenção.

Atualmente, o serviço do EADE/ NAPE atende 76 Escolas Municipais de Educação Infantil; 51 Escolas Municipais de Ensino Fundamental; 05 Escolas do Ensino Médio; e 01 Escola de Educação Especial, atendendo o público-alvo de alunos, familiares e equipe escolar. O trabalho concreto desse serviço ocorre com as seguintes demandas: baixa frequência, transtornos mentais, CRS – comprometimentos nas relações sociais; comportamentos/ atitudes recorrentes, que ultrapassem os limites da indisciplina; problemas em decorrência do uso de substâncias, monitoramento de alunos em cumprimento de medidas socioeducativas matriculados na rede municipal de ensino.”

Com relação ao trabalho com educadores, a equipe EADE realiza orientações específicas aos gestores sobre a necessidade de intervenção cuidadosa nos casos de suspeita ou identificação de abuso ou violência sexual vivenciada pelos estudantes, tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigos 13 e 245, e o artigo 227 da Constituição Federal Brasileira, bem como a Lei 13.431/2014 (que integra do ECA, e faz parte do Sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, sobre a violência institucional contra crianças e adolescentes) para afirmar a obrigatoriedade de relato

de suspeita de ocorrência desse tipo; para que caso algum aluno procure algum educador ou profissional da Educação para relato dessa situação, a situação deve ser encaminhada ao Conselho Tutelar e à ciência da supervisão do EADE, sem exposição ou vitimização do aluno. Também são orientados para notificação os casos de evasão escolar, negligência, violência doméstica e, finalmente, em casos de bullying contra criança e adolescente, após ações realizadas pela própria escola para solução, ou persistindo situações graves, é orientada realização de notificação à supervisão do EADE.

CAPÍTULO VI – Psicologia Histórico- Cultural

Nesse capítulo, a Psicologia Histórico-Cultural se revela como um diferencial para o entendimento das questões concretas dentro da realidade social, educacional e cultural de crianças e adolescentes.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento humano ocorre pela atividade mediada, e é por meio da socialização que o sujeito encontra condições para desenvolver-se. Por meio das relações sociais, na atividade e na comunicação, ocorre a transmissão dos conteúdos e da cultura, em forma de signos e símbolos que convencionalmente representam a realidade concreta que dos sujeitos. Tal realidade foi construída histórica e socialmente, e pela mediação o sujeito se apropria dos conhecimentos culturais.

É importante ressaltar os efeitos do histórico cultural sobre o desenvolvimento psíquico humano. Além dos aportes individuais, científicos, teorias de vinculação e de funcionamento do ser humano em grupos, como os conhecimentos provenientes das diversas escolas psicológicas clássicas, a elaboração de uma Psicologia Geral tem por base a compreensão das questões psicológicas a partir da dinâmica social estrutural.

Dessa forma, o psicólogo deve considerar a influência do ambiente e da vida real concreta dos seres humanos, das relações sociais, e dos contextos difíceis na construção da dinâmica dos processos e fenômenos psíquicos humanos, e, portanto, na saúde mental.

Em contraposição a um viés biologicista da Psicologia tradicional, na Psicologia Histórico Cultural essa visão social contribuiu para que Vigotski (1989) sustentasse o seu estudo do desenvolvimento psíquico pensando em um sujeito integral. O drama humano é o objeto essencial da Psicologia de orientação materialista dialética histórica (Politzer, 1966 citado por Beatón, 2018).

De acordo com Beatón (2018, p. 27), a filosofia histórico materialista dialética é uma

representação do enfoque histórico cultural, de uma sistematização crítica sobre uma valorização das determinações sociais e culturais em detrimento das bases biológicas, a observação do processo e a experiência de formação e experimentação do sujeito no próprio desenvolvimento, em um papel ativo em relação às ajudas terapêuticas profissionais ofertadas, desvelando as necessidades do sujeito nas atividades, no seu processo de aprendizagem e formação, bem como estuda os processos de compensação humana frente ao conhecimento desenvolvido pela cultura, abordando uma nova Psicologia social.

A principal diferença entre a produção do conhecimento materialista histórico dialética e a produção psicológica tradicional é a consideração dos fatores propriamente arraigados nas condições sociais que envolvem o processo dramático humano. Assim, temos essa como a característica principal comum da orientação materialista dialética e histórica. (Wallon, 1965, Politzer, 1966, Pichón-Rivière, 1981, Vigotski, 1991 citado por Beatón, 2018).

Dentro dessa orientação, além da valorização da dimensão interpessoal, há pressupostos bem marcados, como os de que o social e o cultural humanizam o ser humano, pela libertação da determinação inata, biológica e fixa dos mecanismos internos sobre os processos psicológicos.

Para além do individual, se consideram as relações sociais como possibilitadoras de desenvolvimento do potencial humano, conferindo ao social a possibilidade de transformação das condições pré-existentes para o desenvolvimento e, portanto, transformadoras na formação pessoal, emocional, social e humana.

Nesse processo de internalização dos recursos externos, por meio da socialização e da educação cada ser humano recria internamente os personagens, os atores externos, compreende os seus papéis, e dinâmicas relacionais, e recria uma obra de forma particular, subjetivamente.

No jogo de relações, tem-se que os movimentos de contato e mediação de conteúdos interpessoais e intrapessoais são contínuos durante o desenvolvimento, ocorre em processo de constante construção, de acordo com as experiências pessoais subjetivas de cada ser humano, o qual vai atribuindo valor, peso, sentidos e significados para cada nova experiência de modo singular. Nesse processo de atuação de múltiplos processos, formada pela concatenação dos processos psíquicos e sua inter-relação, a mediação interna e externa produz essa qualidade psicológica. Assim, toda consciência é consciência de algo, é a percepção de alguém. Todo processo intrapsíquico se apresenta em dois processos: interpessoal e intrapessoal.

Na perspectiva crítica do conhecimento, entende-se que estamos falando do sujeito em relação, diferente de um ser que é objeto de intervenções educativas. A percepção do universo dos sujeitos em relação na Educação promove a abertura para ampliação no olhar diagnóstico,

compreensivo e explicativo da realidade e do contexto concreto do sujeito atendido, e a criação de formas de inclusão dos sujeitos em seus contextos educacionais e relacionais. Para isso, é preciso conhecer a dinâmica da história do desenvolvimento dos estudantes e dos educadores.

A integralidade do ser no desenvolvimento humano envolve a ação educativa atenta ao desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas, nos aspectos físico, biológico, emocional, social e espiritual. A condição concreta promove o desenvolvimento psíquico. A integralidade das condições contribui para o desenvolvimento humano.

A Psicologia é uma forma de conhecimento que depende da cultura e a construção de conhecimento é culturalmente situada. Assim, a ciência é uma construção humana, e os sujeitos concretos têm um papel ativo nesse processo. Sendo assim, não há realidade independente do sujeito. Assim, a Psicologia se constrói como um movimento dinâmico, de acordo com a temporalidade dos processos históricos e sociais. O sentido da experiência é um percurso pessoal, mediado pelo social, para uma trajetória de novos significados.

Nesse processo de construção, existem expectativas, papéis e funções desempenhadas no mundo pelo sujeito. Essa construção do sentido que o sujeito faz sobre si mesmo, a partir das relações e do espaço onde vive é uma contínua construção e reconstrução de sentidos, se repensando e se conhecendo, identificando em si aspectos que até um momento atrás não percebia; produzindo novos sentidos e significados. Essas continuidades e rupturas acontecem a partir das experiências vividas, que promovem mudanças no corpo, que também pode ser considerado um território para experimentar o mundo e se desenvolver. (Valsiner, 2017)

Sobre os aspectos metodológicos de Vigotski, sabe-se que as teorias correspondem ao projeto de sociedade que se tem em voga na época em que são criadas. Assim, a historicidade da própria teoria deve ser conhecida e considerada quando do aprofundamento e da utilização prática para conhecer o contexto histórico, social e político, e para responder a que demandas da sociedade foi criada determinada teoria, a que conjuntos de valores pertenciam essas discussões.

A visão política e ideológica da sociedade influencia na compreensão dos fenômenos humanos individuais e sociais. Quem se é, as influências na formação, o que deforma, são produtos da história da sociedade, a qual impacta na formação do ser humano. Para Vigotski, a cultura é um conteúdo essencial para o desenvolvimento humano, que tem relação com o espiritual e a formação da instância psíquica.

O movimento de construção da saúde mental surge como consequência de um processo cultural. A cultura da pessoa enferma e a sua integração social influenciam no processo de adoecimento e de tratamento, de suporte à pessoa e à família.

Para Vigotski, a Psicologia Tradicional natural, elementar, não pode explicar os processos sociais que influenciam na formação das funções psíquicas. As condições sociais desenvolvem os processos psicológicos humanos – é disso que trata a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski. A partir disso, esse autor construiu uma nova forma de se fazer Psicologia, a partir do estudo de Desenvolvimento Humano em relação com a sociedade.

O enfoque Histórico-Cultural parte dessa premissa metodológica para entender o ser humano. Há uma premissa histórica que sustenta os processos humanos psicológicos. O método é Materialista Dialético porque parte da realidade concreta; e porque há uma relação entre Teoria e Prática, que se conhece como Práxis de fundamentação marxista (Marx, 2001). A teoria é um recurso insubstituível da prática, que provém dela, e volta a ela. A teoria sempre é construída com base na prática, que são as próprias relações sociais.

Uma visão integral da questão, que pode ser um problema de pesquisa, de uma questão tratada ou do fenômeno, envolve o entendimento do desenvolvimento psíquico humano desde o ponto histórico, cultural, social, a integração dos fatores externos e internos do ser humano.

A relação com os outros constitui o “ser” humano. Há um intercâmbio, não só interação – câmbio de afetos, aspectos cognitivos em sociedade. Depois de todas as relações sociais, sempre há um produto diferente, sempre haverá no ser humano uma transformação. A condição social contribui para formar uma personalização da criança e do adolescente totalmente diferente, e justamente a transformação do sujeito e do ambiente partem dessa leitura sobre a dialética do materialismo-histórico.

Traçando um paralelo entre os conceitos e a realidade e esse trabalho de pesquisa, temos que a experiência educacional e social pode moldar as experiências de convivência do ser em sociedade posteriormente, contribuindo para a atribuição de sentido pessoal das experiências individuais e em grupo. Considerando as experiências pessoais e coletivas um produto da condição real e concreta em que vive o ser humano, entende-se que as condições concretas contribuem para o sentido pessoal e para a formação do aspecto sociocultural, permitindo considerar a si mesmo e a partir da experiência, de uma determinada forma.

O método de Vigotski percebe os fenômenos humanos a partir das condições sociais interpessoais. Sendo assim, as relações interpessoais com os adultos que portam os conteúdos da cultura as crianças e adolescentes transformam as funções psíquicas naturais, de conteúdos estereotipados em processos mediados por essas construções sociais e meios culturais, os quais são produzidos por meio de símbolos, signos e seus significados. A interculturalidade é uma dimensão cotidiana da escola.

A partir de todos esses pressupostos para o desenvolvimento humano, tem-se que no

campo educacional as condições materiais de ensino e aprendizagem contribuem para o desenvolvimento:

Uma das questões fundamentais que Vygotsky mostra em suas pesquisas é que a criança não aprende porque ela está suficientemente desenvolvida para aprender, mas a criança se desenvolve porque aprende. E a aprendizagem não é espontânea e deve ser direcionada. Para que haja aprendizagem, é necessário haver ensino. Então é muito comum uma queixa da escola de que a criança não está suficientemente madura para aprender, que a criança é imatura; e essa é uma grande falácia; a criança não aprende porque ela está madura, mas ela se desenvolve porque aprende. E cabe à escola, principalmente ao professor, que é o principal mediador entre a criança e o conhecimento, prover as condições para que a criança efetivamente aprenda. Aprendendo a criança se desenvolve. (Antunes, 2019, p. 13)

Nesse sentido, temos que a experiência de convivência de adolescentes com a escola e com os educadores também ocorre de forma particular. Pelo aspecto central social e interpessoal da teoria, sabemos que a interação social, as relações interpessoais são reprodutoras de cultura. Sendo assim, as relações estabelecidas entre adolescentes e adultos, estudantes e educadores podem contribuir para a reprodução de conteúdo da cultura, pelos processos mediados, transmitindo por meio dos signos, os elementos históricos e culturais que foram construídos socialmente com o passar do tempo, dentre as gerações e construções coletivas de conhecimento, por meio de símbolos e significados.

Diferente de uma visão hegemônica da ciência psicológica, que naturaliza o período da adolescência como se apresentasse um perfil universal e invariável independente das condições históricas e culturais, a visão histórico-cultural entende a adolescência como um período de desenvolvimento humano, compreende os aspectos positivos da crise da adolescência, e para além do rótulo de negatividade e revolta consideradas próprias dessa fase, identifica as potencialidades do adolescente, como a ampliação significativa da capacidade de pensar a realidade, e a oportunidade de formação da consciência e da autoconsciência nessa idade. (Leal, Facci & Souza, 2014)

Com relação à socioeducação de adolescentes em uma ótica histórico-cultural, Cardoso (2022) destaca que o psiquismo humano é histórico. A formação do adolescente acontece pela relação com a sociedade e a cultura, em uma relação dialética com o ambiente e o contexto social e histórico onde o adolescente vive. Assim, a concepção de adolescência é particular, dependendo das condições onde o adolescente está sendo formado, dos conhecimentos e da cultura que o adolescente se apropria. O desenvolvimento psíquico do pensamento, da consciência e da atividade se desenvolvem ocorrem pelas experiências individuais e sociais no

processo de humanização. A apropriação da cultura determina o pensar (consciência) e o agir (atividade) do adolescente.

É essa bagagem sociocultural que também formou o profissional educador e que pode influenciar na qualidade dessa interação e reprodução do conhecimento no contexto educacional. (Duarte, 1998). Da mesma forma, os educadores em sua formação, por meio das relações sociais e interpessoais produziram e organizaram a própria linguagem, os processos de comunicação. Assim tem-se que o processo relacional em que a criança e o adolescente recebe as ações dos demais, se realiza com os próprios adultos educadores, em uma troca relacional. Esses adultos, antes vivenciaram um processo educacional com outros educadores, um tempo atrás. Essa aprendizagem, pensamento e linguagem serão empregados mais tarde pelas crianças e adolescentes em outros relacionamentos. As atividades e as formas de comunicação se amoldam conforme as relações sociais, podendo fazer o sujeito ser mais consciente da sua existência e das possibilidades de construção de si mesmo e da sua realidade.

A partir dos determinantes históricos e sociais, o homem atua sobre a realidade e a transforma, gerando novas condições de pensamento e existência. Assim, a escolarização é um processo de construção de sujeitos, sendo imprescindível ter a clareza sobre qual é percepção de professores e alunos com relação à garantia de direitos da criança e do adolescente, e de que forma isso contribuir para a efetivação desses direitos.

O conhecimento é um bem cultural para o bem-estar individual e coletivo. A reprodução do conhecimento está alinhada ao que se deseja preservar e passar às próximas gerações, de acordo com o modo de vida que se quer perpetuar. Dentro da perspectiva sócio-histórica cultural, entende-se que os conhecimentos de educadores sobre direitos humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes favorecem a garantia de direitos de crianças e adolescentes à medida que os educadores possuam conteúdos e conhecimentos a essas crianças e adolescentes, e consigam construir relações e estratégias educativas nessa perspectiva de garantia de direitos. A construção de direitos sociais, como saúde, educação e proteção social, a base da cidadania, é uma estratégia possível para o enfrentamento da desigualdade social.

Dentro do percurso de histórico e cultural de desenvolvimento da sociedade e da cidade, é importante pensar como ocorre a discussão de políticas públicas para crianças e adolescentes e as práticas intersetoriais, o trabalho na dimensão da integralidade de atendimento a esse público, nesse território atendido, no interior do estado de São Paulo.

Nesse sentido, o enfoque histórico cultural serve ao propósito de sistematização crítica, contribuindo com práticas de orientação psicológica e pedagógica em uma visão integral e dialética de desenvolvimento humano. Pensar o desenvolvimento humano a partir das

condições concretas de produção, inclui uma responsabilidade social de organização do meio educacional para projetar a formação do processo de conhecimento do sujeito. As alternativas para o desenvolvimento passam pelo investimento na formação de educadores, disponibilização e apropriação de recursos materiais e humanos para inclusão escolar e social. A função da Educação é propriamente social, um meio para se criar novas formas de desenvolvimento.

Tal integração consiste em considerar os processos biológicos, psicológicos, emocionais e sociais que são inter-relacionados e indivisíveis entre si. Assim, a orientação direciona o olhar para a pessoa na sua integralidade, focando nas possibilidades de desenvolvimento como responsabilidade do meio social. O plano biológico, das funções elementares, é constantemente transformado pela relação da pessoa com o social, originando um novo plano, das funções psicológicas superiores. O social e o cultural podem reestruturar o mental, causando efeitos do afeto e da criatividade no desenvolvimento humano.

O sistema psicológico humano é um produto da mediação de todos seus componentes e determinantes. As relações sociais, as interações, as atividades de comunicação, as pessoas e os ambientes são fonte essencial de formação de desenvolvimento dos processos psicológicos internos. Assim, os processos internos se regeneram pelo desenvolvimento externo, pelo elemento do interpessoal, pois o outro proporciona o desenvolvimento da criança. Nesse desenvolvimento, a estrutura biológica recebe estímulos e conhecimentos na relação interpessoal, e forma a linguagem. Os processos psicológicos precisam receber uma influência dos educadores para se produzir transformação das funções psíquicas.

Então, Vigotski problematiza as questões sociais, histórico-culturais de produção das condições materiais, entendendo que o desenvolvimento humano é uma produção de articulação e permanente intercâmbio, entre os aspectos biológicos e culturais. O aporte biológico apresenta os recursos iniciais das funções psíquicas e constitui a base de sustentação do que deve processar, enquanto o conteúdo provém dos processos sociais e culturais, de onde o sujeito vive e atua como sujeito em formação. Assim, os processos biológicos são historicamente determinados. Todos os aspectos são necessários para o funcionamento do processo de mediação entre o interno e o externo, em uma integralidade que se expressa na mediação e formação das funções psíquicas superiores.

Entendemos que o contexto educacional é uma expressão do contexto social. As ações e intervenções realizadas na escola auxiliam os estudantes a experimentarem uma convivência social própria do que se pode viver em sociedade. Um questionamento importante a se fazer é se as relações que estão sendo construídas no ambiente escolar estão de fato, levando os sujeitos às suas máximas potencialidades humanas de desenvolvimento. A convivência social escolar

está acontecendo de forma íntegra, cidadã, que respeita os espaços e a existência de todos os seus integrantes, considerando as suas dificuldades e condições materiais de vida concreta para a articulação profissional e criação de dispositivos que vão possam ir ao encontro da realidade do estudante?

As experiências individuais que as crianças e adolescentes produzem são únicas e irrepetíveis para cada pessoa, são o produto da forma que cada sujeito as vivenciou e atribuiu um sentido pessoal à experiência.

As intervenções profissionais, psicológicas, pedagógicas são, em última análise, formativas e educativas, pois produzem transformações essenciais no desenvolvimento do sujeito, promovendo saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico, sendo possíveis pela relação, uma ressignificação dos sentidos das experiências individuais acumuladas: o que era até o momento conflitivo e traumático, que poderia trazer sofrimento, passa a produzir uma nova experiência individual de aprendizagem atribuída a outros sentidos pessoais e compartilhados.

As dificuldades biológicas e materiais existem, mas devem existir também disposições para se criar oportunidades de superação e auxílio no desenvolvimento das tarefas. A vivência é uma unidade funcional básica que estrutura o processo que se forma a partir da atividade e da comunicação interpessoal. Um dos objetivos do acompanhamento multiprofissional é que o sujeito se torne relativamente independente, e ativo, em um processo de produção de mudanças necessárias em seu próprio desenvolvimento.

O desenvolvimento psicológico, historicamente compreendido, tem como produto mais elevado a formação da consciência, a consciência para si, o domínio da própria conduta, a concepção de mundo e a formação da personalidade plena e integral, que são processos combinados, concatenados e dinâmicos, que influenciam entre si. O risco de desvio do processo educativo e formativo, e dos resultados desse é a fragmentação da integralidade do processo, unidade indivisível que baseia também a relação de ajuda no trabalho multiprofissional.

O enfoque histórico cultural se apresenta como uma orientação teórica sobre as ciências psicológicas, por isso, é importante perceber quais são os elementos essenciais que constituem o dia a dia dessa escola? Qual é a cultura desses educadores?

Ser educador é um processo de formação profissional constante. As famílias necessitam de uma relação de ajuda para conseguir compreender os conflitos que vivenciam. As crianças e adolescentes acabam vivenciando problemas e ficam bloqueados com essas situações sem falar sobre o que passam. Assim, é necessário considerar o todo, a integralidade das condições de desenvolvimento do adolescente e também de formação do educador, para a construção da

experiência educativa, que contribui para a formação de experiências psicológicas, vivenciais, nos aspectos qualitativos do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, o papel do psicólogo é de refletir sobre os dados encontrados em campo e dar inteligibilidade ao que foi encontrado na realidade. O psicólogo é quem faz a mediação desse significado, a reflexão para além do que está presente nesses dados.

A cultura abrange o sentimento de ser junto, o sentimento coletivo de pertença. Essa dinâmica cultural é que constitui como pessoa; constrói signos compartilhados coletivamente e que podem ser transformados com o passar do tempo, por meio de atualizações da tradição cultural e da memória cultural. Sobretudo, a cultura é construída na relação. A construção de conhecimentos em Psicologia passa pelo conhecimento dos significados e sentidos construídos a partir da experiência que os sujeitos apreenderam e modificaram (Vigotski, 2009). Essa visão de Psicologia permite compreender como uma cultura específica e seus sujeitos constroem seus próprios conceitos, significados e caminhos epistemológicos.

[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. (Vigotski, 1996, p. 150).

Para o materialismo histórico-dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação aparente da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. (Pasqualini & Martins, 2015, p. 363)

Os pesquisadores Cicarello Junior e Camargo (2019) apresentam a concepção de tempo vigotskiana com uma relação integrativa do tempo com a atividade e o espaço ligados ao mundo do trabalho, que sempre foi marcado pelo tempo cronológico para regulação do sistema de produção. A síntese desses três pontos em movimento resulta em mudanças qualitativas, que podem ser observadas ao longo do processo, no qual o homem e a natureza transformam um ao outro. Para além da questão do tempo cronológico, a dimensão qualitativa do método histórico-dialético busca compreender as características, as relações, os conhecimentos, os significados e os sentidos que foram produzidos durante esse processo de produção e transformação, considerando a integralidade do processo, ou seja, o relacionamento de todos os elementos e sua interdependência. Dentro da observação do processo, as condições concretas que permeiam a mudança importam.

A função da pesquisa nessa continuidade da história é inegável quando se pensa em saltos qualitativos de entendimento e absorção a partir da exposição da rede de atendimento a esses conhecimentos. Viver certas experiências não determina ter certos conhecimentos. É necessário ouvir atentamente a experiência e aprender algo com ela, trazer à memória para compreendê-las e nomeá-las, refletir sobre elas. (Valsiner, 2017) Esse é o papel do psicólogo com a linguagem. Resgatar vivências para tematizá-las, discutir temas que têm uma força e importância na vida de alguém que pode estar vivendo e revivendo, produzindo e reproduzindo esse conhecimento, há anos, há gerações, sem perceber o que tudo isso tem de peso e significado prático no sentido da rotina e na organização dos espaços, dos corpos, dentro das famílias, na escola, na comunidade.

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO SUJEITOS E A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

CAPÍTULO VII – A VOZ DOS EDUCADORES SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Nesse sétimo e último capítulo, apresentamos a voz dos educadores, indicando os conhecimentos sobre direitos da criança e do adolescente, a formação recebida pelos educadores sobre as questões dos direitos da criança e do adolescente, e a inserção da temática do direito da criança e do adolescente no cotidiano escolar.

O questionário de pesquisa com educadores solicitou o preenchimento de dados de caracterização do público-alvo da pesquisa, como nome completo, e-mail, idade, bairro(s) onde se localiza(m) a(s) escola(s) onde atua(m), idade, qual cargo ocupa, tempo de experiência profissional como educador, formação, e outras formações que gostaria de destacar.

O tamanho da amostra alcançada, 33 educadores, refletiu o panorama da realidade dos educadores do município por serem também os participantes provenientes de diferentes áreas geográficas e de diferentes escolas da cidade. Não foram encontrados vieses que pudessem distorcer as considerações obtidas pelos educadores, uma vez que o interesse objetivo se concentrou em saber quais os conhecimentos de educadores sobre Direitos Humanos e políticas públicas de garantia de direitos de crianças e adolescentes, na cidade de Taubaté.

As observações realizadas na pesquisa de campo corroboram para os resultados encontrados.

Tabela 9: Caracterização dos Participantes da Pesquisa

		Caracterização		Total	
		n°	%		
Gênero	Feminino	24	72,7		
	Masculino	9	27,3		
Faixa etária	25 a 34 anos	4	12,12		
	35 a 44 anos	15	45,45		
	45 a 54 anos	10	30,30		
	55 a 64 anos	4	12,12		
Escola	EMIEF Dr. Avedis Victor Nahas	7	18,42		
	EMEF Lafayette Rodrigues Pereira - Cívico Militar	5	13,16		
	EMEF Cônego José Luís Pereira Ribeiro	4	10,53		
	EMEF Dr. Quirino	4	10,53		
	EMEIEF Prof ^o Ciniro Mathias Bueno	3	7,89		
	EMEF José Sant'Ana de Souza	2	5,26		
	EMIEF Vereador Mário Monteiro dos Santos	2	5,26		
	EMEF Ernani Barros Morgado	1	2,63		
	EMEF Chácara Ingrid	1	2,63		
	EMEF Coronel José Benedito Marcondes de Matos	1	2,63		
	EMIEF Marisa Lapido Barbosa	1	2,63		
	EMIEF Marta Miranda D'El Rei	1	2,63		
	EMEF Monsenhor Evaristo Campista César	1	2,63		
	EMEF Padre Silvino Vicente Kunz	1	2,63		
	EMEF Prof ^o Cláudio Cesar Guilherme de Toledo	1	2,63		
EMEF Prof ^a Judith Campista César	1	2,63			
EMEIEF Vereadora Judith Mazella Moura	1	2,63			
EMEF Prof ^o Walther de Oliveira	1	2,63			
(continua)	São Gonçalo	5	13,89		

	Chácara Ingrid	4	11,11
	Estiva	4	11,11
Bairro	Quinta das Frutas	4	11,11
(continuação)	Caracterização	Total	
		nº	%
	Vila Aparecida	4	11,11
Bairro	Quinta dos Eucaliptos	3	8,33
	Gurilândia	2	5,56
	Areão	1	2,78
	Bosque da Saúde	1	2,78
	Chácara Flórida	1	2,78
	Chácaras Reunidas Brasil	1	2,78
	Jardim Mourisco	1	2,78
	Novo Horizonte	1	2,78
	Pinheirinho	1	2,78
	Sônia Maria	1	2,78
	Vila Albina	1	2,78
	Vila São José	1	2,78
	CRAS Sabará	5	29,41
	CRAS São Gonçalo	5	29,41
CRAS de referência	Santa Tereza	3	17,65
	Bagé	2	11,76
	Três Marias	2	11,76
	Professor	23	69,70
	Diretor	4	12,12
Cargo ou função	Vice-Diretor	3	9,09
	Professor Coordenador	2	6,06
	Escriturária	1	3,03
	Até 06 meses	12	38,71
(continua)	01 a 05 anos	6	19,35
	06 a 10 anos	6	19,35

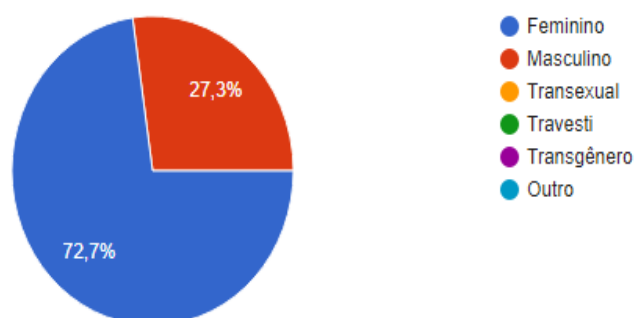
Tempo no cargo ou função (continuação)	11 a 15 anos	4	12,90
	19 a 30 anos	3	9,68
Tempo de experiência profissional	0 a 10 anos	11	33,33
	11 a 20 anos	16	48,48
	21 a 30 anos	3	9,09
	31 a 40 anos	3	9,09
Graduação	Pedagogia	15	40,54
	Letras	6	16,22
	Matemática	6	16,22
	Educação Física	4	10,81
	Educação Artística	2	5,41
	Ciências Biológicas	1	2,70
	Gestão Empresarial	1	2,70
	Jornalismo	1	2,70
	Libras	1	2,70
	Demais formações (continua)	Pedagogia	9
Pós-graduação em Educação Especial		8	15,09
Pós-graduação em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar		6	11,32
Pós-graduação em Psicopedagogia		4	7,55
Pós-graduação em Direito Educacional		3	5,66
Mestrado em Educação		2	3,77
Nenhuma		2	3,77
Pós-graduação em Literatura		2	3,77
Análise e Desenvolvimento de Sistemas		1	1,89
Biologia		1	1,89
Educação Física		1	1,89
Engenharia de Produção		1	1,89
História		1	1,89
Magistério		1	1,89
Protética	1	1,89	

	Não identificado	1	1,89
(conclusão)	Pós-graduação em Alfabetização	1	1,89
	Pós-graduação em Educação Artística	1	1,89
	Pós-graduação em Educação Física	1	1,89
	Pós-graduação em Educação Infantil	1	1,89
	Pós-graduação em Educação Matemática	1	1,89
	Pós-graduação em LIBRAS	1	1,89
	Pós-graduação em Neuropedagogia	1	1,89
	Pós-graduação em Psicologia do Esporte	1	1,89
	Proficiência em Inglês	1	1,89

Gráfico 1: Identificação dos participantes por sexo.

Sexo:

33 respostas

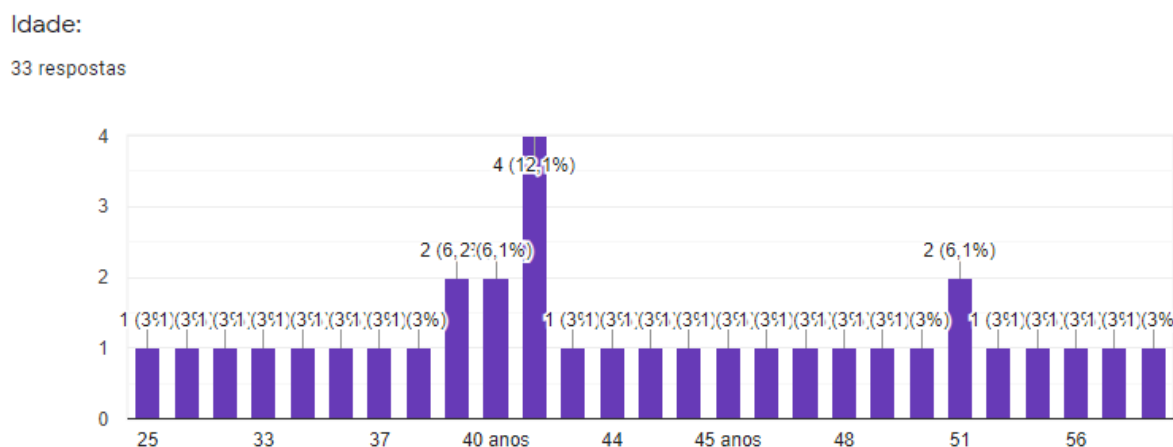


Fonte: Dados dos educadores participantes.

A maior parte dos educadores participantes são do sexo feminino (72,7%), em relação aos do sexo masculino (27,3%), o que indica uma prevalência feminina no Magistério do Ensino Fundamental II. Esse dado corresponde à prevalência histórica das mulheres como professoras na Educação Básica. A feminilização do magistério é uma tendência verificada internacionalmente, assim como no Brasil, como consequência de considerações históricas, econômicas e de gênero na sociedade patriarcal. No Brasil, o magistério foi um dos primeiros campos de trabalho aberto para a inserção feminina, especialmente para mulheres brancas, da classe média, e que buscavam a participação da mulher no mundo do trabalho e a atuação na vida econômica social e familiar, ampliando o espaço feminino na sociedade. (Vianna, 2013)

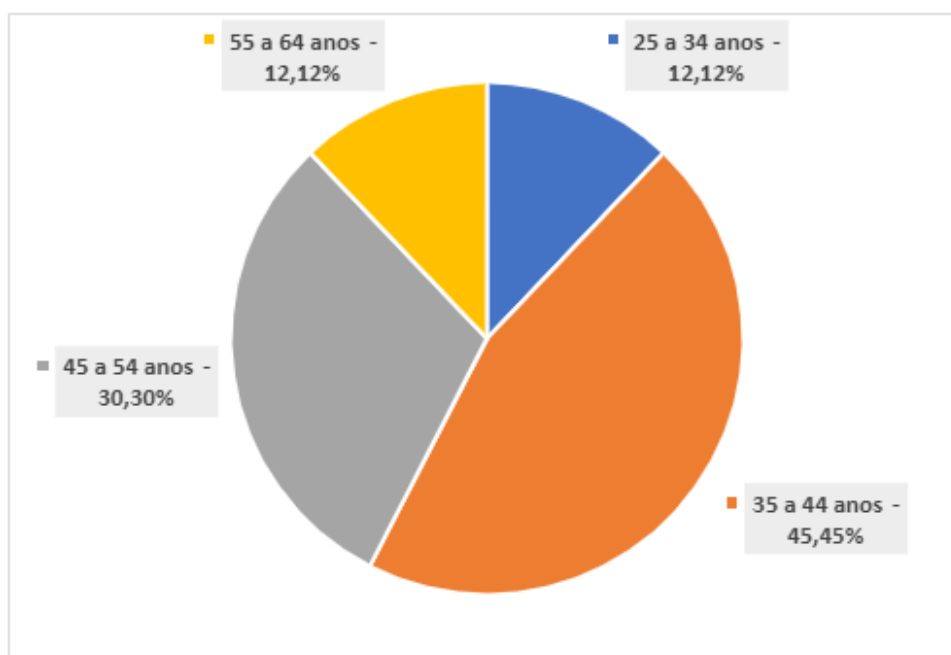
De acordo com a autora, no final do século XIX e início do século XX, no estado de São Paulo, a atuação feminina na docência correspondia a uma imagem idealizada de docilidade e feminilidade, e existia uma preferência de mulheres na inserção do curso de formação de professores e professoras, e criada uma seção especial feminina na Escola Normal (Louro, 1989, citado por Vianna, 2013). Importante destacar que, nessa época, ingressar no Ensino Normal e ser professora era uma das poucas oportunidades de as mulheres continuarem seus estudos. Assim, as mulheres eram privilegiadas para o ensino de crianças e adolescentes, principalmente no ensino primário, ensino de 4 anos, como também no ginásio, ensino também de 4 anos, e no ensino médio, clássico ou científico, de 03 anos. Em 1971, com a Lei 5.962/1971, foram considerados o nome de 1º grau (Ensino Infantil e Fundamental), 2º grau (Ensino Médio), e 3º grau (ensino universitário). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), o ensino infantil, fundamental e médio ou profissionalizante passaram a incorporar a Educação Básica, enquanto o nível universitário foi chamado de Ensino Superior. Essa tendência de social incentivou a ocupação das mulheres na docência nesse período, bem como se estendeu no século XX e XXI. Dessa forma, as mulheres alcançaram maioria na docência nos níveis de ensino da atual Educação Básica.

Gráfico 2: Identificação dos participantes por faixa etária.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

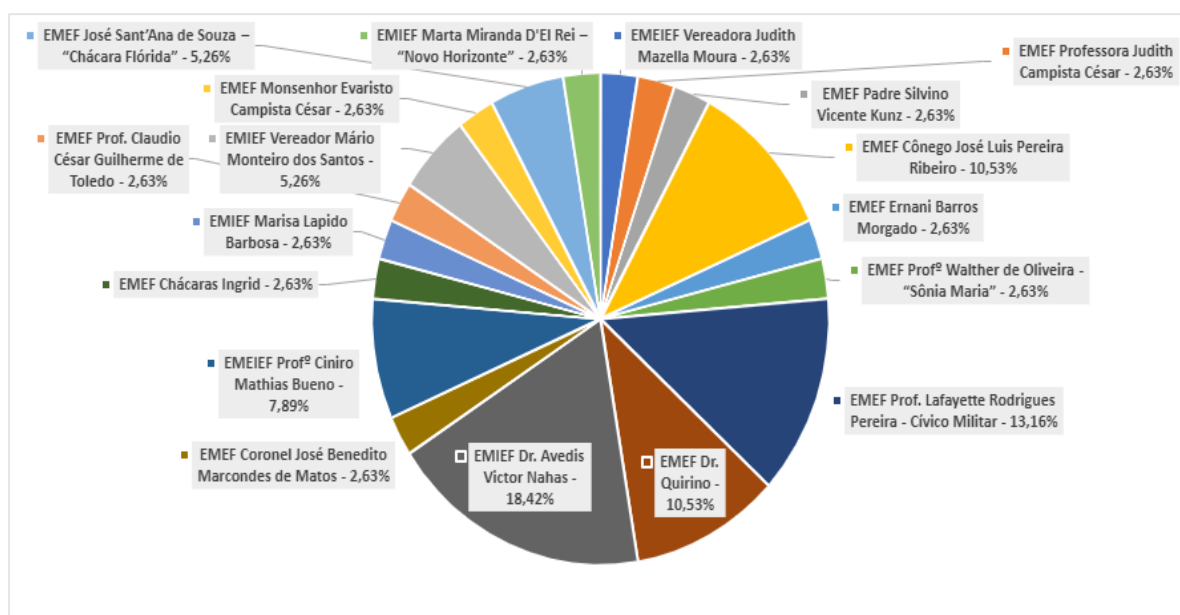
Gráfico 3: Identificação dos participantes por faixa etária em porcentagem.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Os gráficos 2 e 3, de identificação dos participantes por faixa etária, mostra que 46% dos educadores que responderam à pesquisa possuem de 35 a 44 anos de idade, e em segundo lugar, 30% apresentam de 45 a 54 anos, sendo possível estabelecer uma correlação com o tempo de experiência profissional dos participantes, de 49% de 11 a 20 anos.

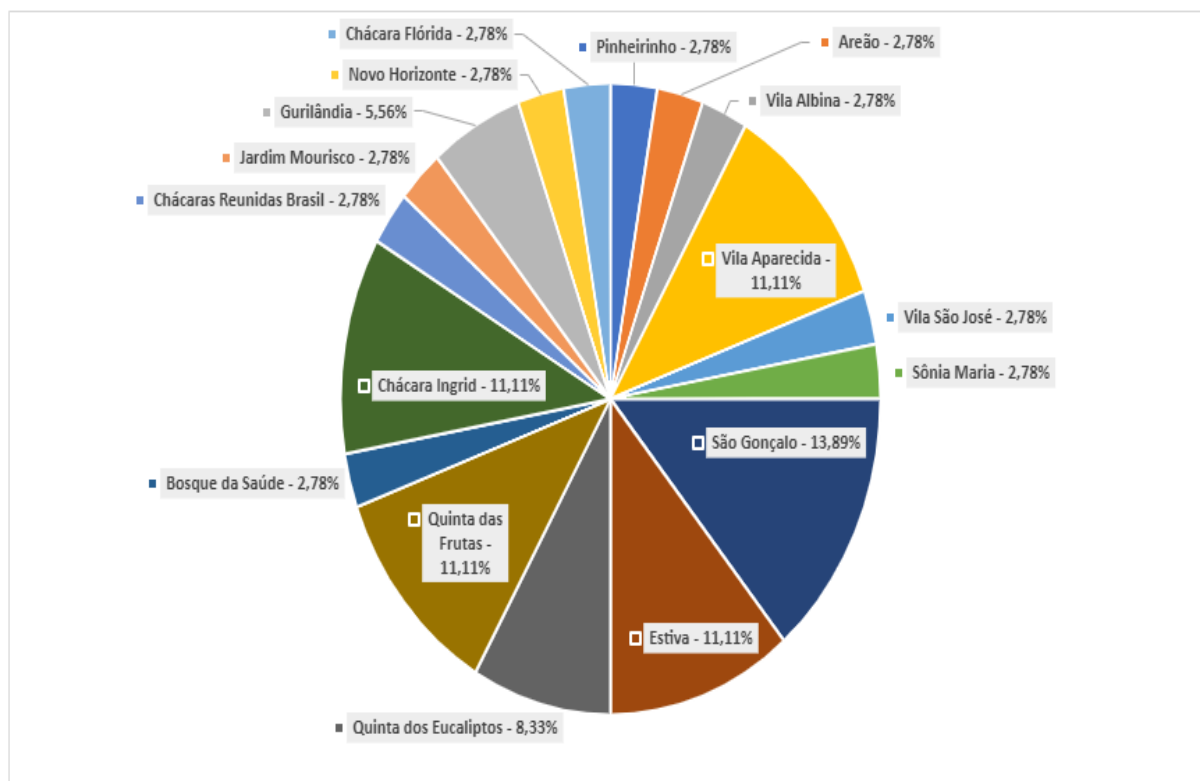
Gráfico 4: Identificação das escolas onde os educadores atuam.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

A identificação das escolas onde os educadores atuam demonstra que dentre as mais de 50 escolas de Ensino Fundamental no município, a pesquisa atingiu 18 escolas, aproximadamente um terço das unidades existentes.

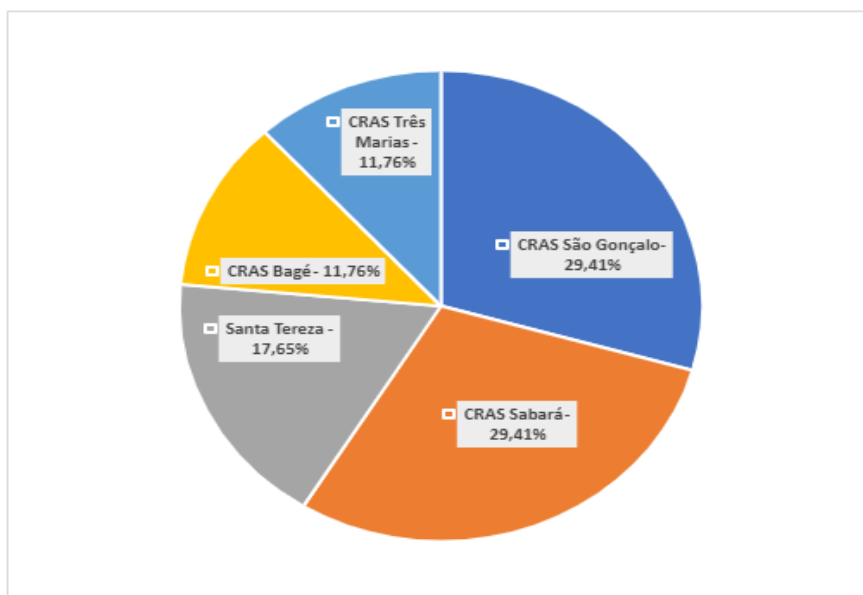
Gráfico 5: Identificação dos bairros onde os educadores atuam.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Apesar do alcance limitado de escolas atingidas, o gráfico das escolas onde educadores participantes atuam demonstra que a pesquisa conseguiu atingir uma considerável variedade geográfica de bairros na cidade, sendo interessante pensar que a escuta dos educadores e o saber sobre os conhecimentos deles sobre direitos humanos e políticas para crianças e adolescentes é representativo das várias regiões do município, da atividade educativa realizada nesses locais, bairros marcados por distintas realidades sociais.

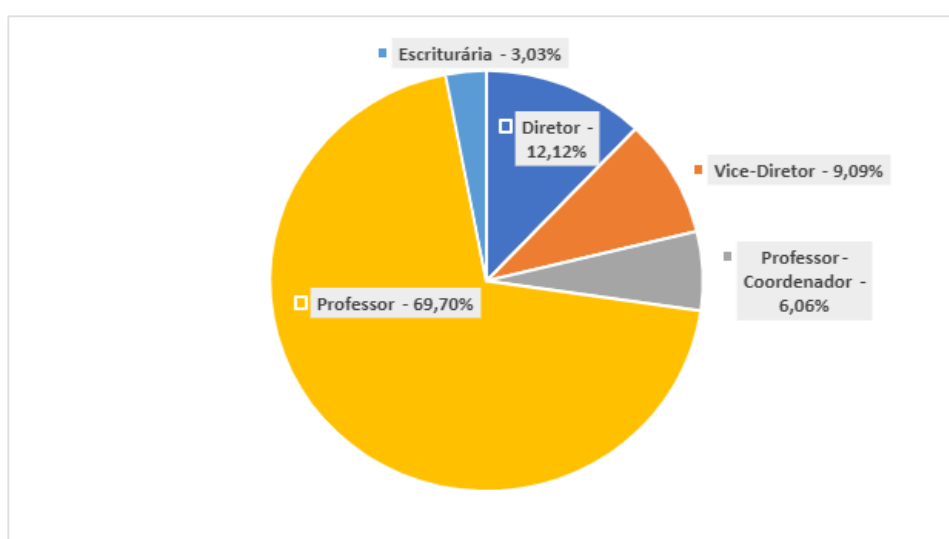
Gráfico 6: Escolas por território de CRAS.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

É interessante observar a apresentação do gráfico das escolas onde atuam os educadores participantes. Ele confirma a diversidade e o alcance geográfico da pesquisa na cidade, por região dos cinco CRAS existentes em Taubaté, abrangendo o número de educadores proporcionalmente ao número de bairros atendidos por cada Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), sendo o CRAS São Sabará o mais populoso, e CRAS São Gonçalo, o segundo mais populoso, e o maior em extensão territorial.

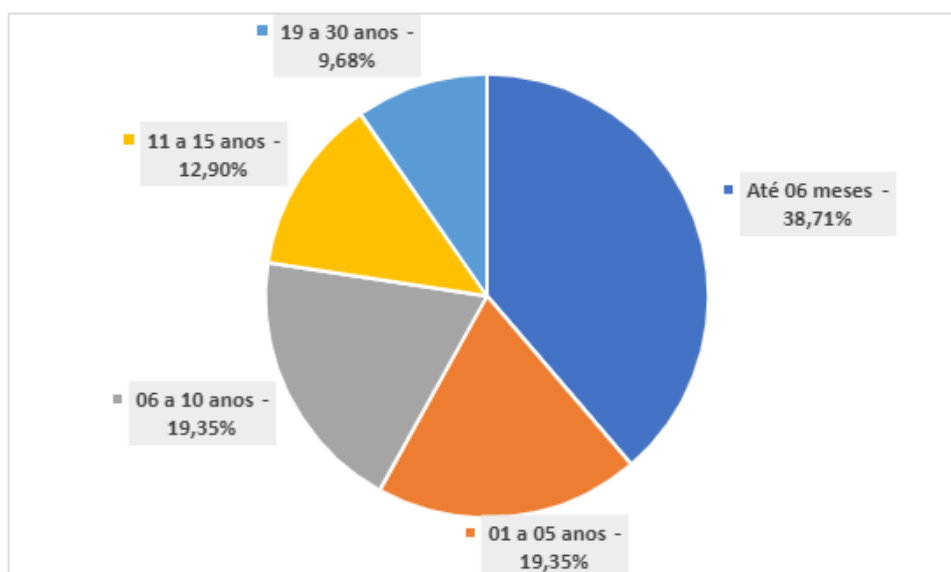
Gráfico 7: Identificação do cargo que os participantes ocupam.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Os educadores participantes foram, em sua maioria, professores (69,70%), que atuam diretamente com as crianças e os adolescentes em sala de aula. Ainda, foram citados os cargos de Diretor (12,12%), Vice-Diretor (9,09%) e Professor- Coordenador (6,06%), responsáveis pela gestão escolar. O cargo de escriturária (3,03%) foi citado por um educador, possivelmente como uma função ocupada temporariamente em período de readaptação do professor na unidade escolar, como ocorre quando por motivo de saúde, o professor é afastado das atividades de sala de aula, e atua em outro local, na função administrativa dentro da escola.

Gráfico 8: Tempo de atuação dos educadores no cargo ou função.

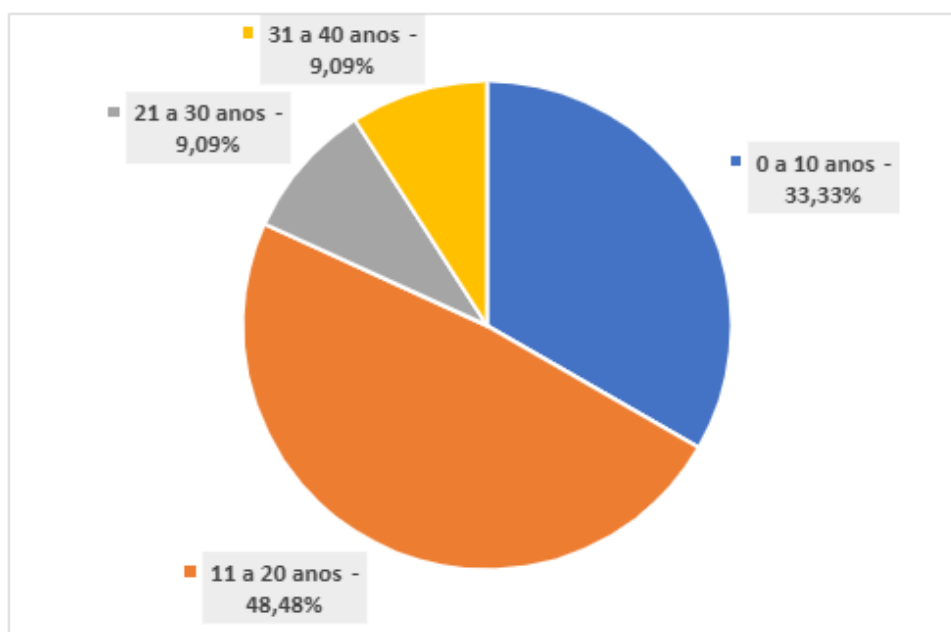


Fonte: Dados dos educadores participantes.

Segundo os educadores, 38,71% dos participantes possuem até 06 meses de atuação no cargo ou função atual. Essa informação pode ser compreendida de algumas formas. Pode ter ocorrido mudança de cargo ou função nos últimos meses para que esse número se apresente. No entanto, observando que 19,35% dos educadores estão no cargo ou função no período de 01 a 05 anos, é possível compreender que mais da metade dos educadores (58,06%), que se refere à soma da primeira e segunda maiores porcentagens, estão no cargo ou função escolar há 05 anos. Isso pode estar ligado a contratações recentes no quadro de professores da rede municipal, contratação de professores temporários, o que é um ponto importante a ser observado quanto ao questionamento sobre a formação de educadores sobre a temática de Direitos Humanos e da criança e do adolescente, visto que podem ter acontecido formações ou eventos de formação que muitos não tenham participado recentemente, ou seja, desde esse período em que estão atuando nesse cargo ou função. Apesar disso, deve ser considerado que, devido ao tempo de experiência profissional dos educadores (gráfico 9), é importante que seja encontrado no rol de

conhecimentos e formação docente dos educadores os conhecimentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes.

Gráfico 9: Tempo de experiência profissional dos participantes.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

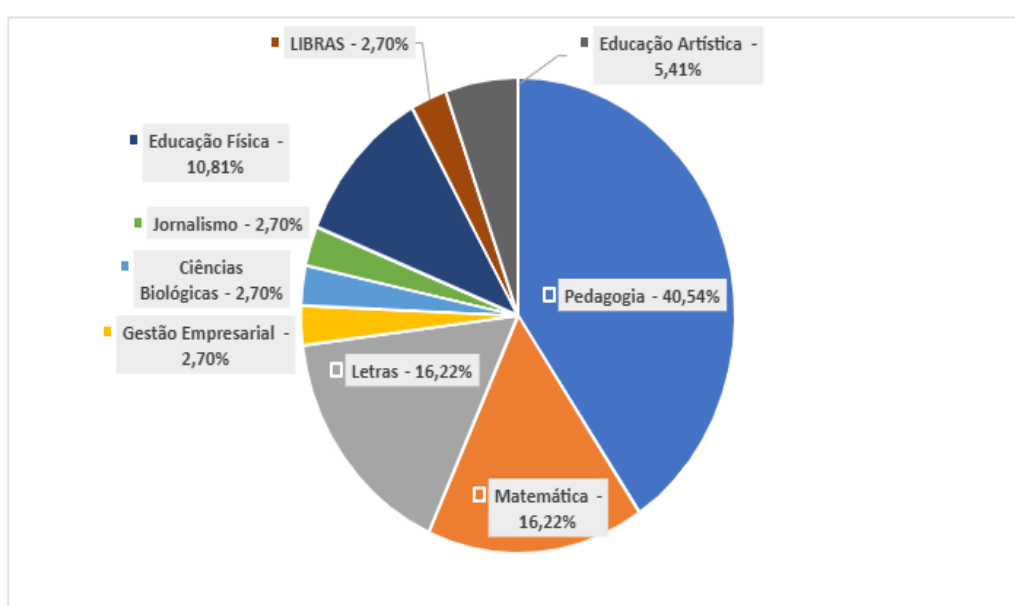
Relacionando os gráficos 8 e 9, que mostra o tempo de atuação dos educadores no cargo ou função, demonstra que, apesar de um número considerável de educadores (48,48%) possuírem de 11 a 20 anos de experiência profissional, 38,71% dos educadores apresentam até 06 meses de atuação, e apenas 12,90% estão de 11 a 15 anos no cargo, sendo apenas 9,68% estão há 19 a 30 anos na função. Isso significa que grande dos educadores, apesar dos muitos anos de experiência profissional, estão exercendo o seu cargo há pouco tempo em relação ao tempo período de experiência profissional. Essa realidade pode estar relacionada ao modo de contratação de professores e demais profissionais da Educação no município de Taubaté.

De acordo com o posicionamento emitido pelas representações do grupo de professores da rede municipal na segunda quinzena do mês de março de 2022, período em que os professores iniciaram uma paralisação nas escolas municipais em Taubaté, bem como manifestação em horário de intervalo de trabalho para reivindicações de melhores condições de trabalho, a maior parte dos profissionais da Educação está trabalhando sem vínculo empregatício, sendo eventuais esperando serem chamados pelo concurso público realizado no ano de 2021. Esse fato talvez possa explicar o motivo de grande parte dos educadores apresentarem menos tempo de permanência no cargo ou função em relação à experiência profissional, já que a forma de contratação provoca instabilidade no vínculo dos profissionais

com a função, gerando uma rotatividade maior de profissionais e de contratação do que se os profissionais estivessem contratados de forma efetiva, como servidores municipais.

É possível imaginar a situação de insegurança e desconforto para os profissionais da Educação, que não conseguem experimentar segurança nas condições de trabalho. Nesse sentido, a paralisação dos professores nas escolas da rede municipal tem sido entendida pelos educadores como um período indesejável, mas necessário para defesa de direitos da classe trabalhadora.

Gráfico 10: Caracterização do curso de graduação dos educadores.



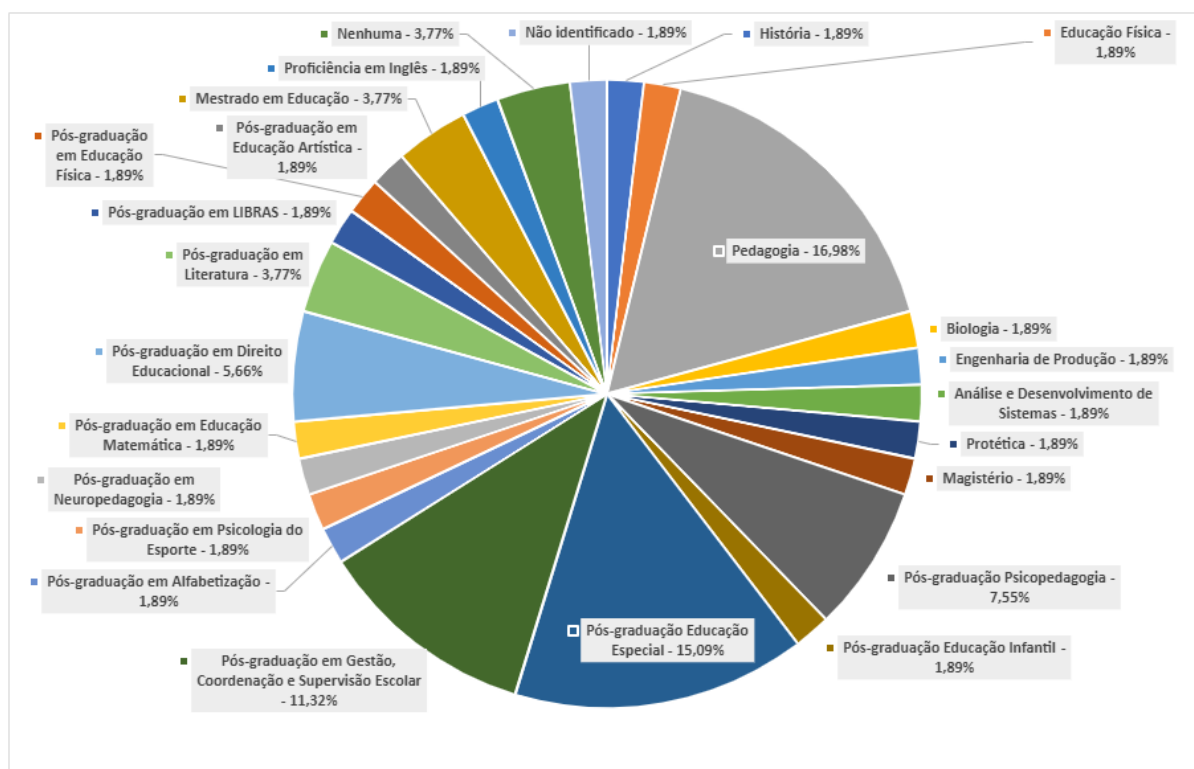
Fonte: Dados dos educadores participantes.

Sobre a graduação dos educadores, 40,54% citaram a Pedagogia como formação principal. Foram citadas licenciaturas específicas como Matemática (16,22%), Letras (16,22%), Educação Física (10,81%), Educação Artística (5,41%), e Ciências Biológicas (2,70%), conforme o currículo da Educação Básica, com cursos de licenciatura plena de acordo com a sua especificidade, sendo para o Ensino Fundamental: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso, conforme aponta o Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica (INEP, 2014).

A formação em Libras (2,70%) é relevante diante da atuação com pessoas com deficiência e necessidade de comunicação e ensino de Libras, para inclusão escolar. Com

relação às graduações de Jornalismo (2,70%) e de Gestão Empresarial (2,70%) é possível levantar o questionamento sobre qual a relação entre as disciplinas da Educação Básica e esses conhecimentos específicos apontados. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.393/1996, nos artigos 62 e 63, a formação de docentes para a atuação na Educação Básica deve corresponder ao curso de ensino superior, de licenciatura plena. Os institutos de ensino superior ainda devem manter a possibilidade de cursos de formação de profissionais para a Educação Básica, bem como programas de formação pedagógica aos que possuem diploma de Ensino Superior e gostariam de atuar na Educação Básica. Importante observar diante do interesse específico da pesquisa, que a depender curso de formação do educador, a temática dos Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes pode ser uma questão que não tenha sido problematizada ou aprofundada durante os estudos, o que ressalta a importância de se pensar quais os conhecimentos os educadores apresentam sobre o tema.

Gráfico 11: Indicação de demais formações dos participantes.

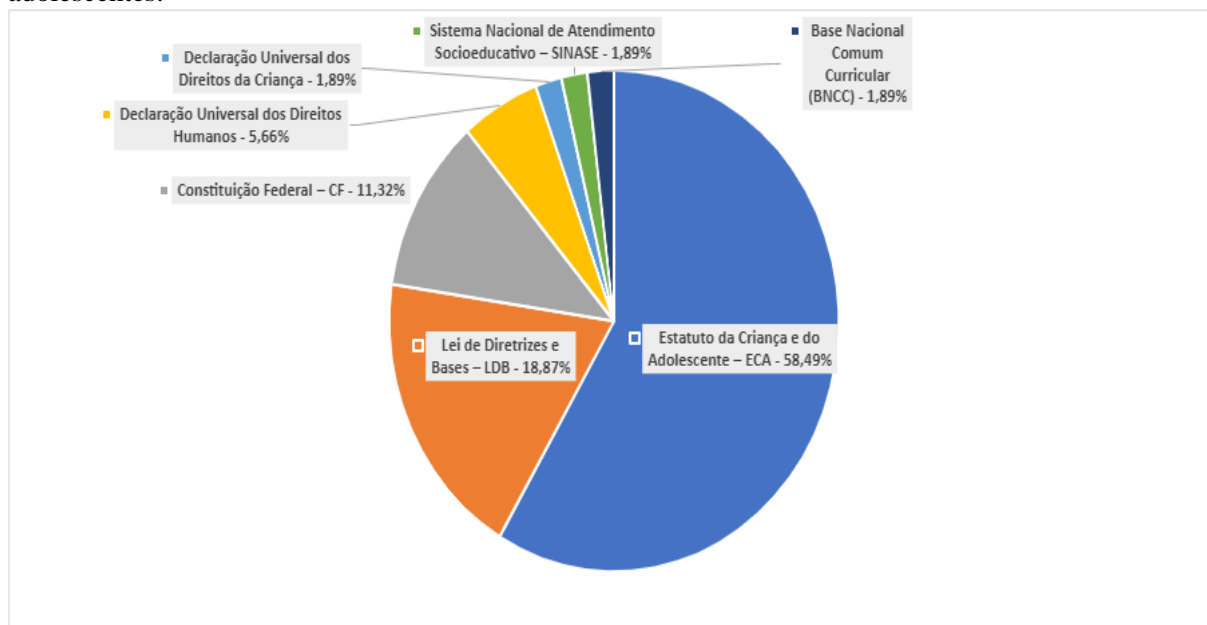


Fonte: Dados dos educadores participantes.

As demais formações indicadas correspondem a diversas áreas de interesse de formações complementares escolhidas pelos educadores, com destaque para dedicação aos cursos de pós-graduação em temas relacionados à educação escolar. Observamos que essas

formações estão distantes da temática sobre Direitos Humanos ou direitos da criança e do adolescente, sendo que a que mais se aproxima é a Pós-graduação em Direito Educacional (5,66%).

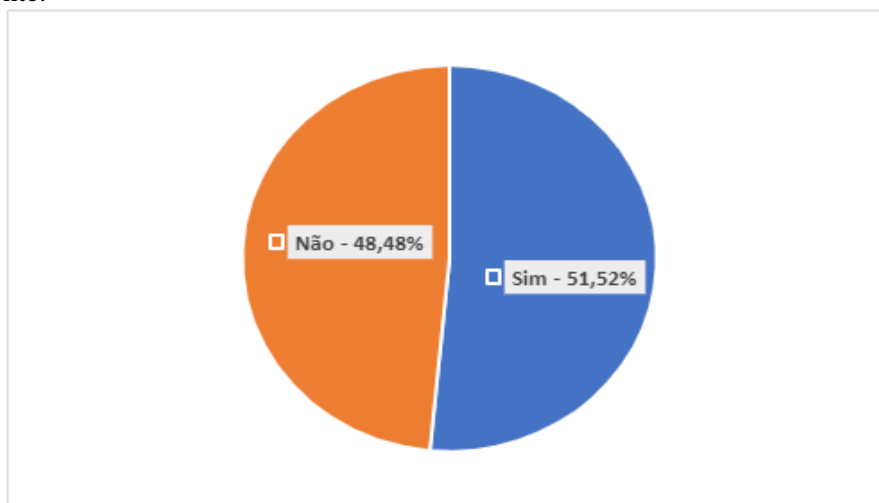
Gráfico 12: Pergunta nº 1 – Documentos conhecidos sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

A primeira pergunta solicita a indicação sobre quais documentos os educadores conhecem sobre direitos da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA foi citado com unanimidade, sendo observada uma expressão pequena de outros documentos citados além desse, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A partir disso, se pode pensar por qual motivo o ECA foi o mais citado, as possibilidades de oferta de formação e discussão sobre outros documentos que também abrangem esse tema.

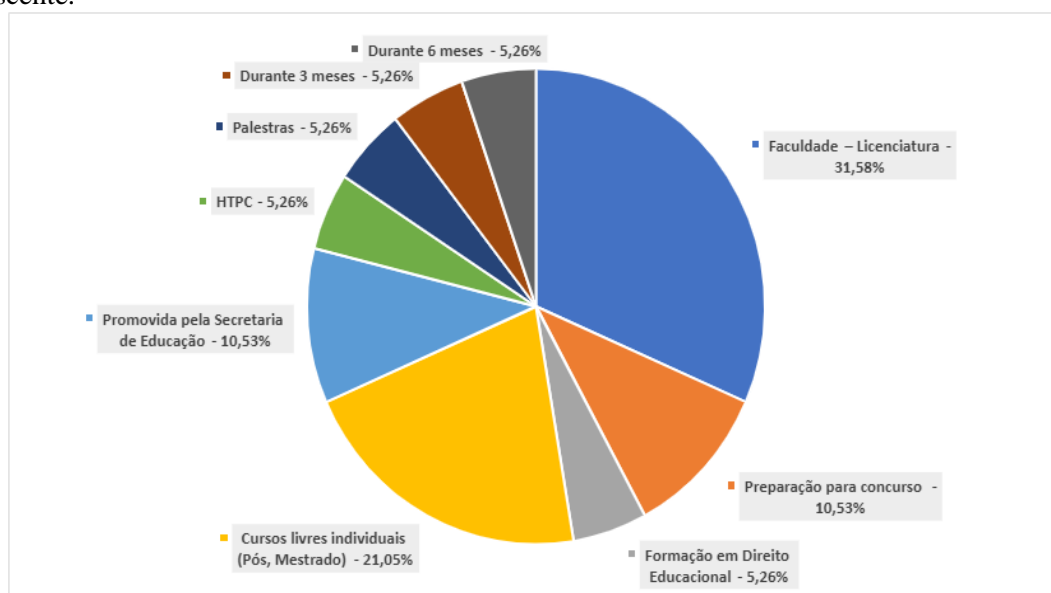
Gráfico 13: Pergunta nº 2 – Formação dos educadores sobre documentos relativos aos direitos da criança e do adolescente.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

A segunda questão é complementar à primeira, questionando se o educador obteve alguma formação sobre o tema, solicitando o destaque sobre o tempo de formação realizada sobre tais materiais.

Gráfico 14: Meio de formação de educadores sobre documentos relativos aos direitos da criança e do adolescente.

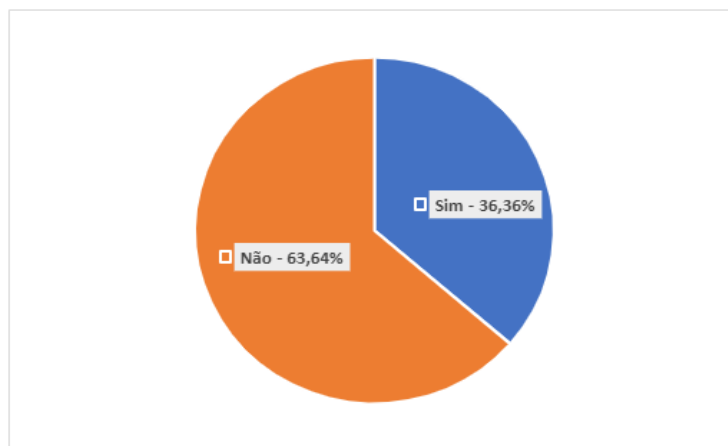


Fonte: Dados dos educadores participantes.

De acordo com as respostas indicadas, observamos que os cursos de graduação e pós-graduação são os principais meios formativos dos educadores participantes. Assim como outras formações e cursos, esses são conhecimentos que os educadores buscaram de maneira

autônoma durante o processo de desenvolvimento profissional. Foram citadas palestras, sem discriminação do agente de promoção da formação, e mencionada com apenas 10,53% formação promovida pela Secretaria de Educação sobre a temática de direitos de crianças e adolescentes.

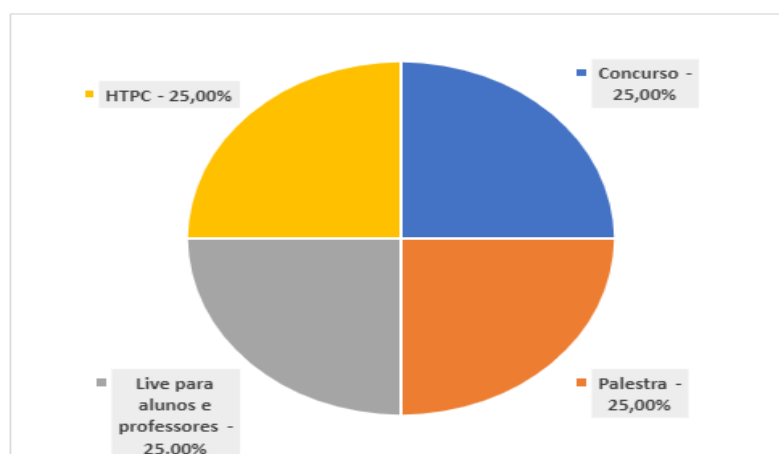
Gráfico 15: Pergunta nº 3 – Oferta de formação dos documentos sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes aos educadores pela Secretaria de Educação.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Com relação à terceira questão, de oferta de formação para educadores sobre documentos de direitos da criança e do adolescente, pela Secretaria de Educação, percebe-se que uma grande parte dos educadores afirma que não recebeu essa formação ou não se recorda. Foi possível observar que dos 33 educadores, um terço, ou seja, 11 afirmaram que receberam alguma formação ofertada pela Secretaria de Educação.

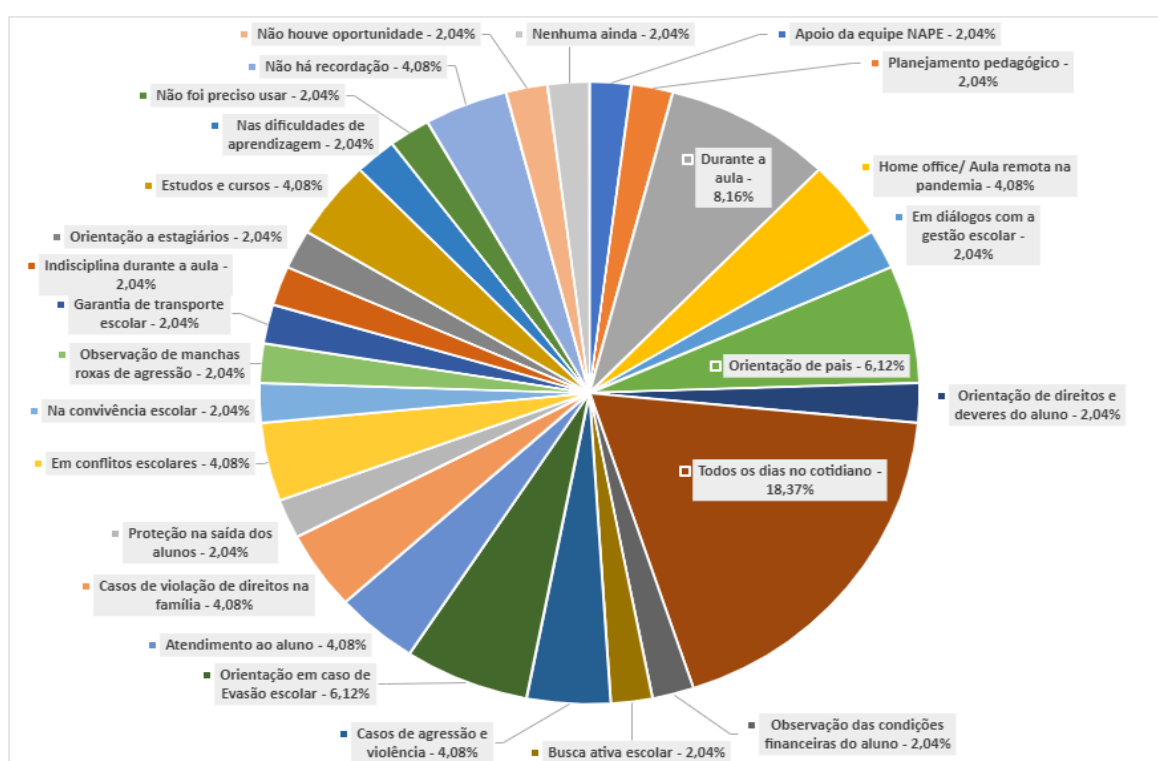
Gráfico 16: Meio de formação de educadores sobre documentos relativos aos direitos da criança e do adolescente pela Secretaria de Educação.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Sobre os meios de formação de educadores sobre a temática pesquisada, observamos quatro formas citadas: estudos pessoais com objetivo de estudo para concurso público (25%); e os meios institucionais, como palestra (25%) ou live aberta para participação dos educadores (25%); e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (25%), mostrando que 75% dos meios podem ser utilizados pela Secretaria de Educação do município para realização de formação com os educadores.

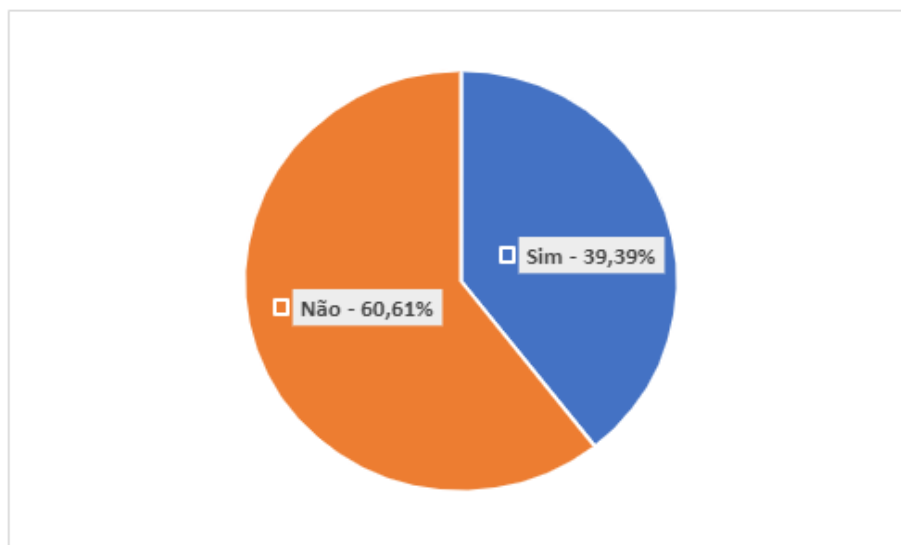
Gráfico 17: Pergunta nº 4 – Situações de utilização de conhecimentos sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes na prática de educador.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Sobre a quarta questão, que cita as situações que o educador utilizou os conhecimentos de garantia de direitos de crianças e adolescentes, é interessante observar que em alguns relatos as situações apontadas não correspondem realmente ao serviço de CRAS ou de CREAS, havendo casos em que se mostra uma confusão entre o serviço de saúde Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), que oferta atendimento psicológico e psiquiátrico, e os serviços da Assistência Social. Isso mostra que há uma dificuldade por parte dos educadores de identificar o nome, a função, e o objetivo dos serviços presentes na rede intersetorial.

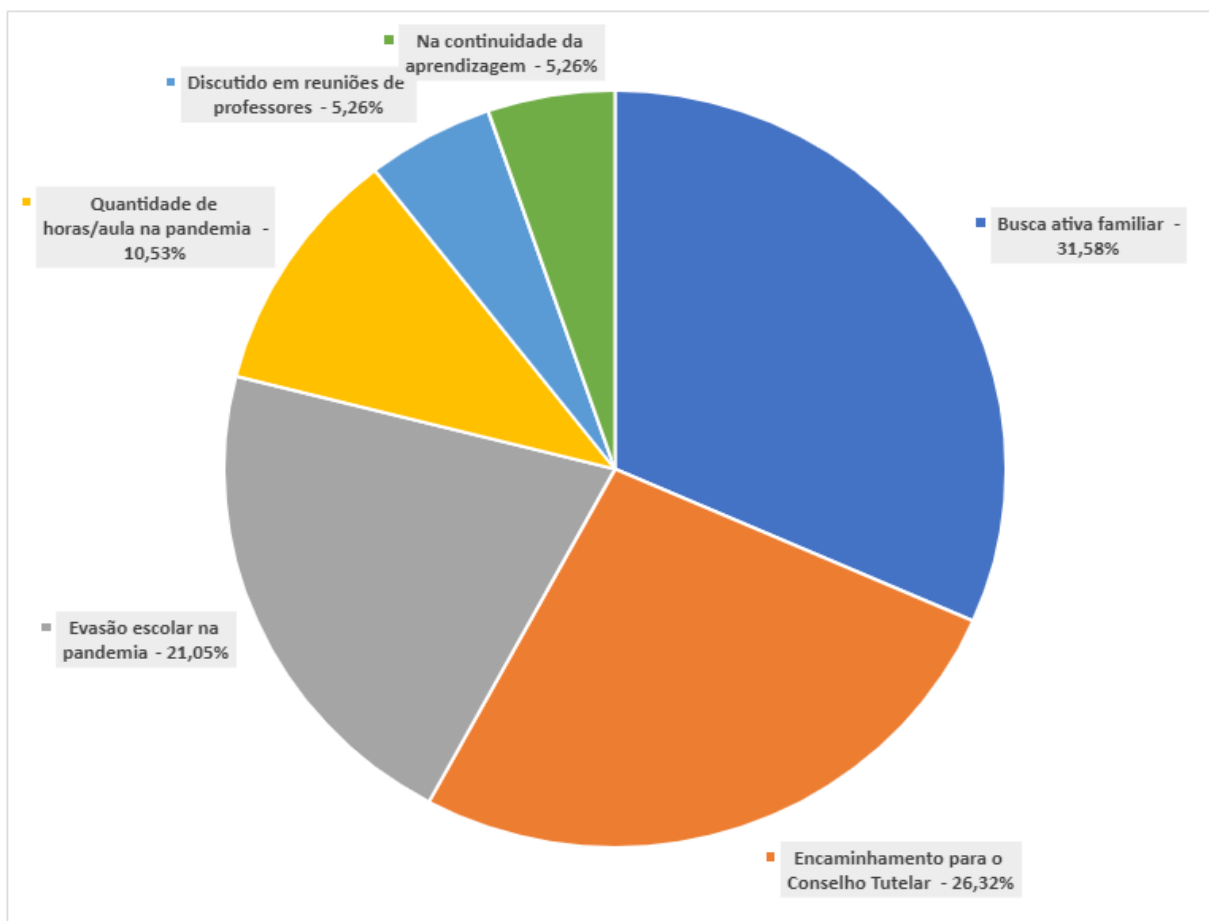
Gráfico 18: Pergunta nº 5 – Conhecimentos sobre violação de garantia de direitos de crianças e adolescentes no período de pandemia.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

A quinta pergunta, “No período de pandemia, houve alguma situação que chegou ao conhecimento do educador que envolvesse garantia de direitos de crianças e adolescentes?”, os educadores indicaram situações que identificaram como pertinentes à garantia de direitos de crianças e adolescentes. Isso significa que as respostas dessa questão dependiam justamente do conhecimento prévio dos educadores sobre os direitos de crianças e adolescentes, dos conceitos, ou seja, do que eles entendem por direitos: quais são, como se dão na prática escolar, e dependem também da sensibilidade pessoal e identificação profissional das situações em que se fizeram presentes. A partir disso, é possível afirmar que sobre as situações citadas, se tem uma amostra particularizada de acordo com a percepção dos educadores participantes da pesquisa. Sendo assim, as respostas apresentadas não limitam o aparecimento de outras ocorrências, de outros tipos, nem representam uma expressão da amostra geral de ocorrências necessariamente existentes ou notificadas. A consistência das observações dos educadores está para o grau de conhecimentos deles.

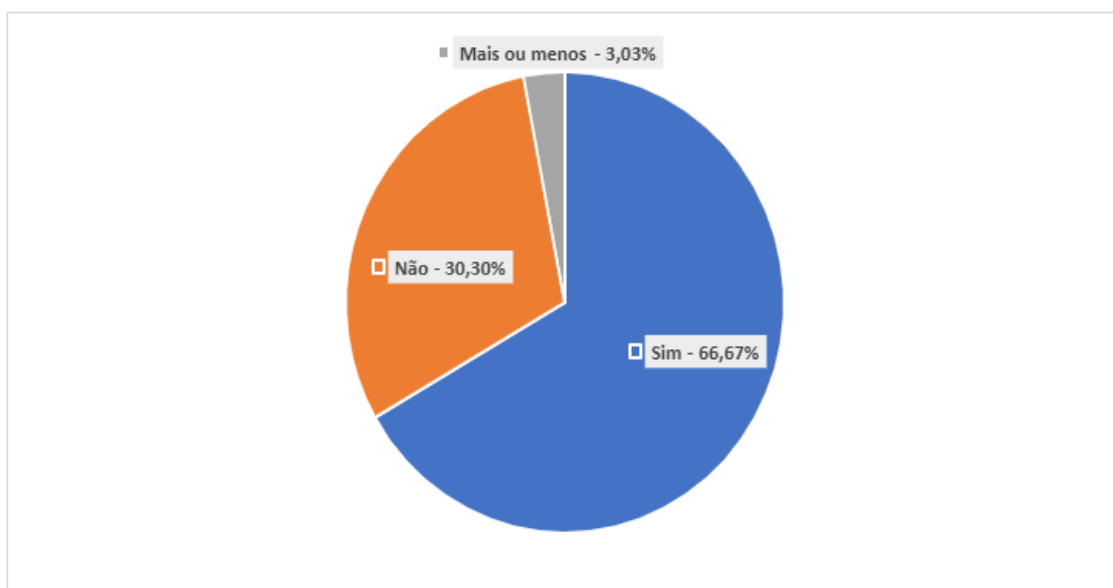
Gráfico 19: Providências sobre violação de garantia de direitos de crianças e adolescentes no período de pandemia.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Sobre as providências realizadas com relação à violação da garantia de direitos de crianças e adolescentes durante a pandemia, foram citados principalmente a busca ativa familiar (31,58%), para aproximação e contato com a família, entendimento na motivação da baixa frequência ou evasão escolar. Ainda, consideram como intervenção o encaminhamento para o Conselho Tutelar (26,32%) comunicando os casos de violação de direitos observados; e relatam a evasão escolar (21,05%) como violação de direito na pandemia.

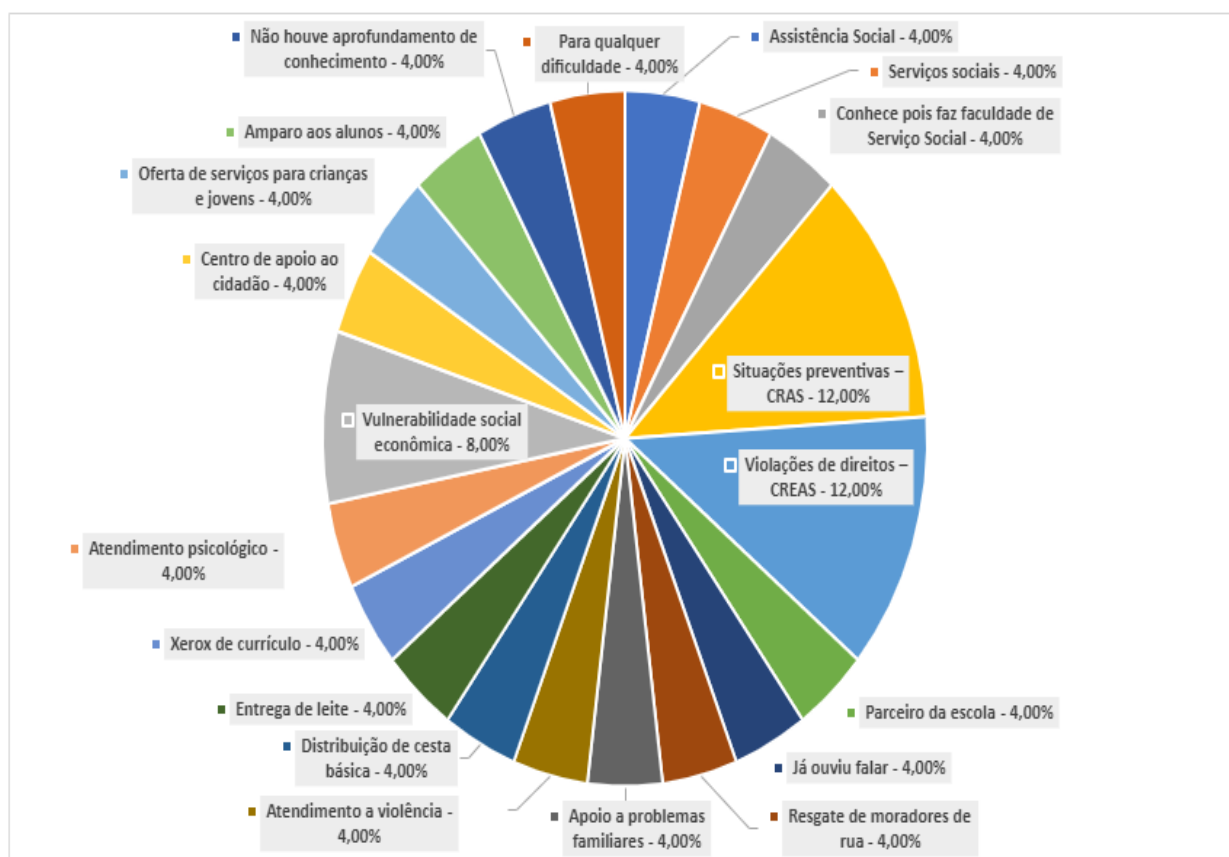
Gráfico 20: Pergunta nº 6 – Conhecimento sobre CRAS e CREAS.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Com relação à sexta pergunta, se os educadores sabem o que é CRAS e CREAS, é importante observar se os educadores explicaram, de fato, o que são os serviços. Sabemos que a implantação dos equipamentos da Assistência Social em Taubaté aconteceu em 2013, e o trabalho de conhecimento sobre os equipamentos se perpetua em um processo de constante construção. O relacionamento em rede exige a habilidade de se fazer conhecer, de se apresentar ao outro, de construção de parcerias, de promoção de vínculos entre os atores da rede.

Gráfico 21: Conhecimento sobre CRAS e CREAS.

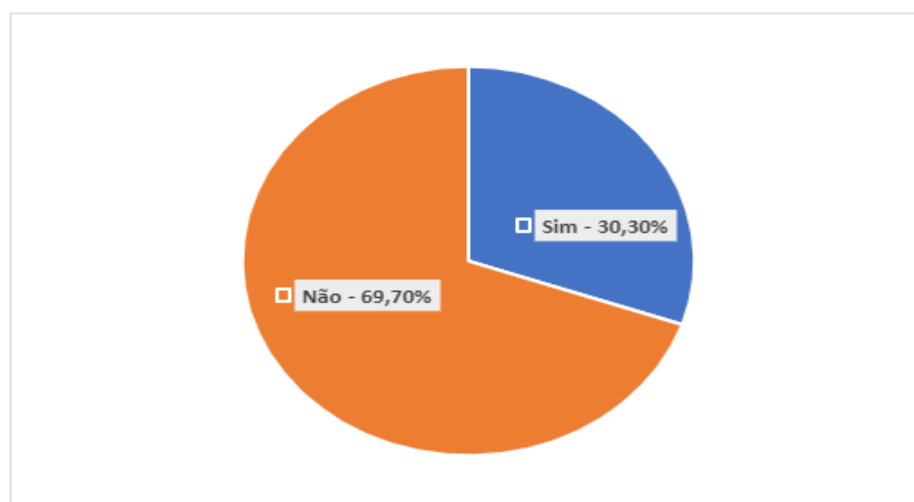


Fonte: Dados dos educadores participantes.

Os educadores apontaram conhecimentos sobre CRAS e CREAS que definem as funções desses equipamentos, bem como percepções dos educadores ou informações que representam de forma equivocada a atividade desses locais de atendimento. As respostas “situações preventivas – CRAS” (12,00%), “violações de direitos – CREAS” (12,00%), “vulnerabilidade social econômica” (8,00%), “atendimento a violência” (4,00%), “apoio a problemas familiares” (4,00%), “Assistência Social” (4,00%), “serviços sociais” (4,00%), “centro de apoio ao cidadão” (4,00%) representam de forma geral as atividades de CRAS e CREAS, correspondente à realidade. Sobre a “distribuição de cesta básica” (4,00%), os CRAS realizaram o repasse de cestas básicas mensalmente durante a pandemia, ampliando o caráter emergencial, esporádico, anterior a esse período, para um repasse de situação de emergência aberto ao cidadão que necessitasse, mediante avaliação social. Com relação à entrega de leite, os CRAS são responsáveis por realizar orientações sociais e inserção no Programa Viva Leite, do governo do estado de São Paulo, e realiza encaminhamento para pesagem das crianças beneficiárias e entrega do leite realizadas pela Saúde. Para as famílias que preenchem os critérios de inserção no Programa, a distribuição de leite é realizada pelas Estratégias de Saúde da Família (ESFSs),

para crianças de 06 meses a 5 anos e 11 meses. As indicações de “oferta de serviços para crianças e jovens” (4,00%) e “parceiro da escola” (4,00%) mostram a relação intersetorial e a associação de ideia de parceria de atendimento a um mesmo público. Respostas como “Já ouviu falar” (4,00%), “Para qualquer dificuldade” (4,00%), e “Amparo aos alunos” (4,00%) representam um conhecimento abstrato com relação ao que seja a função desses serviços. Houve quem relatasse diretamente o desconhecimento sobre os equipamentos, como em “Não houve aprofundamento de conhecimento” (4,00%). As indicações de “Resgate de moradores de rua” (4,00%), “Xerox de currículo” (4,00%), “Atendimento psicológico” (4,00%) podem demonstrar algum viés de confusão sobre a função desses equipamentos. A abordagem, a orientação e o acolhimento de pessoas em situação de rua é realizado pelos serviços do Serviço Especializado em Abordagem Social (SEAS), pelo Centro Pop, que realiza orientações para pessoas em situação de rua, e o acolhimento, pelo Abrigo para pessoas em situação de rua. O xerox de currículo pode ser realizado em ocasião específica de apoio durante o acompanhamento social, a critério do técnico, mas essa função pontual e arbitrária não caracteriza a função de CRAS. O atendimento psicológico é realizado na unidade de saúde do bairro, na Estratégia de Saúde da Família (ESF) ou Posto de Atendimento Médico e Odontológico (PAMO), uma vez que a atuação do psicólogo no CRAS ou no CREAS é social, e não clínica, como é entendido o atendimento psicológico de acordo com a representação social do psicólogo. Observando o gráfico acima, é importante pensarmos a necessidade de uma atuação dos serviços da Assistência Social para apresentação de sua identidade, função e objetivos aos serviços da rede intersetorial que existem no município.

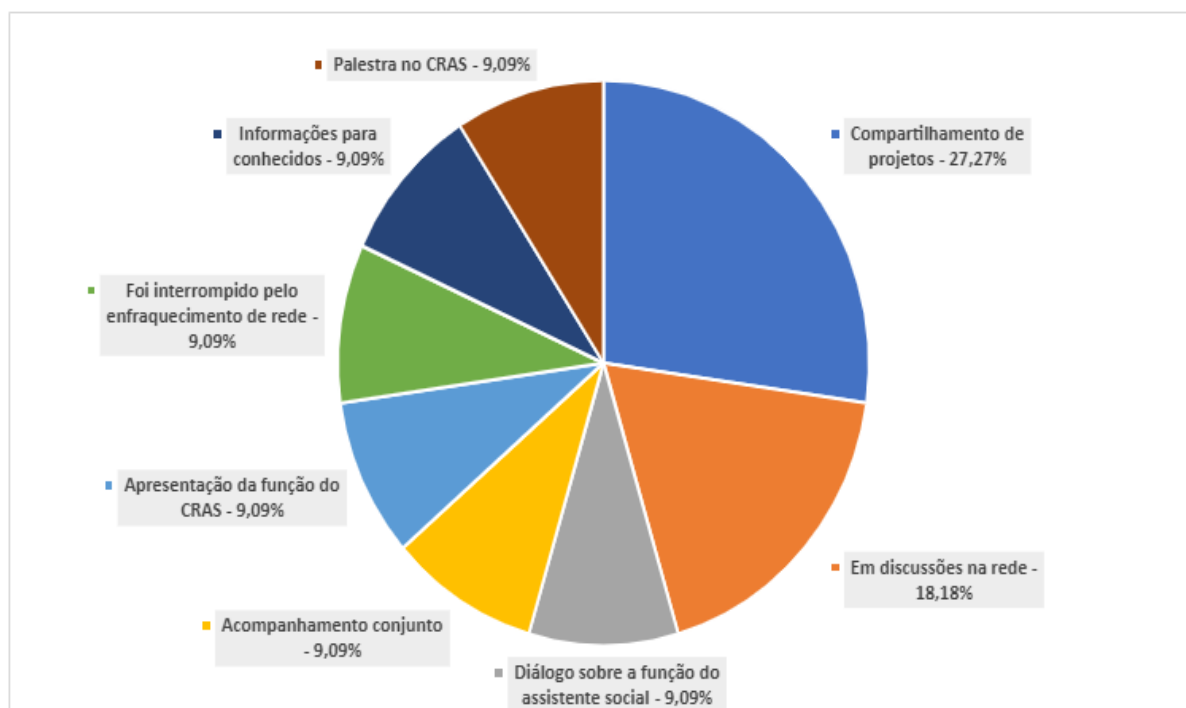
Gráfico 22: Pergunta nº 7 – Contato de educadores com profissionais de CRAS e CREAS.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

A maior parte dos educadores (69,70%) relata não ter realizado contato com profissionais de CRAS e CREAS. Nesse âmbito, podemos considerar que o contato escolar pode ter sido realizado por educadores da gestão escolar ou do EADE/NAPE, conforme citado pelos educadores na pesquisa.

Gráfico 23: Contato de educadores com profissionais de CRAS e CREAS.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Sobre a sétima pergunta, foi questionado se os educadores já tiveram algum contato com algum profissional desses serviços de CRAS ou CREAS. No que diz respeito à ocorrência de contato anterior ou não, é possível observar que 23 dos 33 participantes nunca tiveram contato com os profissionais desses equipamentos, o que pode abrir várias possibilidades para pensar sobre qual realidade eles estão relatando: se eles realmente desconhecem o serviço, ou se apesar de conhecerem, nunca sentiram necessidade de contatarem os profissionais, ou ainda realizaram algum encaminhamento ou orientação para outrem, como citam as questões anteriores. Ainda, existe a possibilidade de os próprios educadores desconhecem os serviços da Assistência Social por ser designado à Equipe de Atenção à Diversidade Escolar (EADE)/ Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE) o contato direto intersetorial com os esses equipamentos.

Gráfico 24: Pergunta nº 8 – Sugestões ou observações dos participantes.



Fonte: Dados dos educadores participantes.

Finalmente, os educadores foram convidados a apresentarem sugestões sobre a temática de direitos de crianças e adolescentes ou comentários sobre a realização da pesquisa em si. A sugestão com maior porcentagem de resposta (25,00%) foi a solicitação de formações aos educadores sobre direitos de crianças e adolescente. Serão realizadas maiores observações sobre essa sugestão na discussão desse trabalho. Em segundo lugar, 15,00% dos participantes preferiram não registrar sugestões ou comentários. Em seguida, 10,00%, foi sugerida a inclusão do tema dos direitos da criança e do adolescente no currículo escolar, sugestão semelhante à primeira, mas voltada ao público de estudantes. De alguma forma, os educadores participantes sentiram a falta desse tema do currículo escolar, o que pode indicar que há fragilidades na proposta curricular com relação à temática de Direitos Humanos para crianças e adolescentes, em que os próprios educadores reconhecem a possibilidade de melhoria desse planejamento curricular.

De forma semelhante, com 5,00% das respostas, os educadores realizaram diversas sugestões, como o trabalho de prevenção de violação de direitos nas escolas, a melhoria da execução da garantia de direito nas escolas, a inclusão do tema na formação de professores

existente, levantamento fidedigno das situações de atendimento social, e finalmente a divulgação do tema dos direitos da criança e do adolescente na mídia.

O trabalho de prevenção de violação de direitos nas escolas acontece pela atuação do NAPE, que orienta a equipe escolar e realiza atendimentos com crianças, adolescentes e suas famílias. No entanto, é provável que essa sugestão tenha se referido a um trabalho objetivo sobre os Direitos da Criança e do Adolescente em específico e de forma coletiva nas escolas.

Esse trabalho também pode ser realizado em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social, que executa esporadicamente ações intersetoriais nos territórios atendidos, por meio do trabalho do CRAS. Podemos citar a realização do trabalho do antigo NUCA - Núcleo da Criança e do Adolescente, articulação do Cadastro Único e Programa Bolsa Família em Taubaté, que realizava atividades com crianças e adolescentes dentro das escolas, trabalhando a identidade social, o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários para crianças, e a consciência social, crítica e política, identidade social, direitos sociais, pertencimento familiar e territorial, protagonismo juvenil, responsabilidade social, para adolescentes, como os projetos Crescer e Adolescer, J.O.V.E.M. (Jornal Onde Você Escreve a Matéria) e o Projeto Guardiã Azul.

O Projeto Crescer proporcionava a crianças e adolescentes de 06 a 11 anos espaço de convívio e participação social por meio de atividades lúdicas que priorizavam o resgate de brincadeiras tradicionais, bem como contribuía para proteção e garantia de direitos. O Projeto Adolescer objetivou promover espaços para discussão e reflexão sobre aspectos relacionados às mudanças ocorridas nesta fase e os principais desafios com que geralmente defrontam, a fim de contribuir na construção de um projeto de vida, bem como, compreender os principais fatores que contribuem para a baixa frequência e evasão escolar. Ambos os projetos foram realizados em 2016.

O Projeto J.O.V.E.M., realizado em 2018, objetivou proporcionar ao público-alvo formas de conhecer e compartilhar conhecimento sobre um tema importante para a comunidade, na visão dos adolescentes, por meio de estratégias e produtos de comunicação para divulgação e garantia de direitos.

O Projeto Guardiã Azul aconteceu pela parceria entre Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social, Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança Pública, com objetivo de transmitir valores, ética e civismo, contribuir com recursos cognitivos, culturais, relacionais e emocionais, realizando palestras com crianças e adolescentes com temáticas inclusivas e formativas, como ética, cidadania e respeito na convivência social.

Assim também podem ser citadas parcerias de atividades realizadas entre CRAS e escolas, a oferta de participação dos estudantes em atividades propostas pelo CRAS para as escolas, como grupos de adolescentes no CRAS em horário de período integral escolar, ações pontuais do CRAS em parceria com CREAS ou Estratégia de Saúde da Família (ESF) nas escolas em datas importantes do calendário de promoção e defesa de direitos de crianças e adolescentes, como na “Semana Nacional de Prevenção à Gravidez na Adolescência” que acontece na primeira semana do mês de fevereiro, referente à Lei 13.798/2019 ; atividades do “Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes” – 18 de maio, data instituída pela Lei 9.970/2000 e a Lei Municipal nº 5.453, de 06 de novembro de 2018, que dispõe sobre a “Semana Municipal da Criança e do Adolescente” a ser celebrada na terceira semana do mês de maio na cidade, com ações sobre as temáticas: primeira infância, erradicação do trabalho infantil, convivência e restabelecimento de vínculos familiares, abuso e exploração sexual e políticas públicas de promoção, proteção e defesa do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes; ações do “Dia Nacional de Combate ao Trabalho em Infantil – 12 de junho”, de acordo com a Lei Nº 11.542/2007; “Setembro Amarelo”, campanha brasileira de prevenção ao suicídio, em razão da data 10 de setembro - “Dia Nacional de Prevenção ao Suicídio”.

As atividades promovidas pelo CRAS acontecem de forma intersetorial e as que têm o público-alvo em comum de crianças e adolescentes são ofertadas para as escolas municipais ou estaduais. Na terceira semana do mês de março de 2022, fomos a primeira cidade do Vale do Paraíba - SP a acolher o Projeto Papo Reto “Jovens contra a violência”, da organização não-governamental PLAN Internacional, parceira do Ministério Público do estado de São Paulo, que realizou convite por e-mail no segundo semestre de 2021. O objetivo do projeto Papo Reto é a prevenção de violência sexual de meninas e meninos. Realizei contato com as representantes do projeto, participei de reuniões de apresentação, acolhi o projeto na cidade, no CRAS São Gonçalo, tendo recebido formação online, e depois recebido o projeto presencial no território. Realizei parceria com algumas escolas públicas estaduais disponíveis no território do CRAS, tendo sido escolhido a rede estadual de acordo com a faixa etária indicativa do projeto, de 13 a 18 anos, principalmente adolescentes do Ensino Médio. Dessa forma, aproximadamente 300 adolescentes em situação de vulnerabilidade social foram atendidos em oficinas temáticas. Além disso, o projeto ofereceu formação presencial aos profissionais da Assistência Social, e proposta de formação online aos profissionais das escolas estaduais participantes.

A melhoria da execução da garantia de direito nas escolas pode ser entendida como uma demanda para a rede e também para a gestão dos serviços de proteção da criança e do

adolescente. Para a rede, pela verificação de possibilidade de se realizarem novas atividades com relação à garantia de direito na escola, como formação para educadores, assistência aos estudantes, oficinas em grupos, campanhas e atividades que possam envolver o ambiente escolar. No entanto, realização de mais atividades e ampliação dos trabalhos precisa da intervenção da gestão da Assistência Social municipal com relação à oferta de um serviço de Proteção Social Básica que possa realizar um trabalho preventivo com crianças e adolescentes na cidade, e com a gestão da Educação municipal, para provisão de condições específicas, mais recursos humanos, contratação de mais profissionais por concurso público, para atendimento de acordo com o número de escolas municipais, recursos materiais concretos para serem realizados trabalhos com o público de crianças e adolescentes, além da inclusão de profissionais no quadro das equipes multiprofissionais das escolas, como preconiza a Lei 13.935/2019, que dispõe da prestação de serviços de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de Educação Básica.

Ainda, apontaram a falta de responsabilidade da família durante a pandemia, com relação às crianças e adolescentes, bem como houve o apontamento de que a Educação é responsabilidade do Estado e da família; provavelmente se referindo às dificuldades de acesso às famílias na busca ativa escolar, da resposta da família ao compromisso de acompanhar e incentivar, orientar os filhos na realização das atividades escolares durante a pandemia. Também citam a existência de muito direito e pouco dever. É possível que exista essa sensação por parte dos educadores pelo entendimento de que existir direito possa significar que os deveres da criança e do adolescente e da família estejam esquecidos, ou o cumprimento desses deveres, numa atitude de contrapartida e de correspondência da família com as atividades propostas pela escola, não estão sendo observados pelos educadores. De fato, as crianças e o adolescentes também têm deveres, como estudar, fazer as tarefas escolares, cuidar da higiene, participar das tarefas domésticas, respeitar pais e professores, respeitar culturas diferentes, saber ouvir os demais, cuidar do meio ambiente e do patrimônio público.

Nesse sentido, a formação sobre os Direitos da Criança e do Adolescente e o que eles significam na prática é necessária para que sejam minimizadas possíveis distorções com relação ao que seja o direito, e ao que seja o dever, e como eles podem ser efetivados na prática. Inclusive para que essas distorções também possam ser dialogadas com as famílias e as crianças e adolescentes.

Finalmente, teceram sugestões relacionadas a mais além da rede de serviços e da gestão de políticas para crianças e adolescentes, como permitir a inserção do adolescente no mercado de trabalho. É de conhecimento público que a Lei da Aprendizagem 10.097/2000, estabelece

que as empresas de pequeno e médio porte devem contratar adolescentes e jovens de 14 a 24 anos de idade, na condição de aprendiz ou estagiário. Então, é permitida a inserção do adolescente no mercado. Diante disso, podem ser ampliadas ações de informação e formação para estudantes sobre o tema, como é realizado na Proteção Básica da Assistência Social, bem como informar os educadores sobre essa possibilidade. Para concretização da Lei da Aprendizagem, e apresentação de reais oportunidades para os adolescentes na cidade, sugiro uma articulação intersetorial do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), da gestão da Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social (SEDIS), com o Prefeito Municipal, o qual é ex-presidente da Associação Comercial e Industrial de Taubaté (ACIT), e as empresas e comércios da cidade para sensibilização e efetivação da inserção jovem no mercado de trabalho.

A seguir apresentaremos a voz dos educadores em três grandes eixos de análise, sendo: os conhecimentos dos educadores sobre direitos da criança e do adolescente; a formação recebida pelos educadores sobre as questões dos direitos da criança e do adolescente; e a inserção da temática do direito da criança e do adolescente no cotidiano escolar.

7.1 Conhecimentos dos educadores sobre direitos da criança e do adolescente.

A maioria dos educadores citaram o conhecimento do documento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA como referência sobre direitos de crianças e adolescentes. A partir disso, se pode pensar por qual motivo o ECA foi o mais citado (58,49%), as possibilidades de oferta de formação e discussão sobre outros documentos que também abrangem aos direitos de crianças e adolescentes de alguma forma.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco e representa um rompimento com parâmetros antigos de atendimento a crianças e adolescentes, sendo de fato, um documento muito significativo quando se fala em direitos da criança e do adolescente. Ele representa a garantia de direitos civis, sociais e humanos, entende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, e estabelece direitos de forma ampla, nos diversos espaços sociais, no âmbito da família, da escola e da sociedade. Dentre os diferenciais desse documento, podemos destacar a consideração prioritária da criança e do adolescente nas ações e decisões, a prevenção a formas de discriminação, maus tratos e abandono, a promoção de direitos à vida e ao desenvolvimento integral, a condições de alimentação e moradia dignas, além de atendimento de saúde para crianças e mães; o direito à educação gratuita, e educação especial para crianças e adolescentes

com deficiência, direito à atenção dos pais e da sociedade, e de convivência em um ambiente de respeito às diversidades, com liberdade e justiça.

De forma diversa, Ferreira (2010) aponta que os professores geralmente conhecem pouco da legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente, alguns admitindo desinteresse pelo assunto, e nem sempre tomam ciência sobre o Sistema de Garantia de Direitos e órgãos e serviços pertinentes.

Foi observada uma expressão pequena de outros documentos citados além desse, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação às respostas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (19%) e a Constituição Federal (11%), é importante observar a expressividade do número de respostas diante da importância e influência desses documentos na teoria e na prática das ações educativas no país. As leis e dispositivos educacionais também foram formulados para garantia de direitos. O conhecimento dos educadores sobre esses documentos especificamente, com destaque especial à Lei de Diretrizes e Bases, é fundamental para que os educadores possam requerer aos gestores melhores condições de ensino-aprendizagem para os estudantes, formação inicial e continuada, e inclusive melhores condições de trabalho, referente a direitos para os profissionais da Educação, que trabalham na perspectiva de atuação concreta na garantia de direitos assegurados por lei a crianças e adolescentes.

A importância do conhecimento sobre a Lei de Diretrizes e Bases abrange a possibilidade de influência do docente na articulação sobre direitos e deveres de crianças e adolescentes atendidos, e sobre direitos e deveres de profissionais da Educação. Esse conhecimento pode movimentar os educadores para o ensino com relação a essa temática na escola, para a prática nas relações escolares, para a articulação entre os pares e gestão.

Os educadores também citaram o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (1,89%), que foi estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para regulamentar a execução das medidas socioeducativas para adolescentes após prática do ato infracional.

O Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi citado também pois é o documento que norteia o planejamento de ensino e as práticas do plano educacional curricular do governo federal e o currículo da Educação no município de Taubaté (2015 – 2025).

Os educadores participantes não citaram demais documentos de garantia de direitos, como a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Crianças (1990).

Ao mesmo tempo em que a BNCC é escolhida como referência para planejamento educacional, o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos parece ter sido negligenciado, pois não é citado, talvez realmente não seja conhecido pelos educadores, por ter sido substituído por um outro documento.

Ainda, como não sendo citados os Planos de Educação em Direitos Humanos, podemos entender que esses documentos também provavelmente não foram tema de formação de educadores, assim como outros que, não sendo citados, diminuem as possibilidades de trabalho sobre essa temática diretamente com o público do Ensino Fundamental II, diferente do previsto no Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Para Vigotski (2009), a consciência é histórica e social, pois se forma pela internalização dos conceitos que circulam nas relações entre os sujeitos, por meio da linguagem. Se o tema de direitos da criança e do adolescente não circula nas relações e na linguagem da escola, como esse tema será parte da formação da mente e da linguagem dos estudantes?

A escola é uma das instâncias que atua na formação do sujeito pelo papel mediador do professor. De acordo com o referencial histórico-cultural, à medida que o estudante se relaciona com o educador, que possui conhecimento historicamente acumulado, ele é conduzido a assumir papéis de nível superior ao qual se encontra, sendo o professor mediador entre os estudantes, contribuindo para a aprendizagem. (Saviani, 2011, Hentz, 2007)

Além disso, o direito é uma dimensão vivida coletivamente. As leis e documentos representativos de direitos representam construções sociais pelo seu histórico e luta de criação e aprovação, como também pela implementação e construção cotidiana quando se concretizam os direitos para os grupos sociais. A discussão sobre as leis existentes e a escuta, reflexão e debate para a efetivação da lei e condições concretas de existência; para qualificação dos textos das políticas públicas já existentes, bem como para sugestão de outras políticas públicas regionais que abarquem outras necessidades presentes no cotidiano de crianças e adolescentes, educadores e comunidade escolar.

7.2 A formação recebida pelos educadores sobre as questões dos direitos da criança e do adolescente.

O sujeito se constrói ao construir a história, e nessa experiência, surgem novas necessidades que precisam ser respondidas, o que resulta na superação humana, e constitui esse processo dialético entre o sujeito e a realidade. As leis e documentos de garantia de direitos passam por alterações constantes, à medida que mudam a relação com a sociedade, e são observadas novas necessidades da realidade que demandam intervenção, para que de fato defendam os interesses sociais em determinado momento histórico. Nesse sentido, se faz importante a formação continuada e a formação recebida pelos educadores sobre os documentos relativos aos direitos da criança e do adolescente.

Quando os educadores foram questionados sobre alguma formação recebida sobre o tema, sendo solicitado destaque sobre o tempo de formação realizada sobre tais materiais, observamos uma timidez com relação aos conhecimentos sobre leis e documentos que estabelecem a garantia de direitos nos âmbitos social, educacional e familiar. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi o documento mais citado, dado a representatividade na mudança de paradigma de cuidado com crianças e adolescentes, compreendidos como sujeitos de direitos a partir de então, e dada a ampla divulgação desse estatuto na sociedade. No entanto, observamos que demais documentos específicos que também incidem sobre a garantia de direitos foram negligenciados nas respostas.

Sobre a formação para educadores sobre documentos de direitos da criança e do adolescente, pela Secretaria de Educação, percebe-se que uma grande parte dos educadores afirma que não recebeu essa formação ou não se recorda. Foi possível observar que dos 33 educadores, um terço, ou seja, 11 afirmaram que receberam alguma formação ofertada pela Secretaria de Educação. Importante destacar que, de acordo com o tempo recente de atuação na rede pode influenciar na resposta sobre a participação de alguma formação sobre o tema, pois muitos professores da Educação Básica em Taubaté foram contratados de forma temporária, ou seja, não apresentam enraizamento na rede, podendo não ter recebido formação nesse período de contratação.

Santos (2019) discute a qualidade social da educação escolar a partir da análise da institucionalidade escolar no marco normativo educacional instituído após a Constituição Federal de 1988. A partir da Constituinte, tem-se que a escola é um direito humano fundamental e tem a missão de atuar como espaço protetivo para crianças e adolescentes. Nesse sentido, a autora propõe que a escola atue de forma distributiva de saberes, sendo uma intervenção estatal

que trabalha para a educação equitativa, como forma de justiça social. Embora a educação seja considerada um direito humano e a escola tenha a função de espaço de proteção social, ainda continua reproduzindo o modo de pensamento das classes dominantes. Para uma transformação, a educação deve ter suas bases estabelecidas para além do ensino de conteúdos instrucionais e da lógica de trabalho da sociedade capitalista, da crença na meritocracia, que tem no consumo o ideal de vida, e foca no desempenho cognitivo e individual, na competição entre os pares como segredo de sucesso. Do contrário, a construção moral e ética humanas seriam trocadas pelo objetivo de alcance do gozo da liberdade de consumo como proposta de felicidade no mundo atual.

Nesse sentido, é fundamental que a Educação em Direitos Humanos seja parte do conteúdo formativo profissional e da identidade dos educadores escolares, para potencializar a escola como espaço de proteção integral, com vistas à contribuição com a rede de proteção do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Dessa forma, a escola poderá ser efetivamente um espaço formal de formação em direitos humanos.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), constam ações de treinamento e acompanhamento das atividades realizadas para profissionais de Educação de Ensino Fundamental e Médio, sendo citadas reuniões periódicas com as equipes de apoio: aos supervisores de ensino, com relação a procedimentos adotados nas escolas e aprimoramento de ações pedagógicas; aos gestores escolares, alinhamento de ações e práticas nas escolas; professores coordenadores, com formação contribuindo para a construção de novas práticas e de cada Projeto Político Pedagógico (PPP) e estagiários, orientando sobre procedimentos nas escolas e incentivo à conquista de conhecimento. Com relação a programas e treinamentos, são citados programas educacionais. O programa de alfabetização Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como objetivo a alfabetização de em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas brasileiras. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi citado o Planeta Leitura, é destinado ao incentivo à leitura e escrita de crianças da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental; alinhado a apropriação de habilidades de escuta, leitura e escrita previstas pela BNCC. O programa “Crack é possível vencer”, com sensibilização aos professores para prevenção ao abuso de drogas pelos estudantes, prevenção e estruturas de apoio para tratamento e reabilitação; sendo desenvolvido em três eixos: Cuidado (em parceria com a Assistência Social), Prevenção (em parceria com a Educação) e Autoridade (em parceria com a Segurança Pública). Por fim, é ofertada participação em Núcleos Temáticos, de acordo com as disciplinas de Matemática, com grupo de professores que discutem a adequação das avaliações escolares

com os descritores e objetivos da Prova anual do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que tem a finalidade de produzir um diagnóstico sobre a Educação Básica no estado de São Paulo; e a disciplina de Língua Portuguesa, com a participação de professores e alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, para ampliação da capacidade de leitura dos alunos.

Para os professores do Ensino Integral, foi disponibilizada a Formação Pedagógica, sendo citada a formação realizada em 2013, sobre “Educação Emocional”, em parceria com o Projeto “Educa Brasil”, para formar e ofertar, além da base pedagógica, a possibilidade de “controle emocional” para os estudantes.

Importante destacar que o Plano Municipal de Educação registra a autonomia e o empenho das escolas para criação do seu Projeto Político Pedagógico, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar, bem como pontua a relevância da gestão democrática da escola, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN (Brasil, 2006), citando a existência do Conselho Municipal de Educação e órgãos escolares, Grêmios estudantis, Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Classe e Conselhos Escolares. Por meio deles, existe a participação social na escola, compondo a organização e construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo possível o acompanhamento da comunidade escolar durante o desenvolvimento das atividades e ações da escola.

Traçando um paralelo com a realidade de formação na rede pública estadual, sobre a presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas, Klein e D’Água (2015) observa que o Projeto Político Pedagógico (PPP) também deve conter definição de ações para alcançá-la. Analisando 15 documentos de escolas públicas do estado de São Paulo, as autoras observaram que adotar a Educação em Direitos Humanos como diretriz curricular significa explicitar princípios e valores que contemplem a diversidade dos estudantes, com objetivos que envolvam direitos de crianças e adolescentes. Sobre o currículo, entre os documentos analisados, 93,3% (14) não mencionavam objetivos que envolvem os Direitos Humanos e 64,3% (9) não mencionavam objetivos que envolviam o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, 46,7% (7) mencionavam objetivos relacionados ao enfrentamento da violência. Sobre o calendário escolar, apenas 13,3% (2) incluiu no calendário escolar datas relacionadas aos Direitos Humanos; somente 6,7% promove projeto dos jovens com a comunidade para identificação e análise dos Direitos Humanos na comunidade, e 0,0% prevê a discussão dos Direitos Humanos como disciplina ou tema transversal ou temática para projetos. Nesse caso, existe um caminho a percorrer para o estabelecimento de datas e criação dessa cultura na escola. Esses dados se articulam de forma próxima com a formação docente sobre a temática, sendo

que somente 13,3% (2) dos planos analisados previa a formação docente para implementação do ECA na escola; 6,7% (1) previa formação docente ou aos demais funcionários da escola com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, e 0,0% previa essa formação para os gestores da escola.

Dessa forma, eleger a Educação em Direitos Humanos como diretriz escolar necessita de formação continuada de educadores e demais profissionais da Educação. (Klein & D'água, 2015). De maneira complementar, Eyng (2013) sugere ainda, que o enfrentamento de diversas situações de violação de direitos de crianças e adolescentes exige além da formação inicial e continuada de professores, uma formação de pais e comunidade. Numa perspectiva de rede, Santos (2019) também afirma que a formação de agentes escolares em Educação em Direitos Humanos potencializa a escola como espaço de proteção social, e deveria ser parte da identidade profissional de todo agente da rede de proteção social do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes.

Martins (2012) indica que a formação de educadores é uma demanda não somente profissional, mas principalmente institucional, diante da grande diversidade social e cultural das pessoas atendidas na escola, para efetivação da função social da escola.

De acordo com o Plano Municipal de Educação, estão postas reuniões periódicas da Gestão Escolar com os alunos do Grêmio Estudantil; com Professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e reuniões de Conselhos de Classe; com Funcionários periodicamente para alinhamento de práticas no cotidiano escolar; com a Equipe Multidisciplinar, para discussão de casos de atendimento especializado; com Pais e responsáveis, bimestralmente; ou em Reuniões de Pais e Mestres; e finalmente com o Conselho Tutelar, para orientações legais sobre atendimentos que necessitam da intervenção desse Conselho.

É possível observarmos que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos não se estabeleceu como foco das ações formativas para a Secretaria Municipal de Educação nesse Plano Municipal de Educação, e o Estatuto da Criança e do Adolescente não é citado diretamente como base geral de planejamento de formação de educadores ou das intervenções educacionais. Assim, é compreensível 63,64% dos participantes da pesquisa afirmarem não terem recebido ou não se recordarem de formação sobre direitos da criança e do adolescente, pois de fato no Plano Municipal de Educação não se observa o estabelecimento de um paralelo direto, com prioridade, entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a formação da rede municipal de ensino. Observamos ainda, um distanciamento entre a formação para as metas educacionais e a formação sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Nesse mesmo Plano Municipal de Educação de Taubaté (2025 – 2025) são colocadas algumas estratégias de alcance da meta de manutenção da universalização do atendimento da demanda de Ensino Fundamental, tendo como objetivo: “Ampliar em 16% a taxa de conclusão para garantir 95% de conclusão na idade recomendada para essa etapa até o final deste PME” (Prefeitura Municipal de Taubaté, 2015), e para tanto, há estratégia de alinhamento da rede municipal e estadual com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Pasqualini e Martins (2015), nessa sociedade, existem tendências universais que representam o contexto social onde a realidade específica se encena, agindo como determinações sobre a realidade singular. Além das singularidades e realidades específicas de cada um dos 33 educadores que responderam à pesquisa, há condições universais que se demonstram nas condições materiais concretas disponibilizadas pelos recursos ofertados pelo sistema educacional, a estrutura da escola, os materiais de apoio, a equipe multidisciplinar e pedagógica escolar. Na singularidade dos educadores taubateanos, temos a universalidade expressa na mediação dos fatores que expressam a particularidade: as escolas que integram a pesquisa são públicas, municipais, do segundo ciclo do Ensino Fundamental, na cidade de Taubaté, no estado de São Paulo, sendo essas particularidades que condicionam a situação singular da escola e dos educadores de Taubaté. Assim, a singularidade é uma universalidade mediada por fatores particulares, enquanto a universalidade se expressa nas condições singulares. As condições de trabalho dos educadores de Taubaté podem ser generalizadas à medida que são compartilhadas com os educadores que convivem na realidade brasileira, que se identificam com essa classe trabalhadora, sob o mesmo sistema político e econômico, educando diante das mesmas leis e pressupostos jurídicos para criança e o adolescente, de uma mesma proposta de sistema de ensino no Brasil.

Encontramos uma realidade pertencente a um nível mais amplo representativo como sociedade capitalista, focada em competências, que visa os conhecimentos instrucionais para formação de sujeitos como mão-de-obra competitiva para o mercado de trabalho, sendo necessário observar o risco de uma educação fragmentada, em que a integralidade do desenvolvimento humano e da necessidade de inclusão de temas de convivência social na escola sejam esquecidas diante de um projeto hegemônico de poder fundamentado apenas em interesses próprios do capital.

Há também uma estratégia mais pertinente ao tema de Direitos Humanos e violação de direitos de crianças e adolescentes descrita no Plano Municipal de Educação:

2.4 Monitoramento de discriminação e violência. Criar e fortalecer mecanismos de monitoramento das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. (Prefeitura Municipal De Taubaté, 2015)

Para tanto, é necessário que a equipe escolar esteja preparada para observar e identificar situações de violência, discriminação, de violação de direitos de crianças e adolescentes, bem como auxiliar as crianças e adolescentes nessa missão. Incentivar a participação dos estudantes em programas e atividades de Proteção Social destinados a esse público é uma proposta, uma vez tendo sido reconhecido que essas situações de violência influenciam no sucesso escolar, ou afetam as condições de desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Todavia, esses temas precisam ser discutidos no interior da escola, como preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Essa orientação também é coerente com a formação pedagógica crítica no Brasil, com as possibilidades de síntese e superação das condições de alienação do conhecimento, com objetivo de promover condições educativas integrais para os profissionais educadores e se desdobre em formação integral aos estudantes. (Saviani, 2011, Pasqualini & Martins, 2015)

É importante pontuar essa questão da síntese de conhecimentos e inclusão de temas específicos na Educação taubateana, diante das múltiplas determinações instituídas no percurso histórico da cidade, do passado imerso no fenômeno social de escravidão, de uma dominação histórica marcada por um projeto escravagista colonial, a existência de relações de exploração desde a construção do patrimônio municipal, que contou com a forte participação do trabalho escravo de indígenas e negros. Observamos então objetos conectados, expressões particulares da universalidade, que demonstram amplas questões sociais que incidem sobre a sociedade brasileira, e aparecem apropriadas em condições concretas na realidade singular do município.

É interessante observarmos que o Plano Municipal de Educação (2015-2020) indica como estratégias para os próximos anos: o combate à violência, incluindo ações destinadas à capacitação de educadores sobre o tema; implantação de política de inclusão de adolescentes em cumprimento de liberdade assistida e em situação de rua, conforme a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e que nesse ponto específico o Estatuto é citado; a garantia de inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, de acordo com as Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) e Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008) (que estabelecem as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), com interesse de promoção de fóruns de discussão entre educadores, estudantes e comunidade, e finalmente a promoção de articulação intersetorial com os segmentos da Saúde, Assistência Social e Esportes, bem como coloca como uma estratégia a construção de uma rede de atendimento integral, sendo um fator condicional para a melhoria da qualidade educacional.

7.22 Combate à violência. Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, entre outras, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e de um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (Prefeitura Municipal de Taubaté, 2015, p. 258)

No entanto, de acordo com o resultado da pesquisa, a maior parte dos educadores afirmou não ter recebido essa formação específica sobre Direitos da Criança e do Adolescente e documentos pertinentes, imprescindível para concretização desse planejamento de inclusão curricular de história afro-brasileira e indígena, que diz respeito inclusive à história e cultura do povo taubateano, e que trabalha contra a discriminação e violência nas escolas. Isso indica que falta direção política para investir na formação dos educadores na rede municipal, para se efetivarem as estratégias de concretização da meta estabelecida no Plano Municipal 2015-2025.

De acordo com Castro e Amorim (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não especifica qual tipo de formação continuada e inicial devem ser realizadas com os profissionais de Educação, e nem quem é responsável por efetivá-las. No entanto, o autor aponta para a repetição de termos utilizados na lei como “capacitação”, “educação profissional” e “formação profissional continuada”, estabelecendo uma tendência de implantação de uma educação para o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, deixando à parte a formação profissional para a cidadania. Ainda, não está explícito o que pode ser considerada uma formação: se um curso de pós-graduação, um curso livre, ou uma formação comum realizada pelas Secretarias de Educação, o que torna muito amplo o que pode ser considerado o preenchimento do quesito formação continuada.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases não estabelecer como dever ser realizada a formação inicial e continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que essa formação deve ser realizada com os sistemas de ensino e centros de formação, em regime de colaboração. Sobre a formação que os educadores apresentam, observamos a formação inicial com cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, como

citados: Pedagogia (40%), Letras (16%), Matemática (16%), Educação Física (11%), Educação Artística (5%), Ciências Biológicas (3%), LIBRAS (3%), e outros como Gestão empresarial (3%), Jornalismo (3%) que não são consideradas áreas afins da Educação, e que necessitam de formação pedagógica para o magistério, e conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, a formação inicial deve incluir temas como educação e diversidade, direitos humanos e cidadania, garantindo cursos de formação para os cursos de Licenciatura sobre políticas públicas, gestão educacional, direitos humanos, diversidade étnico-racial e de gênero, religiosa, LIBRAS, educação especial, direitos de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015).

Sobre a formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015) consideram as atividades ou cursos de formação pelos sistemas e redes organizados por instituições de educação básica; atividades ou cursos de atualização; cursos de extensão; cursos de aperfeiçoamento; curso de especialização lato sensu; curso de mestrado ou doutorado; relativas a disciplinas e áreas de atividades formativas diversas. A respeito de outras formações que os educadores apresentam, realizadas por iniciativa pessoal, estão algumas áreas citadas coerentes com essa indicação de formação continuada, como: Pedagogia (17%), Pós-graduação em Educação Especial (15%), Pós-graduação em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar (11%), Pós-graduação em Psicopedagogia (8%), Pós-graduação em Direito Educacional (6%), Mestrado em Educação (4%), Magistério (2%), Pós-graduação em LIBRAS (2%).

Nesse sentido, Freire (2001), que como postula o saber inacabado de todos, estudantes ou profissionais de Educação, e aposta na possibilidade de mudança e aprendizagem constantes no caminho de formação profissional, que ocorre durante toda a vida, é um espaço permanente, e vai além de um curso ou pacote de formação profissional. Assim, critica a formação escolhida por algumas instituições, apontando para a importância de reavaliar criticamente pacotes prontos que postulam unicamente o que deve ser discutido entre os educadores.

“Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias.” (Freire, 2001, p. 71)

A crítica freireana se destaca sobre a impossibilidade de discussão coletiva para além do que é posto como referencial, por não conseguir abarcar a experiência prática dos profissionais e a experiência dialógica de troca de vivências entre os educadores, do que cada um sabe, ou

de diálogo entre a realidade e a prática educativa e os conceitos postos como fechados, dados de forma pronta para serem desenvolvidos numa ótica mercantilista de desenvolvimento de carreira, própria para o trabalho técnico.

De forma semelhante, sobre as políticas públicas de Educação e diretrizes educacionais vigentes, Digiovanni e Souza (2014), assinalam o crescimento de políticas educacionais com concepções de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva neoliberal, na década de 1990, como parte de um plano educacional com interesses econômicos para a América Latina. No caso, podemos citar o direcionamento das Leis e diretrizes educacionais criadas a partir de 1990, como também do pacote da Base Nacional Comum Curricular como uma orientação fechada para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências a serem atingidas pelo estudante, e para a formação dos educadores.

Nessa direção, as metas de aquisição de habilidades e competências para a educação caracterizam um modelo de desenvolvimento humano pautado na educação neoliberal, a qual impõe um modelo de desenvolvimento humano que objetiva a formação para o mundo do trabalho: uma formação tecnicista, que fragmenta o pensamento da vida humana, em que se perde a dimensão histórica do sujeito. Nesse contexto de globalização neoliberal, a educação e a cultura são utilizadas em favor da produção de conhecimento para instrumentalização da racionalidade em prol apenas de aquisições técnicas para o mercado. Essa ambição promove a ideia de sucesso escolar a partir da aquisição dessas metas, como se esse resultado favorável de aquisição de habilidades e competências representasse toda possibilidade de progresso humano. (Léon, 2018, Santos, 2019).

A promoção da cultura, da convivência e dos direitos humanos na escola representa o entendimento integral sobre a educação como processo de desenvolvimento humano. Além de habilidades e competências, a escolarização acontece no saber escolar sobre cidadania, na aprendizagem, nas relações sociais, na promoção de condições de acesso às máximas potencialidades humanas e aos conhecimentos previamente produzidos, e sistematizados, construídos sócio historicamente. (Saviani, 2011)

Arroyo (2013) está em consonância com Freire (2014) ao se dedicar a pensar sobre a humanização da educação, tecendo críticas à educação tecnicista e à mercantilização da educação. Ambos representam a produção de conhecimentos sobre a Educação que floresceu na América Latina, marcando um referencial que destaca a realidade brasileira, diferente de propostas de massificação e valorização de ideias colonizadoras, encontradas no modo de produção capitalista, o qual influencia no mercado e na produção de conhecimento.

Para Freire (2014), o papel da educação é instrumentalizar o sujeito, que está na condição de um ser inacabado, que pode buscar mudanças e ser a mudança em seu meio, na relação com o outro. Essa formação crítica de conscientização se inicia pela alfabetização das letras e de leitura da realidade da sociedade.

Nesse sentido, é interessante que os educadores conheçam as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, conhecendo a trajetória de construção desses direitos, para que o direito à educação, por exemplo, seja mais do que uma frase pronta, mas seja traduzido na luta conjunta pela efetivação de políticas públicas nas escolas.

A inserção de temas como a garantia de direitos de crianças e adolescentes na formação de educadores promove o engajamento e o despertar do compromisso ético-político do educador, bem como incentiva a introdução do tema no cotidiano escolar, além da proposta de atividades interdisciplinares e o acesso aos estudantes, a discussão em espaços coletivos.

O Plano Mundial de Educação para os Direitos Humanos inclui que a temática dos Direitos Humanos deve ser inserida em um ambiente educacional, afirma que esses direitos precisam ser efetivados na vida cotidiana dos professores também: “Além disso, no exercício de seus próprios direitos, o pessoal docente deve trabalhar e aprender em um contexto de respeito à sua dignidade e aos seus direitos.” (Unesco, 2005, p. 6). Quando se observam lutas dos profissionais da Educação por melhores condições de trabalho e renda, e de condições básicas de garantia de ensino-aprendizagem, então é possível perceber que o desafio da efetivação da educação em Direitos Humanos em Taubaté caminha concretamente em conjunto para garantia aos estudantes e educadores e outros profissionais da Educação.

Importante observar que a formação em Direitos Humanos, conforme as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação em Direitos Humanos, não são citadas como referência para a formação de professores ou como parte do planejamento para educação escolar nesses documentos. No entanto, essas Diretrizes apresentam um diferencial, indicando a possibilidade de efetivação das políticas para Formação ao Longo da Vida, como formação continuada, para intercâmbio de saberes e práticas entre os professores, com suporte de um formador experiente, um tutor ou mentor.

Nessa luta por dignidade, crianças, adolescentes e professores se encontram, cada um ao seu modo, com suas demandas, buscando por melhores condições, e por ações que os reconheçam na prática como sujeitos de direitos.

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas (...) para que cheguem a ser espaços mais

humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (Arroyo, 2013, p. 64)

Nesse sentido, para Martins (2002), os excluídos são resultados de processos sociais e políticos. Até mesmo a condição de exclusão é uma forma de participação no sistema capitalista. Além disso, não existem rigidamente os que são incluídos e os que são excluídos, pois todos participamos de um contexto dinâmico de inclusão/exclusão nesse sistema. O autor ainda critica o conceito abstrato de exclusão, porque aqueles que são marginalizados, chamados de excluídos, não se consideram excluídos, mas aderiram à sociedade de consumo à sua maneira. Apenas são vistos como excluídos pelos que se sentem incluídos e gostariam de orientá-los sobre como acessar os bens que consideram participar. Assim, há duas novas categorias para falar de exclusão: os que têm o privilégio de acesso a direitos e bens básicos e os que não têm. A inovação dessa caracterização do autor é o entendimento de que a exclusão está além das condições econômicas, mas representa no mundo atual a qualidade social de vida dos sujeitos, sobre a degradação das condições de vida, e, portanto, de deterioração do sujeito.

O investimento na remuneração dos profissionais da Educação, e dos educadores especificamente citados, é uma forma de investimento nas condições educacionais, é uma forma de garantia de direitos de crianças e adolescentes ao acesso a uma educação de qualidade, que deve ser construída com o apoio da Secretaria de Educação e gestão municipais. A promoção de uma educação de qualidade social necessita de condições concretas de suporte ao desenvolvimento humano nas escolas. Sendo assim, também necessita de condições justas de trabalho e de contratação efetiva para os profissionais que atuam no espaço escolar. Além da queixa de defasagem salarial há mais de 10 anos, ou seja, se trata de uma herança de gestões passadas de desvalorização profissional dos servidores públicos, há relatos de educadores que precisam comprar com o próprio salário materiais para que possam realizar o trabalho com mínima qualidade, sem possibilidade de reembolso ao educador. Ainda, há ameaça de reforma no Instituto de Previdência Municipal de Taubaté (IPMT), em que as regras de aposentadoria para o Magistério são mais rígidas do que para qualquer outro profissional, inclusive aumentando a alíquota de contribuição dos professores já aposentados.

Dessa forma, é possível que o trabalho de formação sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes possa ainda apresentar um desdobramento de escuta e espaço para conscientização sobre direitos e deveres nas demais esferas, como sobre as

condições de trabalho dos que atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, ou seja, a compreensão dos direitos e deveres entre estudantes e professores que devem ser cumpridos na escola e na sociedade. (Eyng, 2013)

Certamente uma formação de educadores também contribuiria para a qualificação da rede municipal de ensino e da proposta de ensino integral. Uma das possibilidades de transformação da educação no município de Taubaté é a conscientização sobre as diferenças entre uma “educação em tempo integral”, chamado atualmente de ensino integral, que se refere às atividades realizadas em mais de um período, em que o estudante permanece na escola no contraturno escolar, e de fato, uma “educação integral”, baseada em atividades com princípios de construção coletiva de conhecimentos, com estímulo à formação humana e social, em que podem ser incluídas temáticas artísticas, esportivas, socioculturais, de convivência escolar, diversidade, e direitos da criança e do adolescente.

Nesse caso, sugerimos o fortalecimento das equipes educacionais para o trabalho intersetorial, principalmente entre as Secretarias de Educação e Assistência Social, com a proposta de mais formações direcionada aos educadores, especificamente sobre essa temática, promovidas pela Secretaria de Educação e um apoio da equipe multidisciplinar escolar para desenvolvimento de ações coletivas na escola.

De modo geral, quando os educadores respondem que desconhecem ou apresentam pouco conhecimento sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes e documentos sobre a temática, percebemos que o conhecimento dos educadores com relação ao tema é diferente do conhecimento dos profissionais da Assistência Social.

Se o mundo externo de experiências e formação dos educadores é diferente das experiências dos profissionais da Assistência Social sobre a temática de direitos da criança e do adolescente, e a formação das funções psicológicas superiores é de natureza sócio-histórica cultural, então a dimensão interna, psicológica e cognitiva, de conhecimento dos educadores também é diferente da realidade interna dos profissionais da Assistência Social.

Assim, além da formação específica para educadores, o diálogo em rede e o compartilhamento da visão da política de Assistência Social sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes como intercâmbio com a Educação também é importante, pois existem diferenças de olhar entre os dois setores sobre o mesmo tema e público atendido, de acordo com a formação vivenciada e as relações sociais internalizadas por cada grupo de profissionais, uma vez que os conhecimentos e as experiências do ambiente social formam os nossos processos psicológicos superiores de percepção, memória e linguagem. (Vigotski, 2009).

No âmbito de rede, também podem haver oportunidades de discussão ampliada na cidade, por meio da realização de formações como Fóruns, articulando Secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, além das instituições parceiras da rede, como ONGS, Conselho Tutelar, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), entre outros.

7.3 A inserção da temática do direito da criança e do adolescente no cotidiano escolar.

Sobre a inserção da temática do direito da criança e do adolescente na escola, e a discussão de ocorrências de violação de direitos na pandemia, é importante nos perguntarmos se, de fato, não chegaram mais ocorrências no sentido de não existirem na realidade dos estudantes, ou se a identificação dessas ocorrências esteve mais difícil no período de pandemia. As crianças e adolescentes costumam apresentar sinais corporais, físicos, ou mudanças de humor e comportamento, de sono, relacionadas às violações como abuso e violência, trabalho infantil, que podem ser identificados pela convivência presencial ou pelos relatos, na fala. No entanto, o período de isolamento social prejudicou a identificação desses sinais. A distância entre educadores e estudantes provavelmente dificultou o diálogo e os relatos de situações vivenciadas na família. Na visão de Ferreira (2010), os investimentos em treinamentos para melhoria da prática na escola de reconhecimento de violação de direitos de crianças e adolescentes têm sido concentrados na área da Saúde, e não na Educação, resultando nem em identificação, nem em notificação.

Com relação à utilização dos conhecimentos sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes, é importante pontuar que se o educador detecta um sinal de violação de direitos e não denuncia, ele se torna cúmplice da situação. (Goebbels et. al., 2008) A omissão técnica pode caracterizar uma violência institucional generalizada e institucionalizada no sistema. Isso pode ser relacionado ao fato de que há uma dificuldade de falar sobre determinados temas dentro da garantia direitos de crianças e adolescentes, como os casos de denúncia em situações que se observa alguma violação por parte da família. Nesse caso, a escola pode tentar diminuir a culpa ou responsabilidade da família, considerando somente as dificuldades vivenciadas pelo meio familiar para sobrevivência, ou temendo a reação da família, represálias pela denúncia, ou frente ao encaminhamento realizado para o Conselho Tutelar, ou CREAS, que sinalizam o reconhecimento do serviço de que supostamente algum direito foi violado. Essa questão pode

ser vivenciada como um sentimento partilhado entre os trabalhadores da rede de atendimento, nos âmbitos da Educação, Assistência e Saúde.

Sobre situações que chegaram ao conhecimento do educador que envolvessem garantia de direitos de crianças e adolescentes, os educadores indicaram situações que identificaram como pertinentes à garantia de direitos de crianças e adolescentes, sendo que as respostas apresentadas não limitam o aparecimento de outras ocorrências, de outros tipos, nem representam uma expressão da amostra geral de ocorrências necessariamente notificadas. Sendo assim, a consistência das observações dos educadores esteve para o grau de conhecimentos deles.

Uma das ações apontadas pelos educadores entendidas como violação de direito foi a verificação da frequência escolar dos estudantes nas atividades remotas que se refere à orientação: “III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”, apontada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – LDBEN (1996).

Na visão de Ferreira (2010), os investimentos em treinamentos para melhoria da prática na escola de reconhecimento de violação de direitos de crianças e adolescentes têm sido concentrados na área da Saúde, e não na Educação, resultando nem em identificação, nem notificação de casos.

Com relação à observação apresentada pelos educadores sobre evasão escolar durante a pandemia, a intervenção de encaminhamento para o Conselho Tutelar é uma ação prevista, mas ainda não considerada como uma articulação intersetorial de rede, o que exigiria a discussão dos casos entre os serviços para um objetivo comum com a família. Com a existência do EADE/NAPE, a discussão de casos na rede é realizada por esse serviço, os educadores acabam se distanciando dessa tarefa em rede. Sendo assim, nos perguntamos como garantir que o atendimento especializado não distancie dos educadores a tarefa de refletir sobre as situações de violações de direitos.

Observamos que ainda existe uma dificuldade por parte dos educadores de identificar o nome, a função, e o objetivo dos serviços de Assistência Social, CRAS e CREAS, presentes na rede intersetorial. Assim como essa dificuldade foi observada na realidade dos educadores, pode, talvez, também ser encontrada por outros profissionais que integram a rede. Para tanto, se faz necessário um trabalho de rede que possa divulgar a apresentação de todos os serviços que integram a rede de proteção integral da criança e do adolescente, assim como realizado por Schuistak e Perrude (2014), que realizaram encontros de CRAS com escola pública parceira para apresentação das ofertas de políticas assistenciais na rede.

Sobre os conhecimentos de educadores sobre CRAS e CREAS, acreditamos que seja necessário um envolvimento dos serviços da Assistência Social para apresentação da sua identidade, função e objetivos aos serviços da rede intersetorial que já existia no município, visto que muitos educadores participantes da pesquisa também apresentam tempo de contratação recente, e diante da instabilidade do quadro de professores no município, temos uma justificativa concreta sobre esse contínuo conhecimento a ser desenvolvido dentro do quadro de mudança de profissionais.

Há necessidade de um trabalho de divulgação dos serviços, de apresentação da função e do objetivo de cada equipamento para o funcionamento integrado dos serviços municipais. Essa tarefa de divulgação precisa ser realizada de forma pensada, estruturada, para esse conhecimento sistêmico ocorra, seja por meio da divulgação na mídia, como de eventos realizados com a comunidade, e pela busca de contato entre os serviços para discussão de casos atendidos. Dentre os desafios possíveis na consolidação do conhecimento mútuo dos serviços da rede são considerados os fatores de que os atores da rede se modificam, há trocas de profissionais entre os diferentes setores, entre cargos, entrada e saída de profissionais do quadro de trabalhadores da rede.

Além disso, quando os serviços intersetoriais se apresentam, é necessário um trabalho constante da gestão dos serviços para fortalecimento da oferta de condições de trabalho de rede, como o apoio para oferta de disponibilidade de tempo e de recursos humanos para efetivação de um trabalho intersetorial. Observamos que à medida que o serviço se apresenta para a rede, ele se torna mais conhecido, é identificado o público atendido em comum com os demais serviços da rede, são observadas possibilidades de construção de projetos entre os serviços, e mais demandas são levantadas para serem trabalhadas coletivamente, aumentando os encaminhamentos e a demanda de atendimento no equipamento ou unidade. É necessária a inclusão de momentos de discussão de rede dos casos atendidos, de reflexão conjunta além da prática de atendimento em si a crianças e adolescentes e suas famílias, e de realização de projetos coletivos na agenda de cada serviço.

Apesar da política pública ser pública, municipal, aberta ao conhecimento de todos, é dessa forma que se articulam as parceiras no território atendido. Dessa forma o trabalho pode ser realizado na capilaridade dos CRAS, em cada território, como foi realizado em 2016 por mim com as instituições próximas do CRAS São Gonçalo, e/ ou de forma ampliada como um todo no espaço municipal, articulando políticas entre os segmentos atendidos, como é a proposta desse trabalho no ramo específico de crianças e adolescentes.

As ações podem ocorrer de forma específica em cada Secretaria, mas é fundamental que as Secretarias saibam o que as instituições parceiras fazem, como estão trabalhando e que pontos atuam em comum, seja com temas que se repetem, se complementam, ou com o mesmo público-alvo, as mesmas famílias. Nesse caso, os profissionais podem se sentir mais compreendidos, partilhando entre si os desafios, os conflitos, dilemas existentes nesse trabalho com a mesma demanda e público atendidos. Assim como a população pode ser vista de forma integral, quando reunimos os diversos olhares da rede sobre aquela realidade vivenciada pela família, o trabalho em rede também pode ser visto como um todo de escuta e intervenções. Podemos considerar essa forma de trabalho em rede uma consolidação de uma proteção social integral.

O que de fato é importante destacar é que é possível que, à medida que os educadores conheçam a rede de serviços, eles possam despertar para observação de situações vivenciadas pelos estudantes na escola e pensarem em possibilidades de encaminhamentos coerentes. Sendo assim, conhecer a rede também é motivar para criação de um olhar protetor da criança e do adolescente. Outro aspecto fundamental é tomar conhecimento sobre os fluxos de atendimento e protocolos estabelecidos para atendimento e encaminhamento de famílias na rede intersetorial.

Além disso, é aparente como os profissionais da Assistência Social, nesses serviços da Proteção Social Básica e Especial estão sendo vistos pelos educadores, e talvez pela rede, de forma geral, uma vez que os educadores pesquisados citam experiências que tiveram encaminhando estudantes, seus alunos, como também orientando conhecidos a buscarem esses serviços. Esse conhecimento abrange a atuação educacional em rede e também o entendimento pessoal do que significa a função desses equipamentos para sociedade, na vida cotidiana.

Nesse caso, é necessário se perguntar, como psicóloga da Assistência Social, se as funções descritas como dos serviços apontados de fato compreendem as atividades realizadas ao público, e se sim, se são realmente pertinentes ao trabalho social de acordo com a Política Nacional de Assistência Social, se estão na ordem da materialização de um direito social ou na perspectiva de representação de imaginário social da caridade, se produzem conhecimentos criticamente junto à população ou reproduzem. É fato que essas percepções e representações sobre o trabalho da Assistência Social em Taubaté, que misturam fragmentos de política de Assistência com assistencialismo, podem demonstrar falta de informação pontual sobre o que significa a Política Nacional de Assistência Social e seus serviços, como também pode retratar as falhas na consolidação de práticas fundamentadas na atuação dos trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). A pandemia trouxe um forte momento de crise na gestão

da Proteção Social, para os trabalhadores do SUAS, com relação às atividades e à representação social do trabalho dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) principalmente, pela inclusão de práticas assistencialistas, devido à sobrecarga de trabalho e a abertura para realização de outras atividades que não pertencem ao escopo de atuação dos CRAS, como doações, e serviços de outros órgãos. (Pincolini, 2021)

Fazendo memória ao saber de Martin-Baró (1996), além da codificação e decodificação das palavras ensinada na alfabetização e nos processos de ensino-aprendizagem escolar, aprendizagem diz respeito a decodificar também a realidade pessoal, da própria existência, que é realidade pessoal e também coletiva. Para atingir uma consciência pessoal e comunitária, é preciso buscar a superação de uma falsa consciência sobre a realidade, e ainda mais, “é necessário que as pessoas assumam seu destino, que tomem as rédeas de sua vida, o que lhes exige superar sua falsa consciência e atingir um saber crítico sobre si mesmas, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo.” (Martin-Baró, 1996, p.10)

Ao assumir a conscientização como horizonte do *quefazer* psicológico, reconhece-se a necessária centralização da psicologia no âmbito do pessoal, mas não como terreno oposto ou alheio ao social, mas como seu correlato dialético e, portanto, incompreensível sem a sua referência constitutiva. Não há pessoa sem família, aprendizagem sem cultura, loucura sem ordem social; portanto, não pode tampouco haver um eu sem um nós, um saber sem um sistema simbólico, uma desordem que não se remeta a normas morais e a uma normalidade social. (Martin-Baró, 1996, p.11)

Nesse sentido a realidade social precisa estar inserida no saber escolar, na instalação crítica do mundo, das relações que se estabelecem na sociedade, e que se desdobram nas relações postas no interior da escola. Nesse ponto, quando a escola se propõe a inserir discussões sobre a temática de direitos da criança e do adolescente, políticas públicas sociais e educacionais para esse público, as situações vivenciadas pelas crianças e adolescentes em suas famílias, como as situações de violações de direitos, grande desigualdade social, serão inseridas pelos estudantes também, que poderão realizar associações sobre o que as leis propõem como direito universal e o que a realidade apresenta como alternativa.

As discussões sobre a realidade social das comunidades são meios para que os estudantes também se questionem, comecem a pensar criticamente a realidade individual e da própria família. Apesar disso, grande parte das práticas profissionais dos municípios paulistas não desempenham integralmente a perspectiva de visão social da escola, demonstrando uma insuficiente análise crítica da política de educação. (Martins, 2012, Eyng, 2013)

Foi apontado que a equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE) é responsável pelo atendimento de casos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social ou risco presentes na escola, e representa as escolas na rede com relação a esse segmento. No entanto, é necessário se questionar se a equipe existente hoje é suficiente para o atendimento e entendimento de todos os casos escolares presentes na cidade diante do número de escolas da rede municipal de ensino. Nesse sentido, uma proposta coerente de ampliação da Equipe de Atenção à Diversidade Escolar (EADE Pertença) e Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE), em número de profissionais atuantes e de alcance de escolas atendidas se traduz na efetivação da Lei 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica brasileiras.

Interessante observar que os educadores citam a responsabilidade do EADE/NAPE de realizar o contato com a rede de serviços e realizar encaminhamentos relacionados à garantia de direitos de crianças e adolescentes. No entanto, a quantidade de profissionais da equipe desse serviço é aquém, desproporcional em número, diante do número de escolas atendidas e de estudantes da rede municipal de Taubaté, nos ensinos infantil, fundamental e médio.

O manual de atendimento da equipe EADE/NAPE 2022 apresenta realização de trabalhos de prevenção realizados na escola que apontam para demandas específicas de acolhimento de situações que já estão acontecendo na vida dos estudantes e são encaminhadas para a rede de atendimento especializada, situações que estão ocorrendo na escola e se expressam em problemáticas que não puderam ser resolvidas somente com as intervenções da unidade escolar. De acordo com o manual, para os casos de bullying, por exemplo, são orientadas para se realizarem ações na escola, ou seja, realizadas pelos educadores, e, caso persistam, sejam encaminhados para o EADE.

Como os educadores podem realizar ações educativas sobre relações humanas, diversidade, realizar intervenções sociais sobre Direitos Humanos e políticas para crianças e adolescentes se observamos um frágil conhecimento com relação à garantia de direitos? Quais são as estratégias dos educadores para acolhimento e trabalho da questão do bullying, especificamente? Quais apontamentos, considerações, que ações especializadas são realizadas coletivamente com a escola para prevenção?

É possível compreender que atualmente, diante da demanda apresentada pelo atendimento educacional na rede municipal de Taubaté, e as condições ofertadas para a realização do trabalho, de tempo e principalmente de recursos humanos, para entendimento das realidades de cada comunidade escolar, e atuação no espaço de acordo com o perfil da escola atendida. No entanto, se a equipe de atendimento à diversidade escolar que tem assistentes

sociais e psicólogos, não tem condições de tempo e recursos humanos para realizar ações específicas, como os educadores, sem formação específica, realizarão essa ação de prevenção?

Ainda, é possível sonhar com a implementação da Lei 13.935/2019 para ampliação da equipe multiprofissional na escola. Para isso, é necessária a sensibilização dos gestores para a compreensão sobre a importância da Lei.

Da mesma forma que as condições singulares são influenciadas pelo particular e universal sócio historicamente construídos, é de forma coletiva e de rede, compartilhada dentro da cidade, entre os serviços do Sistema de garantia de direitos de criança e adolescente, que esses educadores e a rede podem encontrar novos caminhos de conhecimento e efetivação de políticas sociais para o segmento.

Compartilhando dificuldades, conhecimentos construídos até o momento sobre essas garantias será possível assegurar a efetivação de políticas e dispositivos existentes para crianças e adolescentes, levando do universal, das condições do particular para o singular, tais educadores e demais atores da rede, as alternativas de construção de respostas às necessidades do público atendido, à efetivação da garantia de direito.

Para tanto, a análise dessa pesquisa apresenta o desafio de decodificar as determinações que agem sobre a singularidade, as condições materiais concretas. O sujeito é universal quando pensamos como pertencente ao gênero humano, e assim se apresenta com razões para se identificar humanamente com os demais sujeitos dessa civilização, para realização de tarefas de cuidado humano e ético. Assim, viver a ética do gênero humano, como ética do cuidado é aplicar nas condições singulares de vida e trabalho os pressupostos humanos da condição universal de existência. (Corrêa e Castro & Amorim, 2015, Arendt, 2007)

A função social da escola como ambiente de garantia de direitos não é uma inovação, é o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente já instituídos por lei. A ética do cuidado é aprendida, e não natural no ser humano, o que justifica uma formação humana que produza condições de humanização e reflexão, para que o sujeito biopolítico não se veja como centro, mas como parte de um todo. (Arendt, 2007)

Para crianças e adolescentes, pontuamos a importância de sentirem no seu caminho de formação na família, na escola, na comunidade que existe um suporte para apoiá-lo no seu desenvolvimento, na construção de um ambiente que favoreça o respeito e a proteção aos seus direitos, pode fortalecer o sentimento de pertencimento, alinhando a sobrevivência individual ao pertencimento, a proteção à possibilidade desse sujeito também contribuir com o grupo, também se doar a propósitos sociais, a estudar, servir, contribuir dentro da sua família e

comunidade. Então, para que esse espaço de pertencimento possa existir é preciso que a criança e o adolescente sejam reconhecidos pelo outro, cuidados e fortalecidos para o social.

Nesse ponto, verificamos a relação entre a formação individual e a formação social. O social também pode se tornar psíquico, e a contribuição para o desenvolvimento psíquico é uma contribuição para o desenvolvimento social. (Vigotski, 2009). A garantia de apoio dessa proteção social é importante para que as violências não aconteçam como catástrofes para então lembrarmos que as pessoas existem em momentos pontuais de ocorrências, ou a vitimização aconteça em razão de uma necessidade social que realmente não está sendo satisfeita, sem o cuidado ético constante e necessário. (Braunstein, 2012)

A extrema necessidade de sobrevivência (Lasch, 1983) também dominou o meio das grandes organizações e a competitividade se transformou em regra e ensinamento desde a formação escolar até o mundo corporativo do trabalho. Observamos nos bairros de maior vulnerabilidade social, como no caso da população de adolescentes atendida nos CRAS, que a alta competitividade pelos melhores lugares no mercado de trabalho são temas menos recorrentes nessa realidade. Há outras necessidades que se sobrepõem, sendo a noção de sobrevivência ainda é por questões mais básicas, como alimentação, saúde, educação, moradia dignas, condições primárias numa hierarquia de necessidades. (Bock, 2008)

Percebemos a importância orientar o adolescente sobre possibilidades de acesso aos recursos disponíveis nessa comunidade e rede de atendimento: serviços de Saúde, Educação, Assistência Social, Conselho Tutelar, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), políticas públicas de inclusão, como bolsas para continuação de estudos no ensino superior : Sistema Municipal de Bolsas de Estudo (SIMUBE); e de forma especial também os recursos humanos disponíveis para o trabalho nesse segmento jovem (os próprios adolescentes, pais, educadores, funcionários dos serviços utilizados), além dos direitos garantidos por Lei, políticas públicas educacionais e sociais.

Os espaços sociais da comunidade, da rede de atendimento e serviços, são espaços de movimentos de reconstrução ativa de espaços de direitos, de participação, de trabalho de construção de lugar social, de pertencimento, de preocupação coletiva com as necessidades de todos. Nesse sentido, a rede de atendimento municipal local, por exemplo, precisa demonstrar respeito e condições de confiabilidade para construção de algo em comum. Dessa forma, observamos os discursos e hábitos das instituições ditas “instituições de cuidado”, na família, na Educação, na Saúde e Assistência Social, se os direitos humanos realmente são vividos na prática, ou se essa prática é preconceituosa, e totalmente contrária.

Nesse sentido, o conhecimento dos equipamentos da Assistência Social como CRAS e

CREAS se faz necessário para construção do conhecimento dessa rede para a Educação, para construção de articulação, relações horizontais entre os parceiros, interdependência dos serviços, ampliação do olhar sobre questões complexas e estabelecimento de foco para que cada segmento pode atuar. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que estabelece como uma das ações incentivar a elaboração de propostas de ações entre a Educação e a rede de assistência e proteção social para prevenção de situações de violência. (Brasil, 2007)

Para tanto, são sugeridos alguns passos para estruturação do trabalho da rede: a identificação dos potenciais parceiros; o conhecimento e a agregação dos parceiros; a construção dos objetivos da rede; a organização dos eventos para formação e sensibilização; a construção do planejamento da rede de realização de ações planejadas; a realização de acompanhamento e avaliação do funcionamento da rede. (Castro e Oliveira, 2009, citado por Ferreira, 2010).

A rede de serviços e proteção da criança e do adolescente impulsionam o adolescente para o social, contribuindo para a construção da cultura nos espaços educativos, pois produz e reproduz novos conhecimentos, compartilha a cultura para dar andamento, contribuir para o desenvolvimento do adolescente. Esse adolescente, por sua vez, precisa ter coragem para sair do seu mundo de idealizações e habitar o mundo real. A participação social do adolescente nasce a partir da continência da rede, dos espaços sociais, família, escola e rede de serviços, comunidade. A visão do adolescente sobre si mesmo como sujeito de direitos, pertencente ao grupo, e que também tem o dever de contribuir com esse grupo, com a sociedade é o resultado de uma construção que leva tempo, com o fortalecimento da rede de atendimento, que precisa realizar escuta, acolhida e criar fluxos, programas, serviços, na construção de um social confiável que acolha o adolescente e a família, envolvendo a população nessa garantia de direitos, e estar preparada para o combate à violações de direitos. (Maia, 2018, Eyng, 2013)

Assim, o trabalho de rede está para além do contato entre os serviços, em uma comunicação efetiva que resulte em atenção conjunta para obtenção de resultados favoráveis para a família. Existe uma grande diferença entre o trabalho da rede de atendimento e o atendimento em rede, entre uma ação pontual articulada em rede e uma rede de longo prazo. Na rede de atendimento, cada serviço realiza a sua proposta de ação e intervenção, possui seu olhar sobre o sujeito. A rede de atendimento é um conjunto de serviços, que não necessariamente trabalha de forma articulada. (Ferreira, 2010). O atendimento em rede é uma proposta de olhar integral para o sujeito, de intervenções conjuntas para um objetivo comum de promoção de condições de desenvolvimento humano integral. Para que uma rede de atendimento se movimente para construção de atendimentos em rede, é necessário o

investimento na superação de obstáculos, como as dificuldades de articulação no atendimento às famílias, a compreensão das limitações de cada serviço, o compartilhamento de responsabilidades no acompanhamento à família, o diálogo entre os serviços e as secretarias, a perseverança e os propósitos de união da rede em períodos de mudanças governamentais durante as transições políticas de gestão municipal, em uma atuação de rede a longo prazo.

Nesse contexto, a Lei 13.935/2019 deve contribuir para oferta de cobertura de atendimento nas escolas municipais e realização de atendimento descentralizado, específico, na realidade social apresentada no território das escolas atendidas. A presença da equipe multiprofissional na escola pode aproximar os educadores dos temas relativos à garantia de direitos de crianças e adolescentes, contribuindo para a escuta e discussão de experiências reais no cotidiano escolar. Ainda, a garantia da presença e atuação da equipe multiprofissional se expressa como uma forma de garantia de direito de crianças e adolescentes à medida em que será possível ouvir as questões dos estudantes e fazer circular a palavra no espaço de convivência escolar, sendo possível incluir temas de atividades relacionadas à convivência, respeito às diferenças, e promover a compreensão social dos conflitos. (Souza, Silva & Facci, 2019). Além disso, a presença constante, permanente da equipe multiprofissional na escola pode colaborar para o diálogo em rede, para construção de saberes com os pares, assistentes sociais e psicólogos dos setores de Assistência Social e Saúde, estreitar vínculos com a rede.

No contexto municipal, a presença da equipe multiprofissional inclusive poderia contribuir na efetivação de uma das metas do Plano Municipal de Educação (2015-2025), de combate à violência, com proposta de ações locais que promovam a cultura de paz no ambiente escolar. Ainda, a atuação interdisciplinar no contexto escolar possibilita o conhecimento da realidade comunitária para entendimento das situações vivenciadas na escola, reconhecendo o conhecimento e a cultura produzidos no local onde o estudante vive, para que ele estabeleça relações entre a aprendizagem escolar e a realidade social vivida. (Zluhan & Raitz, 2014)

Pensando as questões da aproximação entre Educação e Assistência Social e o advento da Lei 13.935, que dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas escolas da rede pública de ensino da Educação Básica, precisamos também pensar em como será o relacionamento entre educadores, demais profissionais da Educação e esses profissionais que estarão integrando mais de perto essa equipe escolar. Após a aprovação da Lei 13.935, é importante a realização de um trabalho de reflexão e entendimento sobre os motivos pelos quais se faz necessária a inserção desses profissionais da escola, para que exista abertura e integração da equipe escolar. Assistentes sociais e psicólogos ainda que já presentes na rede de atendimento social, realizarão atividades diferenciadas e próprias na escola, podendo pensar a

realidade comunitária e mais próximos do cotidiano das escolas. É momento de pensar também as condições de implementação no município de Taubaté e buscar respostas de ações da Secretaria de Educação e gestão municipal para efetivação dessa inserção profissional, para uma escola de qualidade social, como garantia de direito da criança e do adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação do campo trouxe reflexões sobre como a interlocução entre a Assistência Social e a Educação podem contribuir para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente e as políticas sociais na Educação, onde a pesquisa se materializa.

Em tempos de pandemia do novo coronavírus (COVID-19), vislumbramos as consequências de um modo de vida atual individualista. O fenômeno da pandemia em 2020 escancarou fragilidades e lacunas em nossos sistemas de Educação, Saúde e Assistência Social, mostrou equívocos de entendimentos na proposição de políticas e programas ofertados para a população em situações de emergência, em meio a crescentes vulnerabilidades e riscos sociais nas comunidades, e apontou para a realidade da importância da responsabilidade social pelo cuidado ético nas instituições.

Ainda, sabemos das dificuldades que as classes populares apresentaram para o acesso à continuidade do processo de escolarização e aprendizagem durante a pandemia, devido ao precário ou nulo acesso à internet e dispositivos que tornassem possível o acesso ao ensino de forma remota.

A garantia de direitos de crianças e adolescentes tem por condição o trabalho intersetorial entre os agentes responsáveis pela efetivação do direito, a família, a comunidade e a sociedade, os serviços de promoção, controle e defesa, e, com destaque nessa pesquisa, a Educação escolar e a Assistência Social representada pelos equipamentos de CRAS e CREAS, sendo necessário o diálogo entre os serviços na rede intersetorial.

O primeiro desafio encontrado no processo de pesquisa foi a possibilidade de transmissão e contágio do coronavírus, que forçosamente passou a integrar o cotidiano de tantas famílias no Planeta. A pandemia então se tornou um ponto específico prático de observação dentro do tema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Além das consequências na saúde mental advindas do período de isolamento social, temor pela própria saúde e vida, e cuidados com os familiares e a rede de convivência, em especial, foi possível verificar que na realidade latino-americana, dentre as vulnerabilidades já vivenciadas, essa pandemia agravou os riscos e as

situações de vulnerabilidade social a que tantas famílias são submetidas todos os dias.

A crise da pandemia da COVID-19 demonstrou a interdependência entre os serviços públicos e a fragilidade dos sistemas de atendimento, em um contexto social, político e econômico de tensões, em um período de aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil.

Em situações de crise planetária, se tornaram mais evidentes o precário usufruto de direitos e as lacunas existentes nas políticas de atendimento às famílias nos âmbitos de Saúde, Assistência e Educação, as quais se relacionam, visto que o sujeito é um todo, que pode ser compreendido na sua dimensão de integralidade, por aspectos que se influenciam mutuamente. Na rede intersetorial, a Psicologia se posiciona considerando o seu compromisso social, de compreensão do sujeito como protagonista das intervenções psicológicas, um ser social, histórico, que crítico, pode estar consciente e comprometido com as transformações sociais.

A relação de crianças e adolescentes com o conhecimento ocorre numa relação dialógica com os educadores, pelo conhecimento construído nas e pelas relações sociais e pela experiência de conhecimento dos sujeitos com o conhecimento já elaborado historicamente, proporcionando saltos qualitativos de no desenvolvimento psicológico, numa visão integral do desenvolvimento humano.

A proposta de pesquisa apresentou a finalidade de investigar que conhecimentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores apresentam, na perspectiva de favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Foi nosso objetivo investigar que documentos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes os educadores tiveram acesso durante o seu percurso profissional; identificar as modalidades e os meios de formação que os educadores receberam no seu percurso profissional; identificar os contextos da prática docente em que os conhecimentos recebidos sobre Direitos Humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes contribuíram para favorecer a garantia de direitos de crianças e adolescentes; identificar os principais marcos legais que estabelecem a garantia de direitos de crianças e adolescentes, no âmbito da Educação no Brasil e no município pesquisado.

Observamos que a temática da garantia de direitos se expressa nas práticas escolares de forma ainda tímida nos conhecimentos de educadores, se apresentando como desafio à ampliação do processo de apropriação da temática dos direitos para crianças e adolescentes entre educadores nas escolas, para que tais direitos se efetivem no processo de escolarização.

Nesse sentido, temos a percepção de que a temática não faz parte da escola ou da formação de educadores, mesmo sendo da esfera de atribuição do papel da escola, dos gestores

e educadores, sendo o reflexo de uma formação de educadores fragmentada, e de uma escola conteudista.

A reflexão sobre a atuação da Psicologia nos contextos educacional e social é um convite a repensar essas estruturas educacionais e sociais, e a participação profissional na construção de políticas públicas pautadas no compromisso social, nas necessidades reais da população atendida, na promoção de condições para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes atendidos com objetivo de efetivação de garantia de direitos. Portanto, a importância do processo de implementação da Lei 13.935/2019. No caminho de experiência de contato com a rede, e em especial nessa pesquisa, sugerimos a construção de materiais e promoção de métodos de um trabalho formativo com educadores sobre a temática. Precisamente na construção de um caminho de experiência de contato com a rede instituída, constituída, integrada, articulada, nesse desafio de implementação.

A ética do cuidado se apresenta na efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes nas instituições de cuidado de Assistência Social e Educação, bem como no investimento do Estado na formação de profissionais que atuam no campo social para contribuir com o fazer ético nas instituições.

Assim, compreendemos o processo de implementação da Lei 13.935/2019 como política pública permanente de Estado, para destinação de recursos e para formação de profissionais, constituição de uma rede articulada, informação da população e integração desta comunidade na gestão, e implementação de aprimoramentos dentro das necessidades locais em cada território especificamente.

A discussão da garantia de direitos de crianças e adolescentes pode apresentar como desdobramento a reflexão sobre a defesa de direitos dos educadores e demais profissionais da Educação, que são trabalhadores que contribuem diretamente para a promoção das condições de desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. Nesse sentido, as gestões de políticas educacionais e sociais municipais são fundamentais para articulação dos interesses dos segmentos sociais, educadores, equipe multiprofissional, de assistente sociais e psicólogos na Educação e Assistência Social, como forma de intervenção para criação de uma cultura de promoção de direitos para crianças e adolescentes no município.

As escolas apresentam um papel decisivo no desenvolvimento de habilidades e competências, assim como também representam um importante espaço de convivência social, o que precisa ser considerado fortemente para a promoção de condições de desenvolvimento humano e social. A oferta de educação integral tem objetivo de contribuir com a construção de conhecimentos e de promover o acesso aos conhecimentos socialmente e historicamente

acumulados, para alcance das máximas potencialidades humanas cognitivamente, psicologicamente, e as máximas possibilidades de vida e de desenvolvimento humano.

Observamos uma contribuição dessa pesquisa para considerações sobre a situação atual de interlocução entre Educação e Assistência Social, principalmente sobre o conhecimento entre educadores, CRAS e CREAS, como base para o apontamento de ações para o fortalecimento da rede de serviços e políticas sociais e educacionais intersetoriais. Precisamente a partir das políticas existentes, sendo necessário talvez o resgate frente ao desgaste de participação social promovido pelo atual governo.

Dentro do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes em Taubaté, podemos sugerir nos âmbitos de promoção, controle e defesa de direitos próximos avanços e intervenções na rede socioassistencial municipal. É importante reconhecermos a necessidade do papel ativo da comunidade nesse processo.

Na esfera de defesa de direitos, sugerimos a efetivação do direito de crianças e adolescentes por meio da construção de mais um Conselho Tutelar para atendimento proporcional às demandas coletivas diante do porte do município de Taubaté.

Na promoção de direitos, sugerimos o fortalecimento dos profissionais de Assistência Social, especialmente os citados na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como CRAS e CREAS, na ampliação dos recursos humanos das unidades existentes e a construção de mais unidades de ambos os serviços para atendimento de qualidade à população, e possibilidade de efetivação das políticas de atendimento, para acompanhamento de mais casos de vulnerabilidade social e violação de direitos de crianças e adolescentes que a rede de atendimento necessita acolher e intervir.

Assim também, no sentido de fortalecimento da Proteção Social Básica na oferta de prevenção para crianças e adolescentes, a ampliação dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para esse segmento, como a oferta de um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), para atendimento do público em situação de vulnerabilidade social e risco, para favorecer aquisições como a conquista de autonomia e cidadania. Além disso, as atividades socioeducativas realizadas em parceria entre CRAS, CREAS e escolas seguem na promoção de atividades de prevenção específicas durante o calendário de campanhas de promoção de direitos de crianças e adolescentes.

No âmbito da garantia de direitos na rede de proteção em Taubaté, sugerimos também o estabelecimento formal de um Fluxo de Atendimento Intersetorial para crianças e adolescentes em situação de abuso e exploração sexual, e um Fluxo de Atendimento Intersetorial para crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil – correspondente ao desenvolvimento

de um Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) na cidade, para ampla divulgação aos órgãos públicos, aos segmentos da rede de proteção da criança e do adolescente e sociedade civil.

As escolas são parte importante da promoção de direitos, e precisam ser vistas como tal, sendo indicada a oferta de formação para educadores sobre identificação de sinais e mudanças comportamentais de vivência de abuso ou violência sexual na convivência diária com crianças e adolescentes. A formação para educadores sobre a temática de violação de direitos de crianças e adolescentes pode ser uma parceria intersetorial entre a Secretaria de Educação, atendendo a educadores, e a Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social, por meio de ações de CRAS e CREAS. Nessa oportunidade, a integração da Saúde, que também compõe parte importante da rede de atendimento, notificações e encaminhamento.

Como fruto específico dessa pesquisa, finalmente indicamos a oferta de formação para educadores sobre Direitos Humanos, políticas públicas e direitos para crianças e adolescentes, promovida pela Secretaria de Educação de Taubaté. Ainda, a adoção de conteúdos sobre direitos humanos e direitos da criança e do adolescente na escola é fundamental para promoção desses direitos. Além disso, sugerimos uma atenção especial da Equipe de Atenção à Diversidade (EADE) para a questão de atividades relativas aos direitos da criança e do adolescente como parte do cotidiano escolar, e realização de projetos interdisciplinares, o que esperamos ser possível também com a ampliação dos recursos humanos na equipe multidisciplinar escolar, por meio da inserção de mais assistentes sociais e psicólogos na Educação, com a implementação e efetivação da Lei 13.935/2019, para promoção de uma educação com qualidade social para crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- Ação Social & Políticas Públicas. (2015). *Diagnóstico e Avaliação Socioeconômica*. Taubaté, SP.
- Alves Filho, A. (2016). O racismo em Monteiro Lobato, segundo leituras de afogadilho. Passagens. *Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*. Rio de Janeiro, RJ, 8(2), 355-407.
- Anache, A. (2019). União e Luta Pela Psicologia Escolar E Educacional. [Entrevista Concedida Ao Conselho Federal De Psicologia]. *Revista Diálogos Psicologia e Educação*. Brasília, DF, 15(11), 18 – 23.

Antunes, M. (2019). Psicologia e Educação: Diálogos Constantes. [Entrevista concedida ao Conselho Federal De Psicologia]. *Revista Diálogos Psicologia e Educação*. Brasília, DF, 15(11), 6 – 16.

Arendt, H. (2007). *A Condição Humana*. (R. Raposo, trad.). 10a ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Arroyo, M. G. (2013). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes. 14a ed.

Beatón, G. A., Souza, M. P. R., Barroco, S. M. S., & Brasileiro, T. S. A. (Orgs.). (2018). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural*. Cuba _ Temas. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá.

Benelli, S. J., & Costa-Rosa, A. (2012). Paradigmas diversos no campo da Assistência Social e seus estabelecimentos sociais típicos. *Revista de Psicologia USP*. São Paulo, SP: 23(4) p. 609 – 660. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000400002>.

Bock, A. M. B. (2008). As faces da violência. In *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo, SP: Saraiva, 14a ed., Vol. 4, Cap. 22, pp. 330 - 343.

Borges, P. F. (2004). Gestão Escolar: Guia do Diretor em Dez Lições. In: Andrade, R. C. (Org.). *A Gestão da Escola*. Coleção Escola em Ação. São Paulo, SP: Artmed, v. 4, p. 17 – 70.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

Brasil. (1993). *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm?msclkid=ec2d5a7ecf1011ec99a838a3b9aec539.

Brasil. (2005). Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Plano Nacional de Assistência Social – PNAS/2004*. novembro de 2005. Brasília, DF.

Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco.

Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msckid=0c0d3044cf1111eca5bf24387.

Brasil. (2009a). Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais*. Resolução CNAS nº 109 de 11 de novembro de 2009.

Brasil. (2009b). Sistema Único de Assistência Social – SUAS. *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS NOB – RH /SUAS*. 1ª impressão em 2006. Brasília, DF.

Brasil. (2012a). *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm.

Brasil. (2012b). *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2013). Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE*. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano_NACIONAL_Socioeducativo.pdf#:~:text=Plano%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Atendimento%20Socioeducativo%20foi,119%2F2006%20do%20CONANDA%20e%20C3%A0%20Lei%20Federal%2012.594%2F2012.p.br.

Brasil. (2014a). *Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014*. Institui a Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8243.htm

Brasil. (2014b). *Resolução nº 170, de 10 de dezembro de 2014*. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Altera a Resolução nº 139, de 17 de março de 2010 para dispor sobre o processo de escolha em data unificada em todo o território nacional dos membros do Conselho Tutelar. Brasília, SEDH, 2014. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-n-o-170.pdf>.

Brasil. (2015). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2017a). *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

Brasil. (2017b). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

Brasil. (2019a). *Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019*. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm?msckid=5dd2c24bcf5311ec9c7aca7d4665c172.

Brasil. (2019b). *Lei nº 13.395 de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm.

Brasil. (2020a). *Final National Report on the Implementation of the Third Phase of the World Programme for Hight Rights Education (2015 – 2019)*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Education/Training/thirdphase/NationalReports/brazil.pdf>.

Brasil. (2020b). *Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm.

Brasil. (2020c). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2021). *Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021*. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm.

Brasil (2022). *Governo Federal lança Disque 100 Brasil na Escola*. Recuperado de <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/03/governo-federal-lanca-disque-100-brasil-na-escola>.

Braunstein, H. R. (2012). *Ética do cuidado: as instituições de cuidado e pseudo cuidado*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Cepal. (2021). Panorama Social de América Latina 2020. Publicação das Nações Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf

Cicarello Junior, I. C., & Camargo, D. (2019). Tempo histórico: um importante conceito para compreender a concepção Vigotskiana de desenvolvimento humano. In M. S. L. Dias (Org.). *Introdução às leituras de Lev Vigotski: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico]*. Porto Alegre, RS: Fi. 326 p. Recuperado de <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4583/1/leituraslevvygotski.pdf>

Conjuve. (2021). *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*. Relatório Nacional, 2a ed. Recuperado de https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesE Pandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.

Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. Conselho Federal de Psicologia. 2a ed. Brasília, DF: CFP.

Conselho Regional de Psicologia. (2020). ECA + 30: A gente luta, a gente brinca. *Psicologia na Pandemia*, n.197.

Conselho Tutelar de Taubaté. (2019). *Relatório Anual de Atendimentos 2019*. Taubaté, SP.

Conselho Tutelar de Taubaté. (2020). *Relatório Anual de Atendimentos 2020*. Taubaté, SP.

Conselho Tutelar de Taubaté. (2021). *Relatório Anual de Atendimentos 2021*. Taubaté, SP.

Corrêa e Castro, M. M., & Amorim, R. M. A. (2015). A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Caderno CEDES 35 (95)*, 37 - 55. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/>.

Cosby, P. C. (2008). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. (P. I. C. Gomide. E. Otta, trad.). (J. O. Siqueira, revisão técnica). São Paulo, SP: Atlas.

Custódio, A. V., & Silva, C. R. C. (2015). *A intersetorialidade nas políticas sociais públicas*. Anais do XI Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. I Mostra Nacional de Trabalhos Científicos. Santa Cruz do Sul, RS:1 – 17.

Crepop. (2007). *Referências técnicas para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 60 p.

Dallari, D. A. (1998). *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 2a ed. São Paulo, SP: Saraiva.

Dallari, D. A. (2017). Estado democrático e social de direito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. C. F. Campilongo, Á. A. Gonzaga & A. L. Freire (Coords.). Tomo: *Direito Administrativo e Constitucional*. V. S. Nunes Júnior, M. Zockun, C. Z. Zockun, A. L. Freire (Coord. de tomo). São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/70/edicao-1/estado-democratico-e-social-de-direito>.

Digiovanni, A. M. P., & Souza, M. P. R. (2014). Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na Década de 1990. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 13 (24), 47 - 60. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777>.

Dobles Oropeza, I. (2019). *Investigación cualitativa, metodología, relaciones y ética*. Montes de Oca, SJ: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Duarte, N. (1998). Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, 16(29), 99 – 116.

Dusavitskii, A.K. (2014). Educação desenvolvete e a sociedade aberta. In *Ensino em Re-Vista*, 21(1), 77-84.

Eyng, A. M. (2013). Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 26(2), 245-266.

Ferreira, A. L. (2010). A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In S. G. Assis, P. Constantino, J. Q. Avanci (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores (online)*. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, pp. 203-234.

Fonseca, K. H. C., Kamimura, Q. P., & Oliveira, E. A. A. Q. (2011). O Conselho Municipal de Assistência Social no município de Taubaté-SP. In *XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba*. Taubaté, SP.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2019). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019*. Ano 13. Recuperado de https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2020a). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020*. Ano 14. Recuperado de <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2020b). *Violência Doméstica durante a pandemia de COVID-19*. Nota técnica de 16 de abril de 2020. Recuperado de <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2021). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021*. Ano 15. Recuperado de <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, SP: UNESP.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. São Paulo, SP: Paz e terra.

Freyre, G. (2005). *Casa-Grande e Senzala*. São Paulo, SP: Global.

G1. (2021) *Brasil registra mais 260 mortes por Covid; média móvel é a mais baixa desde abril de 2020*. Recuperado de <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/30/brasil-registra-mais-260-mortes-por-covid-media-movel-e-a-mais-baixa-desde-abril-de-2020.ghtml>.

Goebbels, F. G., Nicholson, J. M., Walsh K., & De Vries, H. (2008). Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behaviour and determinants. *Health Education Research*, 23(6), 941–951.

Goethel, E. S. Q., Polido, C., & Fonseca, D. C. (2020). A judicialização dos conflitos escolares. Dossiê: Juventude, educação, violência e perspectivas do futuro. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, 40 (110), 14 - 25. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3ZzXtXjGNwJ8JC4bfHpYwnN/?format=pdf>.

Guizzo, B. S., Marcello, F. A., & Müller, F. (2020). A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, 46. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&l>.

Hentz, M. I. B. (2000). A formação do sujeito: tecendo uma compreensão. *Revista Linhas – Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*. Florianópolis, SC: UDESC.

Inpe. (2014). *Indicador de adequação da formação do docente da educação básica*. Nota técnica nº 020/2014. Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado de https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf

Kantorski, L. P., Nunes, C. K., Sperb, L. C. S. O., Pavani, F. M., Jardim, V. M. R., & Coimbra, V. C. C. (2014). A intersetorialidade na atenção psicossocial infantojuvenil. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, 6(2), 651-662. Recuperado de http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/3210/pdf_1259.

Kiraly, C. (2014). *Monteiro Lobato e o racismo*. Recuperado de <https://almanaqueurupes.com.br/index.php/2014/04/20/monteiro-lobato-e-o-racismo>.

Lasch, C. (1986). A mentalidade da sobrevivência. In *O mínimo Eu: sobrevivência em tempos difíceis*. (J. R. Martins Filho, trad). São Paulo, SP: Brasiliense, Cap. 2., pp. 51-88.

Leal, Z. F. R. G., Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (Org.). (2014). *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação*. Maringá, PR: EDUEM.

Léon, G. A. F. (2018). Acerca de las tareas de la psicología en el mundo globalizado actual (hacia una plataforma histórico culturalista para la educación). In G. A. Beatón, M. P. R. Souza, S. M. S. Barroco, T. S. A. Brasileiro (Orgs.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. Maringá, PR: EDUEM, 59-76.

Letiere-Viana A., Baraldi N. G., Carlos, D. M., Fumincelli, L., Costa, L. C. R., & Castro, P. C. (2021). Estratégias de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes e mulheres no

contexto do isolamento social devido à COVID-19: scoping review. *Texto & Contexto Enfermagem*, Vol. 30.

Lima, D. H., Macedo, R. I., & Lima, T. B. H. (2021). Reflexões sobre o compromisso ético e social do psicólogo. In: H. R. Braunstein (Org.). *Ética e instituições de cuidado: perspectivas críticas e antimédicalizantes na saúde, na educação e na assistência*. Curitiba, PR: CRV. Cap. 2, pp. 99 – 116.

Lima, L. S. (2011). *Bandeirismo paulista: o avanço na colonização e exploração do interior do Brasil (Taubaté, 1645 a 1720)*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

Lunelli, P. (2015). *A relação entre escola e CRAS no acompanhamento do cumprimento das condicionalidades da Educação no âmbito do Programa Bolsa Família (PBF)*. Monografia apresentada à Especialização em Políticas Educacionais, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 1 – 71.

Maia, A. P. (2018). *A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referência*. São Paulo, SP: Ação educativa.

Martin- Baró, I. (1996) O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.

Martins, E. B. C. (2012). *Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania*. São Paulo, SP: UNESP. pp. 253-264. Recuperado de <https://books.scielo.org/id/d4swh/pdf/martins-9788539302437-09.pdf>.

Martins, J. S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo, SP: Paulus.

Martins, J. S. (2002). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Marx, K. (2001). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas/ Karl Marx, Friedrich Engels*. [recurso eletrônico]. (R. Enderle, N. Schneider, L. C. Martorano, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.

Nações Unidas. (2006). *Plano de ação - Programa Mundial para educação em direitos humanos. Primeira etapa*. Recuperado de: http://dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf#:~:text=O%20Plano%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20primeira%20etapa,em%20direitos%20humanos%20nas%20escolas%20prim%C3%A1rias%20e%20secund%C3%A1rias.

Naciones Unidas. (2012). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Segunda etapa. Plan de Acción*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducacion_SP.pdf.

Naciones Unidas. (2013). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales*

y culturais, incluido el derecho al desarrollo. Asamblea General Naciones Unidas. Consejo de Derechos Humanos. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G13/179/06/PDF/G1317906.pdf>.

Naciones Unidas. (2017). *Programa Mundial para la Educación em Derechos Humanos. Tercera etapa. Plan de Acción*. Recuperado de: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf.

Oliveira, J.P., Freire, C.A.R. (2006). *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.

Oliveira, R.A. (2020). Educação em direitos humanos e a BNCC. In: M. M. Purificação, M. T. R. Pessoa, S. C. C. G. Silva (Orgs.). *In Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira 2*. Ponta Grossa, PR: Atena, pp. 6 –18.

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia Social*, 27(2), 362-371. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>.

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar. Histórias de Submissão e Rebeldia*. 4a ed. revista e ampliada. São Paulo, SP: Intermeios.

Pessanha, A. L. S. (2001). Adolescência – tanto faz? In: Levisky, D. W. *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção “conhecendo, articulando, integrando e multiplicando”*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. Cap. 9, pp. 111 -121.

Pincolini, A. (2021). *Série Dialogando 2021: A identidade do CRAS na pandemia*. EDESP – Escola de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=41DIk6ZSWMo>.

Pintto, G. (2019). *O óbvio também precisa ser dito*. São Paulo, SP: Outro Planeta.

Prefeitura Municipal de Taubaté. (2015). *Lei nº 5.035, de 21 de julho de 2015*. Projeto de Lei de autoria do Prefeito Municipal. Taubaté, SP.

Prefeitura Municipal de Taubaté. (2019a). *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Secretaria de Educação, Taubaté, SP.

Prefeitura Municipal de Taubaté. (2019b). *Plano Municipal da Assistência Social. Biênio 2020 – 2021*. Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social, Taubaté, SP.

Prefeitura Municipal de Taubaté (2020). *Catálogo Folclore e Expressões Artísticas*. Catálogo da exposição virtual, com obras do acervo da Pinacoteca Municipal “Anderson Fabiano” e fotografias históricas do Museu da Imagem e do Som de Taubaté. Recuperado de https://issuu.com/preftaubate/docs/catalogo_-_acervo_folclore.

Prefeitura Municipal de Taubaté. (2021). *Dados de atendimento a violação de direitos - CREAS*. Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social, Taubaté, SP.

Prefeitura Municipal de Taubaté. (2022a). *Equipe de atenção à diversidade escolar recebe moção de aplausos do Conselho Municipal dos Direitos da criança e do adolescente*. Recuperado de <https://taubate.sp.gov.br/sem-categoria/equipe-de-atencao-a-diversidade-escolar-recebe-mocao-de-aplausos-do-conselho-municipal-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>.

Prefeitura Municipal de Taubaté. (2022b). *Manual de Orientação “EADE Pertença 2022”*. Secretaria de Educação, Taubaté, SP.

Rizzini, I., Barker, G., & Cassaniga, N. (1999). Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. *Educ. rev.*, Curitiba, PR, (15). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/er/a/5MK4gWnKWtZc3dNHDRbrYBk/?lang=pt>.

Santos, B. R. (2004). Cronologia histórica das intervenções na vida de crianças e adolescentes pobres no Brasil: do infante ao cidadão - criança. *Estudos*, 31, 11-43.

Santos, E. (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, SP, (45).

Saraiva, L. F. O. (2018). O atendimento a queixas escolares no CRAS. Relato de práticas profissionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, SP, 22(1), 215-217.

Schuistak, R., & Perrude, M. R. S. (2014). Diálogos entre a escola e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS): construindo um trabalho em rede. In *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Versão Online. Cadernos PDE, Londrina, PR. Recuperado de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_gestao_artigo_roseli_schuistak.pdf

Shuare, M. (2017). *A Psicologia Soviética: meu olhar*. (L. M. C. Calejon, trad.). São Paulo, SP: Terracota, pp. 312.

Santos, E. A., Pulino, L. H. C. Z., & Ribeiro, B. S. (2021). Psicologia Escolar e Automutilação na Adolescência: Relato de uma intervenção. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2021, (25). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225761>.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Coleção Educação Contemporânea, 11a. ed., Campinas, SP: Autores associados.

Silva, M. J. A., Brandim, M. R. L. (2008). Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, 1 (1), 55-66.

Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE)*, 13 (1), 179-182.

Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, DF, 23 (83), 129-149.

Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., & Facci, M. G. D. (2019). O compromisso Ético-Político da Psicologia Escolar e Educacional. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 23.

Tartaruga, I. G. P., & Schneider, S. (2005). *O conceito de território: possibilidades para entender e para agir sobre o mundo rural no Brasil*. In Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia, Belo Horizonte, MG.

Tourinho, M. B. A. C., & Souza, M. P. R. (2021). Políticas Públicas Intersetoriais de Saúde e Educação: a transversalidade da proposta ético-política como desafio para a Psicologia Escolar. In M. P. R. Souza (Org.). *Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios*. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, (1), 83-92.

Unesco. (2015). *Plano de Ação - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Terceira Fase. Brasília, DF. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922>.

Unicef. (2017). *The state of the world's children 2017: Children in a digital world*. USA. ISBN: 978-92-806-4930-7.

Unicef. (2022). *COVID-19 and School Closures: One year of education disruption*. Recuperado de <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>.

United Nations. (2021). *The Sustainable Development Goals Report*. Recuperado de <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/08/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>.

United Nations Human Rights. (2019). *Universal Declaration of Human Rights*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>.

U.S. (2003). Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth and Families. *Reports*. In *Child Maltreatment 2001*. Government Printing Office, Washington, DC: U.S., 7 – 20. Recuperado de <https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/cb/cm01.pdf>.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. Foundations of Cultural Psychology. Sage Publications. 434 p.

Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. YANNOULAS (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré. 159-180. Recuperado de <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>.

Vigotski, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor.

Vigotski, L. S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, trad.). 2a. ed, São Paulo, SP: Martins Fontes.

Zluhan, M. R., & Raitz, T. R. (2014). A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, 95 (239), 31- 54. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zrxjQZWMyfQbzTW58rjSJQt/abstract/?lang=pt>.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Carta à Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA



À Secretária Municipal de Educação de Taubaté
Prezada Sra. Profª Ma. Gabriela Antonia Corrêa da Silva

Taubaté, 23 de março de 2021.

A realização do trabalho socioeducativo protetivo e preventivo com famílias em situação de vulnerabilidade social apresenta o desafio da construção e articulação de relações de rede para proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente.

No ano de 2019, foi apresentada à Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social – SEDIS, por iniciativa da técnica do segmento de crianças e adolescentes do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS São Gonçalo, a proposta de realização de pesquisa científica em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, vislumbrando o fortalecimento da rede intersetorial, o desenvolvimento de novas estratégias de ação na rede de proteção da criança e do adolescente e efetivação da garantia de direitos.

Em 2020, houve o ingresso da técnica, psicóloga Raquel Irene de Macedo, CRP 06/124000, como Mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na Universidade de São Paulo – USP, realizando estudos na linha de pesquisa Psicologia Escolar, Educação e Políticas Públicas, com o projeto “O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes em tempos de COVID-19”, sob orientação da Profª Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar os conhecimentos de educadores sobre direitos humanos e políticas públicas e como essa apropriação favorece a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Atualmente, a pesquisa está inscrita e aprovada na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e o devido respeito à dignidade humana, com **aprovação sob número de Parecer 4.578.987**, pelo CEP – Conselho de Ética em Pesquisa, do Comitê de Ética em Pesquisa com



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA



Seres Humanos – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, desde 08/03/2021, podendo ser iniciada a aplicação dos questionários com educadores a qualquer momento, conforme autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, solicita-se a autorização institucional em forma de Carta de Consentimento, da Secretária Municipal de Educação, para envio de notificação na Plataforma Brasil, conforme exigência de Demonstrativo de Anuência da instituição pesquisada, como consta em documento anexo.

Ainda, solicita-se verificação de possibilidade pela Secretaria Municipal de Educação para acompanhamento da atividade da pesquisadora a ser realizada com educadores. Será necessário diálogo entre pesquisadora e Secretaria, e posterior articulação com os(as) educadores(as) para apresentação da pesquisa, orientação sobre preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo), e preenchimento do Questionário de Pesquisa (anexo). Sendo assim, coloco-me à disposição para contato para início dos trabalhos.

Raquel Irene de Macedo

Pesquisadora responsável

Telefone: (12) 99102-9847

E-mail: raquelmacedo@usp.br / raquelmacedo_psico@hotmail.com

Reitero protestos de elevada estima e consideração. Estou à disposição para maiores informações e esclarecimentos.

Raquel Irene de Macedo
Psicóloga
CRP 06/124000

APÊNDICE B – Modelo de Autorização Institucional

Autorização Institucional

Autorizo **Marilene Proença Rebello de Souza**, professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP, e **Raquel Irene de Macedo**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - USP a realizar atividades de pesquisa junto à escola _____ de Taubaté-SP, por meio do projeto intitulado **“O saber escolar na garantia de direitos crianças e adolescentes em tempos de Covid-19”**. O referido projeto tem como objetivo geral: Investigar os conhecimentos de educadores sobre direitos humanos e políticas públicas, como essa apropriação favorece a garantia de direitos de crianças e adolescentes e como possibilita a articulação entre Educação e Assistência Social. E como objetivos específicos: Investigar a formação de educadores e a utilização de conhecimentos sobre direitos humanos e políticas públicas para crianças e adolescentes na prática de educador; Investigar como os conhecimentos de educadores possibilitam a articulação entre Educação e Assistência Social. A pesquisa será realizada com educadores (professores, coordenadores, supervisores e diretores) do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), das escolas municipais do município de Taubaté. Será enviado por e-mail Autorização para a realização da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Será realizada aplicação de questionários em educadores, por meio de envio de Formulários por e-mail, com perguntas fechadas e abertas sobre dados de caracterização profissional e relativas ao conhecimento e utilização de saberes sobre direitos de crianças e adolescentes. O estudo poderá ocasionalmente trazer riscos, como o uso do próprio tempo ao responder o questionário. O instrumento de pesquisa será enviado por e-mail e será respondido pelo participante no horário que este se sinta mais confortável. Será respeitada a divulgação apropriada dos resultados, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas participantes, seguindo todos os princípios éticos. Dessa forma, será fornecida assistência integral aos participantes. No entanto, a pesquisa será realizada visando promover benefícios a seus participantes, oferecendo espaços cuidadosos de expressão e elaboração de suas experiências, assim como sua transformação em contribuições para o ensino de que são atores e também a Educação de modo mais amplo. Ressalta-se a consonância do estudo com a

Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério de Saúde e que a coleta de dados será iniciada somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da USP.

Taubaté, _____ de _____ de 2021.

Diretor/a da escola

APÊNDICE C – Ofício / SEED Nº 88/2021 – Autorização Institucional*Prefeitura Municipal de Taubaté**Estado de São Paulo***OFÍCIO / SEED Nº 88 / 2021**

DE.....: Coordenação Fundamental

PARA.....: Raquel Irene de Macedo

DATA.....: 27/04/2021

Em resposta ao requerimento com protocolo nº 1387/2021, solicitação feita pelo Sra. Raquel Irene de Macedo, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na cidade de São Paulo, responsável pela pesquisa “O saber escolar na garantia de direitos da criança e do adolescente em tempos de COVID-19” a coordenação autoriza a pesquisa seguindo os protocolos de segurança sanitária, não podendo ser presencial neste momento, apenas de forma remota. E o aluno comprometendo-se a manter a confiabilidade e privacidade de conteúdos sobre os dados coletados e reencaminhando o projeto assim que finalizado, para esta coordenação para o parecer do responsável.

Atenciosamente,

Plínio de Oliveira Macedo Junior

Coordenador Fundamental

Profª Ma. Gabriela Antonia Corrêa da Silva

Secretária de Educação

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO DOS EDUCADORES DA ESCOLA

Título do estudo: O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes em tempos de COVID-19.

Pesquisadora Responsável: Raquel Irene de Macedo

Pesquisadora Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição/Departamento: Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo – USP.

Local da coleta de dados: Taubaté – SP, escolas da Rede Municipal de Ensino.

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é importante que você leia cuidadosamente este documento e compreenda as informações e instruções nele contidas. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir sua participação. Você tem o direito de recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Investigar os conhecimentos de educadores sobre direitos humanos e políticas públicas, como essa apropriação favorece a garantia de direitos de crianças e adolescentes e como possibilita a articulação entre Educação e Assistência Social.

Procedimentos: A sua participação consistirá em responder a um questionário de forma online. Isso permitirá apreender sobre as práticas educacionais da comunidade escolar frente ao proposto como escopo do estudo.

Benefícios: Participação na construção do conhecimento científico. Contribuição particularmente importante para possibilidade de avanços no que diz respeito à garantia de direitos da criança e do adolescente no município onde os participantes trabalham. Espera-se uma produção de conhecimento generalizável, contribuindo para entender, prevenir ou minimizar uma situação presente na realidade de trabalho dos participantes, os quais atuam diretamente com crianças e adolescentes.

Riscos: Esse estudo poderá ocasionalmente trazer riscos como o uso do próprio tempo ao responder o questionário. O instrumento de pesquisa será enviado por e-mail e será respondido pelo participante no horário que este se sinta mais confortável. Dessa forma, será fornecida assistência integral aos participantes. Ressalta-se que o participante tem garantido o direito à

indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Se houver despesas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes será garantido o ressarcimento.

Sigilo: Da parte da equipe de pesquisa, os membros das escolas participantes não serão identificados, pois seu sigilo/anonimato será garantido mediante a utilização de siglas acompanhadas de numeração ou nomes fictícios na divulgação dos resultados da pesquisa. De sua parte, portanto, ninguém saberá quem são os participantes da pesquisa; não falarão a outras pessoas, nem darão a estranhos as informações que os membros das escolas derem identificando a fonte. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas sem identificar quem participou. Será respeitada a divulgação apropriada dos resultados, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas participantes, seguindo todos os princípios éticos.

Garantia de acesso: A qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pelo estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Você também tem garantido o acesso aos resultados do estudo. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – CEPH-IPUSP. Av. Prof. Mello Moraes, 1.721, Bloco G, 2º Andar, sala 27, Cidade Universitária – São Paulo/SP – 05508-030. Telefone: 3091-4182 ceph.ip@usp.br. Horário de funcionamento: das 8h45 às 14h45.

Declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicitados acima e declaro que irei participar voluntariamente. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura do participante do estudo

Nº Identidade do participante do estudo

Raquel Irene de Macedo
Pesquisadora Responsável
Mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano-USP.
E-mail: raquelmacedo@usp.br
Telefone: (12) 99102-9847

Marilene Proença Rebello de Souza


Pesquisadora Orientadora

Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo-USP.

E-mail: mprdsouz@usp.br

Telefone: (11) 99635-5072

APÊNDICE E – Cartão Convite para Participação na Pesquisa



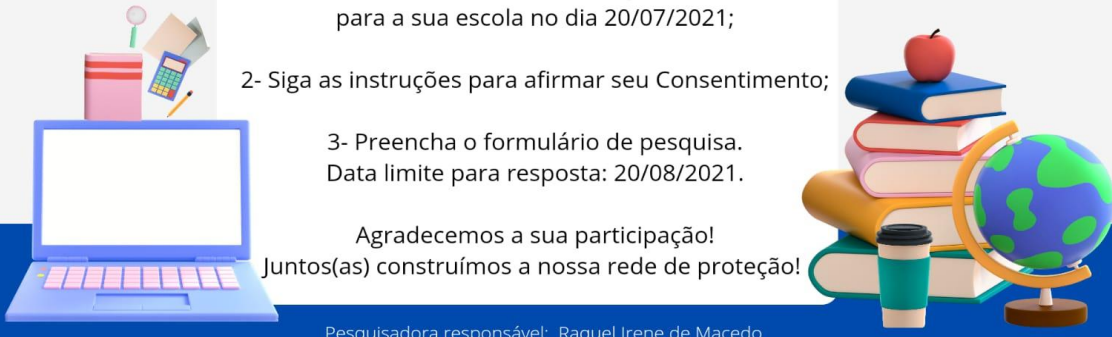
Participe da Pesquisa

O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes em tempos de COVID-19

- 1- Acesse o e-mail enviado pela Secretaria de Educação para a sua escola no dia 20/07/2021;
- 2- Siga as instruções para afirmar seu Consentimento;
- 3- Preencha o formulário de pesquisa.
Data limite para resposta: 20/08/2021.

Agradecemos a sua participação!
Juntos(as) construímos a nossa rede de proteção!

Pesquisadora responsável: Raquel Irene de Macedo
Orientadora: Profª Dra. Marilene Proença Rebello de Souza



APÊNDICE F – Questionário de Pesquisa

O saber escolar na garantia de direitos de crianças e adolescentes

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes nas escolas municipais da Secretaria de Educação de Taubaté-SP. O propósito desse trabalho é entendermos um pouco mais sobre a Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes no município e, nesse momento, especialmente em meio à questão da pandemia da COVID-19.

Essa pesquisa está vinculada ao projeto de Mestrado da aluna Raquel Irene de Macedo, sob orientação da Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O objetivo geral da pesquisa é Investigar os conhecimentos de educadores sobre direitos humanos e políticas públicas e como essa apropriação favorece a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Busca-se com essa pesquisa contribuir para a efetivação da política pública de Direitos Humanos na Educação.

"Essa pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa - CEP do Instituto de Psicologia - USP, pelo número de parecer 4.578.987.

Caso você tenha alguma dúvida, entre em contato conosco:

Raquel Irene de Macedo - Pesquisadora Responsável

Mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - USP.

E-mail: raquelmacedo@usp.br

Telefone: (12) 99102-9847

Marilene Proença Rebello de Souza - Pesquisadora/ Orientadora

Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo - USP.

E-mail: mprdsouz@usp.br

Telefone: (11) 99635-5072

Endereço de e-mail: *

Declaração de consentimento:*

Sim, entendo a finalidade desta pesquisa e concordo em participar.

Não, eu não entendo a finalidade desta pesquisa e não concordo em participar.

Nome completo (Seus dados serão mantidos sob sigilo): *

Sexo: *

Feminino

Masculino

Transexual

Travesti

Transgênero

Outro:

Idade: *

Nome da(s) escola(s) onde atua: *

Nome do bairro onde está localizada a escola onde você atua: *

Função (cargo) que você ocupa: *

Há quanto tempo ocupa esse cargo/ função? *

Tempo de experiência profissional *

Nome do curso de graduação que você realizou como formação: *

Que outras formações você gostaria de destacar? *

1) Quais são os documentos que você conhece sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes? *

2) Você teve alguma formação sobre esses documentos? Se sim, qual foi a formação e qual o tempo de duração? Se não, escreva apenas "Não". *

3) Você teve alguma formação desses documentos dados pela Secretaria de Educação? *

4) Em que situações você se recorda de ter utilizado esses conhecimentos de garantia de direitos da criança e do adolescente na sua prática de educador(a)? *

5) No período da pandemia, houve alguma situação que tenha chegado até o seu conhecimento sobre a questão da garantia de direitos da criança e do adolescente? Se sim, o que ocorreu? Você pode relatar o fato e as providências que foram tomadas? Se não, escreva apenas "Não". *

6) Você sabe o que é CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social)? Se sim, por favor, explique. Se não, escreva apenas "Não". *

7) Você já teve contato com algum profissional desses serviços de CRAS e CREAS? Relate como foi esse contato. *

8) Sugestões ou observações que você gostaria de apresentar sobre a Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

APÊNDICE G – Respostas aos Questionários

Tabela 10: Identificação dos participantes por idade.

Idade:
44 anos
61 anos
40 anos
55
38
41 anos
33
41
48
50
44
51
53 anos
40 anos
47
41
37
56
46
28
36
25
29
49
39
51
41
35
45 anos
45
39
41
57 anos

Tabela 11: Identificação das escolas onde os educadores atuam.

Nome da(s) escola(s) onde atua:
EMEIEF VEREADORA JUDITH MAZELLA MOURA
Municipais: EMEF Professora Judith Campista César e EMEF Padre Silvino Vicente Kunz Estaduais: EE Jacques Felix
EMEF Cônego José Luis Pereira Ribeiro
EMEF ERNANI BARROS MORGADO
EMEF Cônego José Luiz Pereira Ribeiro
EMEF Cônego José Luiz Pereira Ribeiro
Sônia Maria
EMEF Prof. Lafayette Rodrigues Pereira - Cívico Militar
EMEF Prof. Lafayette Rodrigues Pereira
E.M.E.F CÔNEGO JOSÉ LUIZ PEREIRA RIBEIRO
Dr Quirit
EMIEF Avedis Victor Nahas
EMIEF Dr. Avedis Victor Nahas
EMIEF DR AVEDIS VICTOR NAHAS
Dr Quirino
Dr Avedis Victor Nahas
EMEF Coronel José Benedito Marcondes de Matos
EMEF Dr QUIRINO.
EMEIEF PROF. CINIRO MATHIAS BUENO
Ciniro Mathias Bueno
EMEF Chácaras Ingrid
EMIEF Marisa Lapidó Barbosa EMIEF Dr. Avedis Victor Nahas EMEIEF Ciniro Mathias Bueno
EMEF Prof. Claudio César Guilherme de Toledo
Mário Monteiro
Professor Lafayette Rodrigues Pereira
Dr Quirino e Evaristo
EMEF Profº Lafayette Rodrigues Pereira
Avedis
Chácara Flórida e Novo Horizonte
Avedis
EMEF. PROF. LAFAYETTE RODRIGUES PEREIRA
Chácara Flórida
Vereador Mario Monteiro dos Santos

Tabela 12: Identificação dos bairros onde os educadores atuam.

Nome do bairro onde está(ão) localizada(s) a(s) escola(s) onde você atua:
Pinheirinho
Areão e Vila Albina
Vila Aparecida
VILA SAO JOSE
Vila Aparecida
Vila Aparecida
Sônia Maria
São Gonçalo
São Gonçalo
Vila Aparecida
Estiva
Quinta dos Eucaliptos
Quinta dos Eucaliptos
Quinta das frutas
Estiva
Quinta dos Eucaliptos
Bosque da Saúde
Estiva
CHÁCARA INGRID
Chácara Ingrid
Chácaras Ingrid
Chácaras Reunidas Brasil Quinta Das frutas Chácara Ingrid
Jardim Mourisco
Gurilândia
São Gonçalo
Estiva
São Gonçalo
Quinta das Frutas
Novo Horizonte
Quinta das Frutas
São Gonçalo
Chácara Flórida
Gurilandia

Tabela 13: Identificação do cargo que os participantes ocupam.

Função (cargo) que você ocupa:
Diretora
Professor
Professora coordenadora
PROFESSOR
Professora
Diretora
Professor de Matemática
Diretora de escola
Escriturária
professora PIII
Professora
professora
Vice diretora
Monitor de Esportes
Vice diretora
Professora Coordenadora
Vice-diretora
Professor I
DIRETOR
Professora de Língua Portuguesa
Professor
Professora
Professora
Professor
Professor PI
Prof de Arte
Professora
Educação Especial
Professora
Professor
Professora
Professor
PI

Tabela 14: Tempo de atuação dos educadores.

Há quanto tempo ocupa esse cargo/ função?
6 anos
Municipal 8 anos e Estadual 39 anos.
4 anos
01 ANO
14 anos
3 anos e meio
Dede 01 de julho de 2021
3 anos
20 anos
4 meses
01 mês
2 anos
6 anos
10 anos
1 mês e meio
5 meses
2 anos
30 anos
1 ANO
Sou professora de português há 8 anos
5 meses
2 meses
4 anos
11 anos
9 anos
5 meses
4 meses nessa escola
2 meses
6 meses
Desde 2009
15 anos
6 meses
Desde de 2002

Tabela 15: Tempo de experiência profissional dos participantes.

Tempo de experiência profissional
29 anos
Cerca de 40 anos
20 anos
38 ANOS
14 anos
17 anos
6 meses
25 anos
20 anos
Seis meses
10 anos
15 anos
20 anos
15 anos
25 anos
6 anos
15 anos
35 anos
15 ANOS
8 anos
3 anos na área da educação.
3 anos
7 anos
11 anos
15 anos
Adquirindo agora.
10 anos
3 anos
15 anos
12 anos
15 anos
15 anos
19 anos

Tabela 16: Caracterização do curso de graduação dos educadores.

Nome do curso de graduação que você realizou como formação:
Pedagogia
Licenciatura Plena em Matemática.
Pedagogia
LETRAS PORTUGUÊS
Pedagogia
Licenciatura em Matemática
Matemática
Letras e Pedagogia
Cursando Gestão empresarial
Ciências Biológicas
Jornalismo
Pedagogia
Pedagogia
Educação física
Pedagogia
Pedagogia
Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Matemática
Pedagogia
EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA PLENA
Letras português/inglês
Licenciatura Matemática
Letras
Pedagogia
LIBRAS
Pedagogia
Educação Artística, Pedagogia
Pedagogia
Pedagogia, Educação Especial, Psicopedagogia e Autismo.
Matemática
Letras
Letras/ português
Educação física
Pedagogia

Tabela 17: Indicação de demais formações dos participantes.

Que outras formações você gostaria de destacar?
Realizando Educação Física
Licenciatura Plena Pedagogia e Bacharelado e Licenciatura Curta em Biologia.
Pós graduação: Psicopedagogia, Ed. Infantil, Coord Pedagógica e Ed Especial - Mestrado em Educação em 2020
PEDAGOGIA PLENA
Educação Especial e Psicopedagogia
Pedagogia, especialização em Educação Matemática e pós em Direito Educacional
Aluno de pedagogia
Pós em Literatua, Gestão, Psicopedagogia e Supervisão Escolar, Direito Educacional e proficiência em Língua Inglesa
Pedagogia
Pós Graduada
R2 em Língua portuguesa e pós em literatura
História
Mestrado em Educação
Psicologia do esporte
Psicopedagogia e Educação Especial
Educação Especial e gestão(em andamento)
Pós graduada em Gestão Escolar e Direito Educacional
Pós graduação em Alfabetização.
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Pós em AEE
Pegagogia
Gestão escolar e segunda licenciatura em pedagogia
pós graduação em neuro pedagogia, deficiência intelectual, LIBRAS.
Inclusão
Engenharia de Produção, tecnologia da Produção e Análise e desenvolvimento de Sistemas
Protética.
amo minha profissão
Pós em Educação Especial (libras)
Magistério
Nenhuma
Pedagogia
Lato sensu educ física escolar
Educação Artística

Tabela 18: Pergunta nº 1 – Documentos conhecidos sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes.

1) Quais são os documentos que você conhece sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes?
ECA
ECA e LDB
ECA
ECA, LDB, CF
ECA
ECA
ECA, Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA
ECA
ECA
ECA
ECA, Declaração universal dos direitos Humanos, LDB, Constituição Federal
LDB, Constituição Federal, ECA, Declaração Universal dos direitos humanos, Declaração Universal dos direitos da Criança, entre outros.
ECA, LDB
ECA
ECA, LDB, CONSTITUIÇÃO FEDERAL
Estatuto da Criança e do Adolescente; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
Eca
ECA; LDB
Eca
LDB, ECA, Constituição de 1988, BNCC
Estatuto da criança e do adolescente
ECA
LDB
ECA
Lei n 9394 onde estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.
ECA
ECA, Constituição Federal etc.
Estatuto da Criança e Adolescente
Eca
ECA
ECA
Eca

Tabela 19: Pergunta nº 2 – Formação dos educadores sobre documentos relativos aos direitos da criança e do adolescente.

2) Você teve alguma formação sobre esses documentos? Se sim, qual foi a formação e qual o tempo de duração? Se não, escreva apenas "Não".
Não
Sim, durante o curso de Licenciatura e durante HTPC nas escolas.
Não
SIM, ECA, 06 MESES
Não
Sim, durante formações realizadas pela secretaria de Educação e durante estudos na Pós Graduação.
Sim, durante a formação em matemática.
Sim, a Secretaria de Educação, em parceria com o Conselho Tutelar, promoveu uma palestra (em julho 2021) sobre ECA, com duração de 1h
Não
Estou tendo a possibilidade , pq estou fazendo um cursos com uma educadora, onde fora abordado a importância.
Sim. Para concurso público.
Sim
Sim ,pós graduação, mestrado, cursos, palestras.
Não
Sim. Na faculdade
NA FACULDADE DE PEDAGOGIA
Sim, aproximadamente, três meses.
Não.
SIM, TIVE UMA FORMAÇÃO EM DIREITO EDUCACIONAL (10h)
Tive formação na Universidade
Sim (faculdade de segunda licenciatura Matemática)
Não
nada oficial
Não
Não
Não
Não
Sim, nos cursos que fiz.
Não
Não
Não
Preparação para concurso = 200h
Não

Tabela 20: Pergunta nº 3 – Oferta de formação dos documentos sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes aos educadores.

3) Você teve alguma formação desses documentos dados pela Secretaria de Educação?
Não
Concurso
Sim
NÃO
Não
Sim
Não
Sim. Uma palestra
Não
Não
Não
Sim
Sim
Não
Não
SIM
Sim, inclusive esse ano a Secretaria promoveu uma live com a participação dos alunos.
Não.
SIM, O MESMO CITADO ACIMA
Sim, em HTPC
Sim
Não
não
Sim
Não
Não
não
Não
Não
Não
Não
Não
Não
Que me lembre não

Tabela 21: Pergunta nº 4 – Utilização de conhecimentos sobre garantia de direitos de crianças e adolescentes na prática de educador.

4) Em que situações você se recorda de ter utilizado esses conhecimentos de garantia de direitos da criança e do adolescente na sua prática de educador(a)?
Na verdade sempre tem o apoio de uma equipe hoje denominada NAPE que realiza todo o apoio e atendimentos necessários para uma criança que não está tendo seus devidos direitos garantidos.
Rotina de planejamento pedagógico e aula presencial e home office.
Ao sinalizar aos pais sobre a evasão escolar.
NAO FOI PRECISO USAR AINDA
Direito e dever do aluno na
Em diversos atendimentos aos alunos, em caso de direitos violados por vezes pela própria família.
Antes de ser Professor fui auxiliar escolar durante 5 anos e os conhecimentos do ECA é parte do nosso dia-a-dia, seja na saída dos alunos, protegendo as crianças de qualquer abordagem indevida, ou mesmo durante algum conflito
Na escola, na direção, conversamos bastante com alunos e pais sobre os direitos e deveres.
Não lembro
Ainda não tive nenhuma oportunidade para esse uso.
Ao presenciar que o aluno não tinha condições financeiras p comprar um caderno.
Aplicamos sempre
Sempre no dia a dia
Não me recordo.
Busca Ativa e casos de agressão Não
NO CONTEXTO ESCOLAR COMO UM TODO
Em casos de evasão escolar e violência.
Na prática do dia a dia, em especial quando percebi manchas roxas em um aluno.
QUANDO TRATAMOS DE TRANSPORTE ESCOLAR E ATENDIMENTO REMOTO NA PANDEMIA.
Em momentos de indisciplina durante a aula
Situação de Gestão de sala de aula e de estagiário.
Durante conflitos com alunos e professores
quando uma aluna estava passando por maus tratos pela família.
Reunião de pais
Embora não tive o curso especializado, porém na faculdade estudamos muito , e em todo momento aplicamos está prática .
Nenhuma ainda.
Todo momento em sala de aula.
No dia a dia.
Curso do Magistério e estudo para concurso.
No convívio escolar.
Diariamente
Durante a aula
Em casos de crianças com defasagem de aprendizagem e nos casos de dificuldades acentuadas de aprendizagem, assim como os alunos laudados.

Tabela 22: Pergunta nº 5 – Conhecimentos sobre violação de garantia de direitos de crianças e adolescentes no período de pandemia.

5) No período da pandemia, houve alguma situação que tenha chegado até o seu conhecimento sobre a questão da garantia de direitos da criança e do adolescente? Se sim, o que ocorreu? Você pode relatar o fato e as providências que foram tomadas? Se não, escreva apenas "Não".
Não
Sim necessidade de aulas síncronas e assíncronas para garanti o direito de ensino aprendizagem a todos os alunos.
Não
NAO HOUVE NADA
Não
Sim, alunos em que a família não estavam garantindo o direito de acesso a Educação. Foi realizada busca-ativa e em alguns casos encaminhamento aos setores e órgãos competentes.
Não
Um caso específico foi encaminhado ao Conselho Tutelar.
Não
Não.
Não
Não
Sim,na direção fizemos busca ativa
Não Sim.
Sim
SIM, BUSCA ATIVA
Evasão: busca ativa, visita domiciliar e encaminhamento ao Conselho Tutelar.
Sim. Uma mãe, que não participou das atividades online com sua filha, quando entrei em contato, me respondeu na defensiva dizendo que podia mandar o conselho tutelar que ela resolvia
UM DOS ALUNOS DA ESCOLA FOI MORAR EM OUTRO BAIRRO, DISTANTE DA ESCOLA, CAUSANDO EVASÃO TEMPORÁRIA. A PARTIR DESTE MOMENTO ACIONAMOS OS RESPONSÁVEIS PARA QUE TOMASSEM CONHECIMENTO DOS PASSOS A SEREM PERCORRIDOS PELA ESCOLA, E ENTÃO FOI ACIONADO O CONSELHO TUTELAR.
Sim, sobre o direito, da quantidade de hora aula, que o sulino teria durante a pandemia
Não
Não
não
Sim
Não
Não
Sim, uma reunião onde a diretora da UE realizou em HTPC
Não trabalhei nesse período.
Não
Não
A continuidade da aprendizagem
Não
Não

Tabela 23: Pergunta nº 6 – Conhecimento sobre CRAS e CREAS.

6) Você sabe o que é CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social)? Se sim, por favor, explique. Se não, escreva apenas "Não".
Já tive alunos atendidos pelo CRAS, pelo psicólogo e psiquiatra, mas não sei exatamente qual a função de um e de outro e como encaminhar um aluno por exemplo.
Não
Atendimento a população que são oferecidos serviços sociais
SIM, ESTUDO SERVIÇO SOCIAL ATUALMENTE PELA ANHANGUERA.
Não
Sim, o Cras trata de situações preventivas de vulnerabilidade e violação de direitos, e o Creas atende e acompanha as famílias em que o seu direito foi violado.
Não
Sim, a escola tem parceira com o órgão.
Não
Não
Sim
Sim
Sim
Sim. Já ouvi falar.
Sim
SIM
Sim. O CRAS previne situações de vulnerabilidade ou de risco social, já o CREAS faz o acompanhamento do menor que sofre violação dos direitos.
É o pessoal responsável pelo resgate de moradores de rua, problemas familiares, de abandono, violência e distribuição de cestas básicas.
SIM. O CRAS trata de situações em que não houve o rompimento familiar, dando apoio e orientações para as mais variadas necessidades. o CREAS atua nas famílias quando os laços já foram rompidos ou está em fase de...
Mais ou menos, sei dessas instituições, pois existe um posto do Cras na rua de casa e sei que eles prestam serviços sociais, como entrega de leite a quem precisa, xerox de currículo, e atendimento psicológico
Sim, e um órgão governamental que atende as pessoas com maior vulnerabilidade econômica social.
Sim, é um centro para apoio ao cidadão, disponibilizando serviços para crianças e jovens
sim, sei que é para dar amparo para os alunos, mas infelizmente nunca houve um aprofundamento sobre
Sim!!
Não
Sim, CRAS é um centro onde pessoas com dificuldades procura, pois lá eles direcionam para o que a família, criança, adolescente precisa, qualquer se seja a necessidade.
sim, auxiliar as famílias vulneráveis
Não tive contato
Não
Não
Sim, Assistência social
Sim
Sim. É uma instituição de apoio as crianças e famílias no quesito social.

Tabela 24: Pergunta nº 7 – Contato de educadores com profissionais de CRAS e CREAS.

7) Você já teve contato com algum profissional desses serviços de CRAS e CREAS? Relate como foi esse contato. Se não, escreva apenas "Não".
Há muitos anos atrás na prefeitura de Taubaté iniciou um trabalho a fim destes serviços estarem mais próximos dentro das escolas, mas não foi dado continuidade.
Não
Não
SIM, TROCAR IDEIAS SOBRE A FUNÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NESTES GRUPOS.
Não
Sim, um profissional do Cras esteve na unidade escolar em que eu atua para compartilhar projetos desenvolvidos por eles.
Não
Sim, Raquel e eu já desenvolvemos alguns projetos para a escola.
Não
Não.
Não
Não
Há algum tempo.
Não.
Não
NÃO
Sim. Em nossa unidade, antes da pandemia, recebemos uma das assistentes sociais para um projeto junto aos alunos. Ainda, outra assistente social acompanhou alguns de nossos alunos.
Não.
Particpei de algumas reuniões de discussão de caso na rede de apoio em 2015.
Não
Não
Não
não
Não
Não
Sim, fui meni formar para pedir ajuda para uma amiga que estava passando.por dificuldades, financeira e marido com drogas, crianças pequenas precisando de leite, psicólogo ,cesta básica entre outros.
não
Não tive.
Não
Não
Sim, palestras
não
Sim. Já faz bastante tempo. Lembro me apenas da explicação sobre o trabalho desta instituição.

Tabela 25: Pergunta nº 8 – Sugestões ou observações dos participantes.

8) Sugestões ou observações que você gostaria de apresentar sobre a Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.
Que os direitos das crianças e adolescentes sejam garantidos e que no retorno das aulas presenciais se consiga fazer um levantamento fidedigno sobre a situação de crianças que necessitem deste apoio e serem realmente atendidos.
A possibilidade de formações direcionadas a prática na escola.
PRECISAMOS DIVULGAR MAIS EM TODA AS MÍDIAS POIS MUITAS PESSOAS SÓ OUVIU FALAR MAS NÃO ENTENDE E NEM CONHECE O BÁSICO DO DOCUMENTO(ECA).
Formação sobre o tema ao núcleo de professores
Informações com maior abrangência e melhorar o tempo de resposta e resolução.
Deveria ser matéria obrigatória no ensino fundamental. É imprescindível que a criança e o adolescente conheça seus direitos e que assim possa de fato exercê-los. E na licenciatura deveria ser uma matéria amplamente estudada.
Nenhum
O conhecimento dos direitos são fundamentais para que a educação seja compreendida.
Minha sugestão é que volte a ser realizado um trabalho de prevenção dentro das escolas.
Maior divulgação e apoio junto as famílias que mais precisam.
Existem muitos órgãos que se limitam a zelar pelo cumprimento pela garantia dos direitos, contudo a execução ficam um pouco deixadas de lado. Ficam se amparando nas leis, mas na cobrança final, na execução, nada se efetiva.
Artigo 205 da constituição federal de 1988.A educação é direito de todos e de responsabilidade do estado e da família.
a sugestão que dou é para ter mais formações do Eca e também da LDB.
Não tenho
Sim
Não há que ser forte. Há que ser flexível.
Me aprofundar mais sobre esse conteúdo
Permitir que eles possam fazer algo de útil, ao invés de apenas terem que estudar depois de certa idade. Existem alunos maduros com menos idade. Existem casos em que o trabalho do adolescente não prejudica seu desenvolvimento.
É muito direito e pouco dever.
Então, acredito que garantia eles tem. No entanto, sinto uma falta de responsabilidade e compromisso por parte da família muito grande nesta pandemia.

APÊNDICE H – COMUNICAÇÃO PESSOAL SOBRE O HISTÓRICO DO SUAS EM TAUBATÉ

Raquel: Diante da demora de implantação do SUAS na cidade de Taubaté, é, nós gostaríamos de saber como foi esse processo? O que ocasionou essa implantação tardia?

I.C. P. Teixeira: Então, a... o histórico de implantação tardia né, aqui no município de Taubaté, é... se sucedeu, é... em 2010, é... já teve uma alteração, né, que antes, é... nós éramos, aqui, a Secretaria era um Departamento de Ação Social. Então em 2010 ela passou pro status de ser uma Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social e, em 2012, o município, ela, ele realizou o Termo de Aceite que era o Programa do Brasil Sem Miséria, e ele, é, previa o aceite da rede socioassistencial. E o município de Taubaté então sucedeu esse Termo de Aceite. Ele realizou o aceite, o aceite para a implantação de dois CRAS, um CREAS e um Centro Pop no município. Ocorre que somente em 2013 os equipamentos começaram a ser implantados, é... que foi o momento em que eu cheguei aqui à minha atuação, aqui na Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social. O histórico em que a gente sempre ouvia falar, e... é que, o, a, não havia é... pela antiga gestão, é... esse planejamento ou até mesmo qualquer atuação para que se implantasse, né, a rede socioassistencial e o município de Taubaté tinha uma particularidade, que ele, em vez de criar os equipamentos que a política previa, eles estabeleceram, é... o equipamento chamado CERREAS, tá, que era um Centro de Referência, em que ocorria alguns plantões sociais, né, de atendimento à população, mas nada de acordo com a política de Assistência mesmo. Não, nem mesmo, né, a nomenclatura. Outra coisa que é importante, né, validar é... que o município, é... recebia também é... pelo Ministério Público, apontamento por ser um município de grande porte da região aqui do Vale do Paraíba em que não se tinha nenhuma rede socioassistencial ainda implantada. Tínhamos sim, o acolhimento para criança, acolhimento para adolescente, e, antigamente a nomenclatura do albergue, né, que hoje é o acolhimento para a população em situação de rua, que somente em 2013 também esses equipamentos por mais tenham, que já estavam implantados aqui no município, não seguia as diretrizes da política de Assistência Social. Então, somente mesmo em 2013 é que isso começou a realmente, a ser executado no município de Taubaté. Outra coisa importante também validar é que Taubaté teve o histórico de ser o último município do Vale do Paraíba a implantar o Conselho Municipal de Assistência Social, é... e quanto à nossa Lei Orgânica da Assistência Social né, instituindo em 93 que o município deveria ter, né, a instância de controle social, é...

Taubaté só foi ter esse movimento entre 2005 e 2006. Também, desde então, esse histórico tardio tanto na implantação da rede como também nos Conselhos, nas instâncias de controle social.

