



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INFÂNCIAS E VIOLÊNCIAS: uma análise entre Educação e
Justiça a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão
Escolar (APOIA-SC)**

**Florianópolis
2019**

Sílvia Cardoso Rocha

INFÂNCIAS E VIOLÊNCIAS: uma análise entre Educação e Justiça a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência/Ensino e Formação de Educadores, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rocha, Sílvia Cardoso

Infâncias e violências : uma análise entre
Educação e Justiça a partir do Programa de
Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC) / Sílvia
Cardoso Rocha ; orientadora, Patrícia de Moraes
Lima, coorientadora, Ana Maria Borges de Sousa,
2019.

256 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infâncias. 3. Educação. 4. Justiça.
5. Maus-tratos. I. Lima, Patrícia de Moraes. II.
Sousa, Ana Maria Borges de. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“Infâncias e violências: uma análise entre Educação e Justiça a partir do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC)”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/03/2019

Dr^ª PATRICIA DE MORAES LIMA (MEN/CED/UFSC - Orientadora)

Dr^ª ANA MARIA BORGES DE SOUSA (MEN/CED/UFSC - Co-Orientadora)

Dr^ª GISELY PEREIRA BOTEGA (UNISUL/SC - Examinadora)

Dr^ª LENI VIEIRA DORNELLES (UFRGS/RS - Examinadora)

Dr ISMAEL FRANCISCO DE SOUZA (UNESC/SC - Examinador)

Dr. ROGÉRIO MACHADO ROSA (MEN/CED/UFSC – Suplente)

Dr. MARTA CORREA DE MORAES (UDESC/SC – Suplente)

Prof. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

**SILVIA CARDOSO ROCHA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – MARÇO/2019**

Prof. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

Este trabalho é dedicado em memória
De Bernardo Boldrini
De Araceli Cabrera Sánchez Crespo
De Aylan Kurd
Das crianças e dos jovens da
Candelária
Dedico também aos *ninguéns* e
crianças invisibilizadas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato por excelência de dizer que há Outros presentes nessa aventura de tornar-se autora, o que envolve sentimento de Gratidão. No momento de finalização da escrita reverberaram as recordações, os sentimentos e as marcas deixadas por aqueles/aquelas que contribuíram de maneira direta e/ou indiretamente no processo de doutoramento. Por isso, optei registrar meus agradecimentos nas últimas páginas da tese. Convido aos/as leitores/as, que chegarem até o final deste texto, a conhecerem as pessoas que me tocaram e marcaram a trajetória desta escrita.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum.

(ARENDDT, 2000, p. 247).

RESUMO

Esta tese, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, à Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência/ Ensino e Formação de Educadores, objetivou compreender através do Protocolo APOIA *Online* e seu fluxo dentro do Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar vinculado ao Ministério Público de Santa Catarina, como são construídas as aproximações entre Educação e Justiça. Nesse intuito desenhei o campo da pesquisa, constituído por duas Escolas Públicas da Rede Estadual e duas Promotorias de Justiça da Infância (MP), situados nas cidades de Criciúma e Tubarão, localizadas na Região Sul de Santa Catarina. Caracteriza-se como uma pesquisa documental e de campo, integrada a uma abordagem etnográfica. Os conceitos centrais desta tese versaram sobre as violências, com atenção aos maus-tratos na infância. As violências são aqui entendidas a partir da perspectiva de Arendt (2018). Assim sendo, a violência tem caráter instrumental e a dominação e a obediência são construídas pela coerção, dessa forma, o domínio pela pura violência advém do poder sendo perdido, e onde o poder encolhe, a violência instala-se. Caracteriza-se como um fenômeno complexo, que não se reduz às explicações simplistas na qual a complexidade do olhar assume o diálogo com o campo empírico para construir explicações aproximadas sobre o fenômeno dos maus-tratos na infância. Nesse cenário, valoriza a infância como experiência em travessia. A pesquisa apontou, entre outros aspectos que, a distância que marca as relações entre Escola e Sistema de Justiça é expressão do entendimento da atuação da Justiça como norma associada ao seu conceito sociológico e ontológico, ou seja, norma como regularidade e como determinação de conduta. Além disso, evidenciou que, a invisibilidade de tantas crianças ou dos *ninguéns* junto aos equívocos nos dados oficiais compromete a criação de Políticas Públicas voltadas ao propósito de proteger e assegurar os direitos de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Infâncias. Educação. Justiça. Maus-Tratos. Violências.

RESUMEN

La presente tesis, presentada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal de Santa Catarina, en el campo de investigación Sujetos, Procesos Educativos y Docencia/ Enseñanza y Formación de Educadores, buscó comprender, a través del Protocolo APOIA *Online* y su flujo en el Programa de Enfrentamiento al Abandono Escolar vinculado a la Fiscalía Pública de Santa Catarina, la manera como se construyen los acercamientos entre Educación y Justicia. Fue con este propósito que definí el campo de la investigación, que abarca dos Escuelas Públicas del Estado y dos Fiscalías de Justicia de la Infancia (MP), ubicados en las ciudades de Criciúma y Tubarão, al sur del estado de Santa Catarina. El trabajo reúne la investigación documental y el trabajo de campo, integrados a un abordaje etnográfico. Los conceptos centrales de esta tesis se refieren a las violencias, especialmente al maltrato en la infancia. Las violencias se entienden aquí desde la perspectiva de Arendt (2018). De esa manera, la violencia adquiere un carácter instrumental y la dominación y la obediencia se construyen a través de la coerción; así, el dominio por medio de la violencia pura resulta de la pérdida del poder, y donde el poder se contrae, la violencia se instala. Además, se caracteriza como un fenómeno complejo, que no se resume a las explicaciones sencillas en las cuales la complejidad de la mirada asume el diálogo con el campo empírico para construir explicaciones aproximadas sobre el fenómeno del maltrato en la infancia. En ese contexto, se valoriza la infancia como experiencia en travesía. La investigación señaló, entre otros aspectos, que la distancia que marca las relaciones entre Escuela y Sistema de Justicia expresa el entendimiento del accionar de la Justicia como norma asociada a su concepto sociológico y ontológico, es decir, norma como regularidad y como determinación de conducta. Además, se comprobó que la invisibilidad de muchos niños o de los *nadies*, sumados a los equívocos en los datos oficiales, perjudica la creación de Políticas Públicas dirigidas al propósito de proteger y asegurar los derechos de los niños y de los adolescentes.

Palabras clave: Infancia. Educación. Justicia. Maltrato. Violencias.

ABSTRACT

This thesis, presented to the Post-Graduation Program in Education Studies of Federal University of Santa Catarina, to the Research Line called Subjects, Educational Processes and Teaching/ Education and Educators Formation, objectified to comprehend through the APOIA Protocol Online and its flux inside of School's Evasion Coping Program linked to Public Ministry of Santa Catarina, how the approximations between Education and Justice are built. In this intent I drew the research field, constituted by two Public State Schools and two Childhood Justice Prosecutions, located in the cities of Criciúma and Tubarão, in the south of Santa Catarina state. The research is characterized as a documental and field research, integrated to an ethnographic approach. The central concepts of this thesis were about violence, focusing attention to child maltreatment. Violence here are understood by Arendt's perspective (2018). In this sense, violence has an instrumental feature and domination and obedience are built through coercion, thus, the dominion through pure violence comes from lost power, and where power shrinks, violence gets installed. This is characterized as a complex phenomenon, which is not reduced to the simple explanations approximated about child maltreatment. In this scenery, childhood is valued as a crossing experience. The research pointed, among some other aspects, that the distance which marks the relationship between School and Justice System is an expression of the understanding of Justice as a norm associated to its sociological and ontological concept, in other words, a norm as conduct determination. Furthermore, the invisibility of so many children or the *no-ones* along the mistakes of official data showed that the creation of Public Policies, with the purpose to protect and assure legal rights for children and teenagers, was evidently compromised.

Key-words: Childhood. Education. Justice. Child maltreatment. Violence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma Programa APOIA de 2001 até 2012.....	83
Figura 2: Atuação da Promotoria de Justiça.....	84
Figura 3: APOIA Histórico das Ocorrências do Aluno.....	86
Figura 4: Status do APOIA.....	88
Figura 5: Cidade de Tubarão.....	220
Figura 6: Cidade de Criciúma.....	221
Figura 7: Distância Tubarão – Criciúma.....	222

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Proporção de Escolas com APOIA em Criciúma.....	117
Gráfico 2: Proporção de Escolas com APOIA em Tubarão.....	117
Gráfico 3: Número de ocorrências no Programa APOIA – Cidades de Criciúma/SC e Tubarão/SC.....	119
Gráfico 4: Motivos de não êxito registrados pelas Escolas de Tubarão.....	135
Gráfico 5: Motivos de não êxito em Tubarão registrados pelo CT.....	136
Gráfico 6: Motivos de não êxito em Tubarão registrados pelo MP.....	137
Gráfico 7: Motivos de não êxito em Criciúma elencados pelas Escolas.....	138
Gráfico 8: Os Motivos de não êxito em Criciúma registrados pelo CT.....	139
Gráfico 9: Motivos de não êxito em Criciúma registrados pelo MP...	140
Gráfico 10: Número de alunos Vinculados ao programa APOIA em Criciúma e Tubarão.....	158
Gráfico 11: Número médio de reincidências por aluno no sistema.....	158
Gráfico 12: Percentual de êxito nas ocorrências do Programa – Cidades de Criciúma e Tubarão.....	159
Gráfico 13: Avaliação do êxito por órgão (Criciúma).....	160
Gráfico 14: Avaliação do êxito por órgão avaliado (Tubarão).....	160
Gráfico 15: Situação atual das ocorrências em Criciúma.....	162
Gráfico 16: Situação atual das ocorrências em Tubarão.....	163
Gráfico 17: Índice de Atrasos por órgão em Tubarão.....	165
Gráfico 18: Índice de Atrasos por órgão em Criciúma.....	166
Gráfico 19: Percentual de alunos no Programa APOIA por Sexo (Criciúma).....	171
Gráfico 20: Percentual de alunos no Programa APOIA por Sexo (Tubarão).....	172
Gráfico 21: Êxito por sexo (masculino) em Criciúma e Tubarão.....	173
Gráfico 22: Êxito por sexo (feminino) em Criciúma e Tubarão.....	173
Gráfico 23: Distribuição de alunos com êxito no Programa por idade em Criciúma.....	176
Gráfico 24: Distribuição de alunos com êxito no Programa por idade em Tubarão.....	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMP – Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude
ACCT – Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares
ACONTURS – Associação dos Conselheiros Tutelares do Estado do Rio Grande do Sul
AIDPI – Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância
AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera
AMUREL – Associação de Municípios da Região de Laguna
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CEAS – Conselho Estadual de Assistência Social
CED/UFSC – Centro Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
CEDCA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEE – Conselho Estadual da Educação
CIJ – Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS – Centros de Referência de Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
EaD – Ensino a Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB – Escola de Educação Básica
eSF – Equipes de saúde da família
FAMURS – Federação das Associações dos Municípios Rio Grande do Sul
FECAM – Federação Catarinense de Municípios
FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
GERED – Gerência Regional de Educação
GTs – Grupos de Trabalhos
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
NASF – Núcleos de Apoio às equipes de Saúde da Família
NEPRE – Núcleo de Educação e Prevenção
NUVIC – Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas Sobre Violências

NYSPCC – Sociedade de Nova York para a Prevenção da Crueldade contra a Criança (The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children)

OAB/SC – Ordem dos Advogados do Brasil de Santa Catarina

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

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

PAIF – Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família

PIB – Produto Interno Bruto

PJ – Promotoria de Justiça

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Pnas – Plano Nacional de Assistência Social

PPP – Projeto Político Pedagógico

RAS – Rede de Atenção à Saúde

SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

SISGESC – Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TJ – Tribunal de Justiça do Estado

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNDIME/SC – União dos Dirigentes Municipais da Educação

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNIBAVE – Centro Universitário Barriga Verde

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund*)

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UVESC – União dos Vereadores do Estado de Santa Catarina

VIVA – Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes

SUMÁRIO

	PALAVRAS QUE COMEÇAM.....	25
1	O QUE FIZERAM COM MEU UMBIGO? DA MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO À EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA.....	41
1.1	O GARIMPO: BREVE MAPA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE INFÂNCIA E MAUS-TRATOS.....	46
2	A ESCOLHA METODOLÓGICA: A ETNOGRAFIA NA LINHA FEITICEIRA.....	57
2.1	A LINHA, O PONTO E A DOBRA: DOS (DES) ENCONTROS COM OS SUJEITOS E O LÓCUS DA PESQUISA.....	65
2.2	ENTRE OS ESPAÇOS DA JUSTIÇA E OS TEMPOS ESCOLARES: UM CONTORNO ETNOGRÁFICO.....	68
2.3	O CONTEXTO INVESTIGATIVO: O PROGRAMA APOIA.....	78
2.3.1	O Sistema APOIA Online.....	85
3	INFÂNCIAS E VIOLÊNCIAS: ENTRE A AMBIVALÊNCIA DAS PRÁTICAS DE CUIDADO E PROTEÇÃO À PERVERSIDADE E COMPLEXIDADE DAS SITUAÇÕES DE MAUS-TRATOS.....	91
3.1	CAMINHOS DA PROTEÇÃO: ENTRE DISCURSOS, CAPTURAS E DESVIOS.....	104
3.1.1	O conceito de Biopolítica e o Governo da Infância.....	107
4	A BUSCA NO BANCO DE DADOS: O FLUXO DO NOVO APOIA EM CRICIÚMA E TUBARÃO.....	113
4.1	ENTRE O TRÁGICO E O CORRIQUEIRO: O QUE MOSTRA A SUPERFÍCIE DAS OCORRÊNCIAS?.....	118
4.2	OS MOTIVOS REGISTRADOS E A QUESTÃO DOS MAUS-TRATOS.....	133
4.2.1	As denúncias ou suspeitas de maus-tratos: quem são e onde estão as crianças que sofrem maus-tratos?.....	150
4.3	ALUNOS VINCULADOS AO PROTOCOLO: ENTRE A SUPERFÍCIE DOS “ÊXITOS” E A PROFUNDIDADE DOS ATRASOS.....	157
4.3.1	Depois de ver, não tem como “desver”: onde estão os ninguéns?.....	170

4.4	EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E AS PEÇAS QUE COMPÕEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	179
5	JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES QUE CONVIDAM A ESTENDER A MÃO.....	191
	REFERÊNCIAS.....	201
	APÊNDICE A -Trabalhos Reuniões Nacionais	
	ANPED (2005-2015).....	217
	APÊNDICE B: Outros dados de Criciúma e Tubarão.....	220
	APÊNDICE C: Indicadores de Maus-Tratos.....	223
	ANEXO 1 - Portaria nº 036 de 03 de Abril de 2001.....	225
	ANEXO 02 - Termo de Cooperação Técnica	
	Nº 024/2013.....	226
	ANEXO 03 - Criciúma Termo de Adesão nº 223/2014.....	232
	ANEXO 04 - Tubarão Termo de Adesão nº 268/2016.....	238
	ANEXO 05 - Modelos de Aviso por Infrequência de	
	Aluno – APOIA.....	243
	ANEXO 06 - Termo de Ajuste de Conduta – TAC.....	245

PALAVRAS QUE COMEÇAM

À flor da pele e ao fundo da alma — assim é a violência no cotidiano, uma violência que corre e ricocheteia sobre todas as superfícies de nossa existência e que uma palavra, um gesto, uma imagem, um grito, uma sombra que seja, capta, sustenta e relança indefinidamente, e que, no entanto, desta espuma dos dias, abra à alma vertiginosos abismos em mergulhos de angústia que nos fazem dizer: sou eu mesmo toda essa violência? (DADOUN, 1998, p. 43).

As palavras de Dadoun refletem o que sinto ao apresentar¹ esta tese, a qual tematiza as infâncias e as violências que afetam as crianças pertencentes ao cenário das Escolas Públicas em Santa Catarina e sua relação com a Rede de Proteção, Promoção e Garantia dos Direitos. No meu cotidiano profissional deparei-me com essas violências “à flor da pele e ao fundo da alma” e constatei a distância ainda mantida do conteúdo aconselhado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)², cujo princípio é: todas as pessoas devem ter o compromisso de proteger, de modo integral as crianças. A escolha pela temática inspira-se nas perguntas e problematizações que surgiram com o término da minha dissertação de mestrado, em 2010³. Desde lá compreendia violências como “todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao

¹ Aproveitei aqui o ensejo de apresentação e aviso ao/a leitor/a deste texto que optei pelo uso de notas de rodapé, para ampliar as discussões e/ou conceitos. Assim sendo, na intenção de fluência na leitura, os esclarecimentos estarão fora do texto, fazendo-se presente nas notas de rodapé.

Reforço também minha opção por uma escrita em primeira pessoa do singular, mesmo sabendo que sou composta de muitos *Outros* e de muitas tantas histórias.

² BRASIL. 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.

³ A pesquisa “Educadores E Educandos Em Relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem” objetivou investigar e refletir como são constituídos os laços afetivos entre educadoras e educandos, em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual, no Município de Morro da Fumaça, em Santa Catarina.

domínio e controle de um Outro.”⁴ (SOUSA, 2002, p. 30)⁵. Enquanto práticas multifacetadas, escancaradas e/ou camufladas, as violências afetam a corporeidade viva, embora, como acontecimento social, chegam ao campo da institucionalidade muito mais como indicadores, do que como demandas emergenciais para gerar Políticas Públicas rigorosas, que impeçam a violação de seus direitos.

No lugar-escola concretizado pelo encontro entre diferentes sujeitos nasceu meu interesse pelas questões atreladas às violências. Defrontei-me na trajetória como pesquisadora e professora com o ver e o ouvir que transitavam pelo cotidiano escolar, atestando a pluralidade inerente aos sujeitos que ali habitam durante a sua formação. Na convivência com os educandos ouvi histórias com narrativas de abandono e de infâncias maltratadas, apontando como possibilidade as relações de desafetos, a reprodução de paradigmas de uma *cultura tanática*⁶, as quais imprimiam rituais de sacrifício e desprazer à aprendizagem. Paradoxalmente, a Escola⁷, como uma das instituições responsáveis pela educação das crianças, deixava-se ver também como um lugar em que a vida ganha potencialidades.

Os sistemas de acção social onde as crianças estão inseridas (creches, escolas, locais de ocupação de tempos livres, clubes, instituições de acolhimento, etc.), são regulados pelos adultos e constituem, na maior parte das vezes, espaços de subordinação [...], neste sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições, não deveria constituir apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição onde se estabelecesse o

⁴ Neste texto, embora utilize a escrita em sentido formal, não desconheço a relevância de considerar o gênero para dar sentido à estrutura textual. Do mesmo modo, quando me refiro ao Outro, faço reconhecendo-o como sujeito, nome próprio que pode ser escrito com letra maiúscula.

⁵ Registro que a citação original foi escrita com letra maiúscula.

⁶ **Cultura Tanática** é termo apresentado pelo médico psiquiatra Martín Nizama Valladolid (professor de Psiquiatria na Universidade Peruana Cayetano Heredia e na Universidade Nacional Mayor de San Marcos, do Peru) como “a cultura do desprezo pela vida humana e a banalização da vida. Onde se mata por prazer, negócios, interesses, rivalidade ou por vingança, sem autocrítica ou remorso; e comumente com crueldade, [...] com uma crescente insensibilidade social” (VALLADOLID, Outubro 2016/ março 2017, p.02). Livre tradução minha. Neste texto, é utilizado como expressão da *ausência de sensibilidade e do individualismo*.

⁷ Registro minha escolha por grafar com letra maiúscula por acreditar na potencialidade dessa instituição. Assim sendo, no decorrer do texto as demais palavras aparecerão grafadas em maiúscula.

diálogo intergeracional de partilha de poderes. (SARMENTO, SOARES e TOMÁS, 2006, p.151). (sic)

Quase sempre a Escola é considerada um ambiente propício à convivência pedagógica, cujos artefatos realizam o processo de educação que transformam (ou deveriam transformar) Um e Outro em pessoas de direitos, a partir de diretrizes curriculares e práticas de ensino interessadas nas infâncias. A Escola, como um lugar que privilegia a complexidade das relações e suas teias de significados, ambigualmente promove rituais de escuta das vozes das crianças — muitas vezes silenciadas — e assume como desafio contextualizar suas palavras, para que elas encontrem reciprocidade com aquilo que experienciam nessas relações.

Interessada em estudar as infâncias e as violências, meu *ser-estar-no-mundo*⁸ desdobra-se e debruça-se sobre a temática, tendo em vista os fatos da atualidade em que essas violências manifestam-se de diversos modos. Parece-me que a urgência não é mais de conteúdos a respeito da violação dos direitos das infâncias, mas de ações efetivas que assegurem, para cada uma e para todas, uma vida digna, pautada, inegociavelmente, por direitos. No que tange a produção teórica⁹ sobre o

⁸ Algumas palavras aparecem neste texto em itálico porque tive a intenção de realçar, dar outros sentidos ou não permitir que ficassem estanques.

⁹ **Alguns documentos produzidos para dar suporte teórico e metodológico aos profissionais que trabalham com crianças:**

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011;

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Básica e Profissional. **Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola**. Florianópolis, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva)**: 2009, 2010 e 2011. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 164 p.

Pesquisas e avaliações sobre violência no Brasil:

Os títulos abaixo representam a produção de investigações, resultados de pesquisas e avaliações de projetos desenvolvidos pela UNESCO no Brasil e suas parcerias na área de Violência no Brasil:

Cotidiano das escolas: entre violências (2006); Cultivando vida, desarmando violências (2001); Drogas nas escolas (2002); Versão resumida (2005); Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro (1999); Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul (2006); Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades (2004); Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial (2014); Jovens de Curitiba:

tema observa-se uma crescente linha, especialmente nas duas últimas décadas, orientando instituições para aperfeiçoarem os sistemas de proteção das crianças e impeçam que continuem a sofrer maus-tratos. Como pesquisadora e educadora, anseio que as formas de prevenção e enfrentamento pautem-se em uma *ética do cuidado*, aqui entendida como disposição afetiva de antecipar-se ao bem estar do Outro, promovendo a *cura*, a nutrição emocional e as práticas de acolhimento e proteção. (DORNELES, 2003). Conforme minha compreensão da leitura em Heidegger (2005), a ética do cuidado permite-nos uma compreensão de que somos seres cuja ontogênese é construída no mundo e com o mundo. Nesse sentido, as palavras escritas no verão de 1950 por Hannah Arendt, no Prefácio da Primeira Edição de seu livro *Origens do Totalitarismo*, sussurram como um convite ao comprometimento de que nem tudo pode ser compreendido sob a luz de nosso olhar para a realidade. Talvez, essa compreensão implique um mirar ético-político acerca da realidade observada, onde o Outro cria os sentidos de pertencimento social e territorial, ou seja, compreender esse Outro a partir dele, de sua história, de sua existência cultural.

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar

esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania (1999); Juventude, juventudes: o que une e o que separa? (2006); Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília (1998); Juventudes e sexualidade (2004); Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza (1999); Mapa da violência: os jovens do Brasil (Edições I, II, III, IV) (1998-2004); Mapa da violência: mortes matadas por armas de fogo no Brasil (2015); Mapa da violência de São Paulo (2005); Mortes matadas por armas de fogo no Brasil, 1979-2003 (2005); Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade (2006); Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco (2003); Escolas de paz (2003); Sociabilidades Subterrâneas: identidade, cultura e resistência em comunidades marginalizadas (2012); Vidas poupadas (2005); Violências nas escolas (2004).

Produções disponíveis em: UNESCO Pesquisas e Avaliações sobre Violência no Brasil. In: **Representação da UNESCO no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/violence/>>. Acesso em: 16 fev 2018.

conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós — sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela — qualquer que seja. (ARENDDT, 2012, p. 12).

Compreender gera sentimentos de desassossego e pode anunciar a aventura de pensar e sentir, de modo complexo, minha relação com o Outro situado no mundo. Olhar novamente, e de novo, entender a dor, pensar as violências é sempre um desafio que nos obriga a dialogar com as múltiplas realidades. Assim, acredito que, “[...] toda forma de crueldade, de perversão praticada contra as pessoas e outros seres vivos nos afeta, marca em nossa pele inscrições de dor e sofrimento social, mesmo quando não percebemos individualmente, pois ninguém pode manter-se imune ou indiferente para sempre.” (SOUSA, 2010, p.11).

É por isso o tema infâncias e violação de seus direitos foi escolhido, por mim, como porta de entrada para refletir acerca dos maus-tratos que afetam crianças. Especialmente, aquelas que desistem por consequência das violências, até da Escola, e passam a ser nomeadas como alunos/as em situação de evasão escolar, destinadas a enfrentar as medidas utilizadas pela Rede de Proteção. Eis a intenção desta pesquisa: não estar descolada de concepções que se aproximam do Outro. E para isso recorro às considerações de Skliar:

E se o outro não estivesse aí? Porque sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétreia mesmidade não alcança ver. (2003, p.29).

Estudar o tema infâncias e violências transcende barreiras disciplinares e não se restringe a uma única área profissional, pois é um tema que toca nossa humanidade em trajeto. Adentrar na questão dos maus-tratos contra crianças requer um posicionamento ético, político, de responsabilidade social e sensibilidade ao Outro e sua dor. A

complexidade do conceito de maus-tratos não pode ser desconsiderada por estar diretamente relacionada às violências. Portanto, buscar uma explicação não é tarefa fácil, visto que de acordo com Martins (2002, p.13):

[...] quem pretende abordar a problemática dos maus-tratos infantis na bibliografia especializada confronta-se com uma dispersão e fragmentação do sentido do fenômeno materializadas numa multiplicidade de definições mais ou menos vagas, generalistas ou abstratas, que se sobrepõem, com designações diversas, em distintos níveis de análise, num sincretismo dificilmente conciliável com o pensamento científico. Os maus-tratos apresentam-se como um fenômeno multifacetado, susceptível de análise e classificação em função de critérios vários e em diferentes dimensões.

A multiplicidade de fatores envolvidos na compreensão do que são maus-tratos, sugere buscar causas, consequências e situações que favoreçam abraçar uma apreensão mais ampla do conceito, e poderá contribuir para alargar o foco da reflexão em respeito às diversas tipologias traduzidas como violação de direitos. Por exemplo, situações de abandono, maus-tratos físicos, maus-tratos institucionais, maus-tratos psicológicos ou emocionais, negligência, abuso sexual, exploração sexual, trabalho infantil, violência escolar, e outros. Reconhecendo que não é simples formular uma definição de maus-tratos, recorro a Canha (2003) que enfatiza: nenhuma definição pode dar conta da complexidade de todo e de cada caso de maus-tratos. Farinatti; Biazus; Leite *apud* Benetti (2002, p. 134), sugerem que “as situações de maus-tratos são entendidas como todos os atos ou omissões na proteção da criança, que podem resultar em danos de caráter físico, emocional, intelectual ou social, cometidos pelos responsáveis pelo seu bem estar.” Assim, os maus-tratos podem dizer de toda e qualquer violação dos direitos de crianças.

Sabe-se que a História da Infância é atravessada pela violação de seus direitos, pois de acordo com Sarmiento (2004, p. 368), na modernidade as crianças foram consideradas como “negatividade constituinte” traduzidas em práticas de governação, Políticas Públicas, identidade e como grupo social. Ainda nessa reflexão, Tomás (2011, p.87) afirma que:

[...] a mudança do paradigma de controle e de negatividade para um paradigma que considere as crianças actores sociais participativos não é só necessária, mas urgente para a criação e implementação de um tempo onde elas sejam consideradas cidadãs activas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito. (sic)

As infâncias são concebidas na Escola, de maneira geral, como uma temporalidade etária e linear vivida pela criança. Não está em pauta o reconhecimento das infâncias, no plural, como vivências carregadas de inúmeras potencialidades e possibilidades. Antagonicamente, as potencialidades quando emergem nos discursos trazem a descaracterização da criança e a transformam em *tábula rasa*¹⁰, passível de ser moldada aos padrões que definem *o lugar da infância*, quase sempre recortado e esquadrinhado para assentar exigências pedagógicas. Nesse movimento anula-se o que crianças e infâncias têm de potências criativas, contribuindo para que sua experiência na Escola seja marcada por normas e poder disciplinar. Isso também favorece para conduzir crianças e infâncias em uma mesma direção, sem levar em conta as singularidades ali presentes. Pensar as infâncias, portanto, requer alargar os olhares para situar de que outras maneiras a Escola pode ser vista, ou seja,

[...] não apenas como um *lugar* de produção e aprendizado de conhecimentos, mas também como um *lugar* de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida; como um processo intercultural, humano e humanizador, que se constitui e se expressa *como* movimento e *no* movimento de produção, organização e gestão da vida e do viver; como Gestão do Cuidado. (DORNELES, 2003, p. 11).

Para Sousa (2010, p. 13), há uma modalidade de *Gestão e de Cuidado* que respeita as especificidades inerentes aos organismos vivos,

¹⁰ Tábula rasa (do latim: *tabula rasa*) expressão que significa literalmente "tábua raspada" e aponta para o sentido de "folha de papel em branco".

tais como o ritmo, o ímpeto, as emoções e os sentimentos endógenos (interno ao organismo; o que é próprio de nossa natureza como organismo vivo), que reconhece as instituições, e de maneira singular a Escola como lugar social do cuidado, para assegurar a cada criatura humana o pleno desenvolvimento e a sua integridade.

Um olhar atento possibilitou-me observar que manifestações de violências na Escola nem sempre alcançam a compreensão dos/as professores/as com relação às medidas de enfrentamento aos maus-tratos. Parto do pressuposto de que a Escola é um lugar atravessado pela multiplicidade cultural, afetiva, social, política e histórica, e desse modo, é fundamental compreendê-la como espaço/tempo de proteção e cuidado com o desenvolvimento da criança. Instrumentos legais não faltam para que a Escola assuma junto à sociedade sua função social e seu compromisso ético contra qualquer forma de violação de direitos das crianças.

Houve um tempo, de acordo com Passetti (2011), em que bater em uma criança era próprio da família, escorado por uma legislação que sustentava continuidade do regime da propriedade, e dispunha a constituição da *boa* educação. As crianças eram consideradas perigosas, e sociedade e Estado tomaram iniciativas para corrigir condutas. Assim sendo,

[...] nos lares, nas escolas, nos orfanatos, enfim, na fábrica, a criança estava disposta para seguir o que dela se esperava, educada pelo castigo, restando-lhe nos entrecruzamentos descontínuos de espaços disciplinares, as ruas, os bandos, a noite, as fugas, o exercício de uma liberdade ameaçadora aos outros e a si. Às crianças restava resistir diante das ortopedias sociais, muitas vezes com corpos e mentes marcados por surras aplicadas pelos pais e autoridades, e um outro tanto de vezes decorrente dos confrontos entre grupos e de ardilosas propostas feitas por adultos. (PASSETTI, 2011, p. 43).

O Código de Menores, por meio do Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927¹¹, já descrevia a responsabilidade do Estado para com esses sujeitos. No entanto, alerta Passetti (2011), o Estado, com o

¹¹Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 fev 2018.

uso da repreensão colocava na mira os abandonados para combater seus comportamentos *delinquentes*¹². Com o avanço da biopolítica¹³ ampliam-se os investimentos de controle e filantrópicos, aumenta o investimento nas populações em seus territórios na cidade, com urbanizações, saneamentos, serviços de saúde, assistências sociais, unidades manicomiais, prisões, reformatórios, Escolas, constituindo uma complexa rede disciplinar que dava certa segurança ao Estado diante da possibilidade iminente de uma guerra civil, de uma revolução. Segundo Passetti (2011, p. 45), “inaugurou-se no século XX a era do proibicionismo como dispositivo contendor de violências, associado ao tratamento asilar, penitenciário e à universalização da Escola, em uma nova prevenção geral”. As violências ganham outra visibilidade no fim da Segunda Guerra Mundial (1945), quando a paz vira o grande tema convertido em Direitos Humanos na Declaração Universal de 1948.¹⁴

Com o passar dos anos, e especialmente no século XXI, inaugura-se uma época de *judicialização da vida*¹⁵ através de direitos que proíbem as violências e produzem a *boa educação*. Fundada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no Instrumento dos Direitos da Criança (1959)¹⁶, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promoveu em 1989 a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, da qual o Brasil tornou-se signatário. De acordo com Sarmento (*et al*, 2006, p. 45), a cidadania da infância “[...] é algo proclamado na Convenção dos Direitos da Criança, desenvolve-se pelo resgate da visão da criança como actor social e, portanto, como um sujeito portador de direitos, e implica necessariamente o reconhecimento da capacidade de influenciar a vida colectiva.” (sic). Os direitos consagrados na Convenção são abrangentes e estabelecem como marco

¹² Menor abandonado e delinquente foram categorias criadas e institucionalizadas negativamente pelo Código de Menores.

¹³ Biopolítica é o termo utilizado por Foucault (2015) para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população.

¹⁴ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2018.

¹⁵ A judicialização da vida pode ser entendida como um fenômeno contemporâneo, em que o Poder Judiciário tem recebido mais destaque do que o Legislativo e Executivo, no que se refere às decisões nas esferas política e das relações sociais. O processo de judicialização da vida compreende um movimento no qual o Poder Judiciário torna-se a instituição mediadora do viver. (DELEUZE, 1992; PASSETTI, 2003).

¹⁶ Convenção dos Direitos da Criança. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 10 abr 2018.

o direito da criança à proteção. A Constituição Federal de 1988 teve pela primeira vez um dispositivo que incorporou direitos às crianças, como exemplo, o **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. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)¹⁷.

Conquista-se, com a contribuição da sociedade civil, uma nova legislação para a proteção integral: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990¹⁸. A partir do Estatuto, crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direitos, e com isso, o Estado precisa dispor de Políticas Públicas de promoção e defesa dos direitos dessa população. O ECA define, no artigo 18, que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. E no artigo 13, as suspeitas de maus-tratos ou sua confirmação deverão ser comunicadas ao Conselho Tutelar. Os artigos 53 e 54 tratam dos direitos das crianças em relação à Educação, Cultura, Esporte e Lazer estão em sincronia com o enunciado nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1988). E, ainda no ECA, o artigo 56 dispõe: "Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência". No fortalecimento da Doutrina de Proteção Integral insere-se o Sistema de Garantia de Direitos regido por princípios e normas da política de atenção. Esse Sistema articula-se em uma Rede de ações composta pelo Poder Público, na esfera Federal, Estadual, Distrito Federal e Municipal,

¹⁷Disponível em:

<http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.asp>. Acesso em: 10 abr 2018.

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 abr 2018.

nos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e pela sociedade civil. Conforme a definição de Faleiros; Faleiros (2007, p. 79):

As redes são tecidos sociais que se articulam em torno de objetivos e focos de ação comuns, cuja teia é construída num processo de participação coletiva e de responsabilidade compartilhadas, assumidas por cada um e por todos os partícipes. As decisões tomadas e os conflitos resolvidos democraticamente, buscando-se consensos mínimos que garantam ações conjuntas.

O interesse pela temática desta pesquisa, portanto, além do exposto justifica-se, também, pelo reconhecimento da necessidade dos profissionais da Educação, entre os quais me incluo, de entenderem a dinâmica que contorna o papel da Escola na Rede de Proteção.

No processo de reconhecimento de crianças, como sujeitos de direitos, o Ministério Público de Santa Catarina criou o Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar, denominado APOIA, com a intencionalidade de garantir a permanência de crianças e adolescentes, de quatro a dezessete anos, na Escola. A pretensão é que concluam todas as etapas da Educação Básica — seja na rede pertencente ao Sistema Estadual, Municipal, Federal ou particular de Ensino. Através de um sistema intersetorial de apoio ao/a aluno/a infrequente e sua família, os procedimentos podem garantir o retorno para a Escola, possibilitando o aproveitamento do ano letivo. Desde 2001, o Programa APOIA promove, em cada município catarinense, a integração entre as Promotorias de Justiça da Infância e Juventude, os Conselhos Tutelares e as Escolas que ofertam a Educação Básica no Estado. Nesse coletivo estão ainda a Secretaria Municipal e a Gerência Regional de Educação, a rede de saúde e de assistência social local, os representantes das Escolas particulares, os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Assistência Social, da Educação e da Saúde, entre outros. (SANTA CATARINA, 2014). Em 2013, foi firmada uma parceria entre o Ministério Público, a Secretaria de Estado da Educação e o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC) objetivando conceber e desenvolver o Sistema APOIA *Online*. O sistema promoveu a completa informatização do Programa APOIA. Assim, emergiu uma possibilidade de *ponte* entre Educação e Justiça em Santa Catarina, em que o Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA) passou a contar com um órgão gestor: o Centro de Apoio

Operacional da Infância e Juventude (CIJ); o qual nasceu com o anseio de garantir para as infâncias a sustentabilidade de seus direitos. Na sua criação, o horizonte temporal do Programa foi considerado como indeterminado, pois o desenvolvimento de suas ações exigia o cumprimento de preceitos legais. Perguntas são necessárias: de que forma educadores/as e promotores/as lidam com os maus-tratos identificados pelo Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC)? Quais significados são atribuídos pela Escola e pela Promotoria de Justiça às *ausências* das crianças? Quem são e onde estão as crianças que sofrem maus-tratos? Quais premissas Escola e Promotoria assumem para identificar essas crianças? Embora a aparente obviedade dessas indagações, importa ressaltar que quando se fala de violências contra crianças em países como o Brasil, a pobreza é parte do jogo entre capital e trabalho, com delineamentos sutis que evidenciam uma pobreza individualizada, associada à meritocracia, à ideologia do autoesforço. De acordo com o Paugam (2003, p. 46), “nas sociedades modernas a pobreza não é somente o estado de despossuir; ela corresponde a um status social específico, ‘inferior’ e desvalorizado, que marca profundamente a identidade de todos os que vivem essa experiência.” Considero relevante registrar que, em relação a 2016, houve um aumento de 11,2% em 2017 no número de pessoas em situação de extrema pobreza passando a atingir 14,83 milhões de pessoas em 2017. (BRASIL, 2018).

Mas, ao contrário do que se possa evidenciar, os índices apresentados pelos Programas voltados para crianças que têm seus direitos violados são imprecisos e resultam de relações tensas entre sociedade civil organizada e instituições oficiais, registrando o quão difícil é a tarefa de ser criança no Brasil. Diante de políticas educacionais e jurídicas pautadas em medidas de proteção, os corpos de milhares de crianças que chegam à Escola continuam invisibilizados, inferiorizados, precarizados pelos abusos e atitudes vinculadas aos preconceitos. É uma invisibilidade produzida em uma posição de existência tão "inferior", que não pode ser considerada como alternativa credível de vida, passando a ser ignorada pela sociedade.

Para Boaventura de Sousa Santos (2004) essa invisibilidade encontra sua melhor expressão na noção de ausência, a qual é produzida para assim permanecer através de relações injustas e desiguais, o que implica naturalização da desigualdade e classificação de uma suposta população considerada desqualificada. Trazer essas ausências para se tornarem presenças na Escola é um desafio possível, exige o desenho de uma nova instituição que possa trabalhar na perspectiva de abertura à

partilha de poder e a autoria do sujeito. Ou ainda, problematizar caminhos na construção de uma Escola preparada para alcançar o humano que nos habita em processo, como um ser emocional desde a sua biologia, como sujeito capaz de aprender de forma prazerosa, como alguém que, além da capacitação, demanda formação humana para crescer com responsabilidade social. Isso exige, ainda, um aprofundamento teórico, uma compreensão metodológica e uma unidade reflexiva para entrelaçar as diferentes dimensões afetivas que nos compõem.

Imersa no movimento de inquietações, inerentes ao processo de pesquisa, busquei entender como os profissionais da Educação e da Justiça utilizam o Sistema APOIA para reduzir a evasão escolar e proteger as crianças de qualquer forma de maus-tratos. Para isso apresentei como foco central o que aqui nomeio problema de pesquisa: **a partir do APOIA, como se tecem as relações entre Educação e Justiça**¹⁹? Com esse intuito desenhei o campo da pesquisa, constituído por duas Escolas públicas da rede estadual e duas Promotorias de Justiça da Infância (MP)²⁰, situados nas cidades de Criciúma e Tubarão, localizadas na Região Sul de Santa Catarina. Antes de chegar ao campo da pesquisa foi necessário percorrer um itinerário entre o CIJ (Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude)²¹, a 20ª Gerência Regional de Educação em Criciúma/SC e a 19ª Gerência Regional em Tubarão/SC. Através da declaração assinada pelo Coordenador do CIJ e pelo/pela Coordenador/a Regional de Educação foi autorizada a coleta de dados nas Escolas e Promotorias.

Outras perguntas ensaiaram essa intencionalidade: quais estudos e estratégias de intervenção foram realizados ao longo da história do Programa? O centro do trabalho do Programa, **garantir** o direito à educação para todas as crianças, oferece **a ponte** que conduz a uma ação

¹⁹ Registro aqui minha escolha por grafar com letra maiúscula as palavras *Educação e Justiça* não por uma questão de formalidade, mas por acreditar na potencialidade dessas duas instituições no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças. Diante disso, as demais palavras, no decorrer do texto aparecerão grafadas em maiúscula.

²⁰ Ao longo deste texto os órgãos do Programa são identificados pelas siglas UE (Unidade Escolar), CT (Conselho Tutelar) e MP (Ministério Público).

²¹ O Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CIJ) é o órgão responsável por prestar suporte ao trabalho dos Promotores de Justiça com atribuição na área em todo o Estado, realizando pesquisas, estudos e pareceres. Além disso, estimula a integração e o intercâmbio entre órgãos do Sistema de Garantias dos Direitos de Crianças e Adolescentes, como Judiciário, Conselhos Tutelares e Gestores Municipais. Disponível em: <<https://www.mpsc.mp.br/centros-de-apoio-operacional/infancia-e-juventude>>. Acesso em: 22 fev 2017.

de proteção por meio de um atendimento qualificado? Como educadores/as e promotores/as localizam as inscrições de maus-tratos nos corpos infantis das crianças atendidas pelo APOIA? Como identificam e acolhem crianças que sofrem violências? A Escola e a Promotoria de Justiça oferecem aos/as educadores/as suporte teórico-metodológico para uma acolhida justa dessas crianças?

Vislumbrei, com a pesquisa, também entender se a distância que marca as relações entre Escola e Sistema de Justiça é expressão da atuação desta última, em razão dos conceitos sociológico e ontológico que a embasam, ou seja, problematizar a norma como regularidade e como determinação de conduta. E ainda, como a Justiça aproxima-se das diversas formas de viver das infâncias? Ressalto que, sendo perguntas iniciais, não foram problematizadas como questões separadas e serviram também de indicadores para organizar a proposição de tese de doutorado e, ainda, foram ampliadas ou recortadas durante a continuidade das atividades de campo.

Articular infâncias escolares, violências e a relação entre Educação e Justiça não é tarefa simples, mas compreendo ser fundamental para contribuir com as reflexões pedagógicas atuais, como também para com as práticas daí decorrentes. E aqui me vejo imbuída da compreensão das infâncias como condição da existência humana, sem reduzi-las a uma etapa passageira do desenvolvimento que nos constitui como sujeitos na/pela linguagem.

Por isso, um adulto não pode aprender a falar; foram crianças e não adultos os que acessaram pela primeira vez a linguagem e, apesar dos quarenta milênios da espécie *homo sapiens*, a mais humana de suas características, precisamente – a aprendizagem da linguagem – permaneceu tenazmente ligada a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita num destino específico não pode verdadeiramente falar. (AGAMBEN, 2001, p. 79-80).

É pertinente considerar o ser humano como o único animal que aprende a falar e não o faria sem infâncias, pois nelas se introduz a descontinuidade entre aquilo que é natureza e cultura, entre língua e discurso. É condição para que o próprio sujeito continue a viver, transformando, no cotidiano, a língua em discurso, capaz de colocá-lo na situação de produtor de cultura.

Se a Educação é o espaço de encontro entre humanos, entre seres

que estarão sempre aprendendo a falar, a conviver, a cultivar experiências, tudo o que ela provoca deixa sinais: o acolhimento das diferenças, do novo, daquilo que ainda não está dado, das relações e do inacabamento, abrindo-se para a afetividade e a subjetividade.

É por meio da linguagem que crianças constroem desenhos de realidade, a partir do ambiente em que estão inseridas. Agindo são capazes de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, são também transformadas pelos modos de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica, por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. (SOUZA, 1994, p. 24).

Insisto na relevância teórico-metodológica e político-social de aprofundar os saberes que contornam as infâncias, de localizar na reflexão a sensibilidade para dizer de uma Educação aberta para aprender novos inícios com as possibilidades que já temos. Desse modo, busco um olhar que recuse toda modalidade de negação dos corpos-infâncias das crianças que vivem em cenários de violências. Tendo em vista as considerações iniciais, o problema de pesquisa desta tese foi investigar dois municípios catarinenses, nos quais o Programa APOIA atua, e analisar como são tecidas as relações entre Educação e Justiça. E para isso, estabeleci como **objetivo geral**: compreender como o Protocolo APOIA constrói aproximações entre Educação e Justiça através dos registros decorrentes de maus-tratos na infância.

E como objetivos específicos:

- a) Construir um inventário possível sobre a trajetória do Programa APOIA;
- b) Percorrer os itinerários dos procedimentos adotados pelos/as educadores/as e promotores/as via sistema APOIA *online*, para o registro dos casos que afetam crianças que sofrem e/ou sofreram maus-tratos;
- c) Caracterizar os movimentos presentes na relação entre educadores/as, promotores/as, Escola, o Sistema de Justiça da Infância;
- d) Interpretar o modo como a Rede de Proteção utiliza o Sistema APOIA *Online*, para comunicar a evasão escolar decorrente de maus-tratos contra crianças.

Apresento o corpo desta tese composto por cinco capítulos.

No primeiro *O que fizeram com o meu umbigo? Da minha trajetória na Educação à experiência com a pesquisa*, apresento minha trajetória profissional emaranhada no movimento de busca-pesquisa, o qual remeteu ao meu encontro com a problemática que orientou esta pesquisa. No segundo capítulo **A escolha metodológica: a etnografia na linha feitiçeira**, esbocei a escolha metodológica da pesquisa. Onde entendida como a escrita do visível, a descrição etnográfica associada à pesquisa quanti-qualitativa, implica um estilo criativo de observação, uma afetuosidade rica no encontro com o Outro e, a partir disso, situei os sujeitos da pesquisa e os espaços que ocupam. No terceiro capítulo **Infâncias e violências: entre a ambivalência das práticas de cuidado e proteção e a perversidade e complexidade das situações de maus-tratos**, desenvolvi um diálogo com os autores escolhidos por identificação com suas ideias e que deram sustentabilidade teórico/epistemológica ao tema das infâncias e violências. No quarto capítulo **A busca no banco de dados: o fluxo do Novo APOIA em Criciúma e Tubarão**, expus as informações obtidas no campo, vozes dos sujeitos e a análise dos dados quantitativos e qualitativos. E no quinto capítulo **Justiça e Educação: considerações que convidam a estender a mão**, anunciei as considerações finais a partir de uma síntese dos achados da pesquisa.

1 O QUE FIZERAM COM MEU UMBIGO? DA MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO À EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA

O umbigo é uma marca indelével no centro de todo ser humano [...]. O umbigo é o lugar do nosso primeiro ferimento formal, de nosso primeiro corte, de nossa primeira cisão com a fonte de vida maternal. Ele é o símbolo da convergência do retorno às origens e também da irradiação nas quatro direções, a partir de um centro único de origem. (MIRANDA, 2000, p.113).

Como precisar um começo? Como pensar no início? O que se passa agora e se expressa nos *nascidouros* de uma vida-pesquisa? As inquietações são muitas ao *nascer* de uma pesquisa e suas (im)possibilidades. “A experiência do pensamento é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado.” (KOHAN, 2007, p. 21). Quero esclarecer que aqui não começo a contar uma história, mas que vou dar continuidade ao que comecei anteriormente. Volto a olhar de dentro e de fora para resgatar fragmentos que me situam em um movimento de perder-se e tecer-se; volto a olhar para apreender alguns sentidos dados pela impermanência das coisas. O anseio é buscar ajuda na memória para restaurar, com liberdade de desencontros, o já vivido, e para construir explicações aproximadas do presente. Pensei no umbigo, sobre os sentidos vinculados a essa parte do corpo e sua simbologia, já que o movimento da escrita desta tese consiste também em uma dança de olhar para o meu próprio umbigo. Em muitas comunidades guarda-se ainda a tradição de enterrar o umbigo das crianças no solo da comunidade, para garantir um vínculo com o povo e com o território. Ou ainda, enterrar o umbigo perto da Escola para que se tornem doutores no futuro. (SOUSA, 2017).

O que fizeram com o meu umbigo? Meus familiares o riscaram de caneta. Estavam confiantes na superstição local que acreditava: ao guardar o umbigo da recém-nascida, ou colocá-lo em algum lugar especial, ela poderia *vir-a-ser* uma professora, o que de fato aconteceu. Não cheguei a sonhar com essa profissão desde pequena, apesar dos incentivos da família. Acredito que a admiração pelos meus professores e professoras, e o ótimo relacionamento que mantive durante esse período escolar, foram decisivos para me tornar professora. Além disso,

era a escolha que mais rapidamente traria a oportunidade de emprego, já que na comunidade onde morava não havia tantos educadores, embora Escolas não faltassem no município. (ROCHA, 2010).

Os traços, aqui desenhados, registram algumas experiências e vivências que me levaram ao processo de doutoramento, sem a intenção de demarcar um início, mas sim como uma empreitada de voltar, encharcada da sensação de continuidade. Essa sensação de retorno é dada pela categoria infância analisada na pesquisa de Mestrado²². E que agora no Doutorado está aliada aos conceitos Educação, Justiça e maus-tratos dentro de outros labirintos. Desse modo estou consciente de que, “[...] se eu quiser, mesmo agora, depois de tudo passado, ainda posso me impedir de ter visto. E então nunca saberei da verdade pela qual estou tentando passar de novo – ainda depende de mim!” (LISPECTOR, 1994, p. 92).

Agora depende de mim, assumir o que me incomoda, saber que a pesquisa nasce da insatisfação com o já sabido, em um percurso alimentado por um estado de paixão, como definido por Foucault: “[...] há momentos fortes e momentos fracos, momentos em que isso é levado à incandescência, em que isso flutua, é uma espécie de instante instável que se prolonga por razões obscuras, talvez por inércia.” (*apud.* DELEUZE, 1992, p. 107). E como diria Sandra Corazza (2007, p. 110), “toda insatisfação que convoca à pesquisa costuma ser dolorosa”. Talvez porque assume o movimento que nega as confortáveis totalidades teóricas, dolorida pelo exercício de dobrar-me não apenas sobre a pesquisa, mas sobre mim mesma.

João Guimarães Rosa, em Grande Sertão Veredas (2001), relata: “na vida, o que aprendemos mesmo é a sempre fazer maiores perguntas”. Há um aspecto de continuidade que me move porque as considerações finais obtidas com a pesquisa do Mestrado foram provocadoras de outras inquietudes, as quais resistem ao esgotamento da reflexão. Ao finalizar minha pesquisa de Mestrado não encerrei meu compromisso político, afetivo e pedagógico com a Escola pública e com a Educação das crianças. Acredito que a Escola possa ser um lugar de relações afetivas, em que cuidar mutuamente torna-se o destino pedagógico. Nessa perspectiva meu olhar dirige-se para os processos educacionais. O texto-tese que agora *nasce* não propõe um rompimento com este *cordão umbilical* — as pesquisas realizadas anteriormente —

²² Dissertação apresentada, no ano de 2010, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, mantido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa.

porque está ligado às experiências do vivido, nas marcas indeléveis do meu corpo e não será um *corpe* com minhas vivências/experiências de mulher-pesquisadora. Assumo que não há um objeto de pesquisa alheio às nossas vivências porque “a vida nos acontece, a experiência nos acontece, os mundos que vivemos acontecem ao trazê-los a mão em nossas explicações.” (MATURANA, 2006, p. 157).

Desde o Mestrado, como pesquisadora, integro o NUVIC – Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Nesse lugar²³ descobri, através das leituras, estudos, vivências e experiências, que conhecer é um processo no qual a realidade emerge num campo de desafios, para nos impulsionar além do que pensamos acerca dela. Não como quem procura a verdade, mas como quem se interessa pelos entremeios, pelas fugas, saídas possíveis para ir adiante. No NUVIC procuramos tecer compreensões plurais em torno das violências e algumas delas permitem problematizar os processos formativos que se efetivam distanciados dos interesses coletivos, à medida que os fenômenos educacionais constituem nexos de interações e relações existentes entre todos os envolvidos no processo.

Desde o final do Mestrado (2010), comecei a lecionar em cursos de pós-graduação na área da Educação²⁴. Nessa trajetória, meu corpo-professora trouxe o registro dos encontros com Outros/as educadores/as, das suas histórias de vida e das práticas de ensino atravessadas por processos de violências, os quais puderam ser narrados devido ao caráter

²³ O Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências, criado em 2002, é um espaço interinstitucional vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). O grupo, de escolha interdisciplinar, reúne pessoas cujo interesse em comum é realizar pesquisas e ações que recusem as violências. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9250751163779369>>. Acesso em: 14 abr 2018.

²⁴ Lecionei as seguintes disciplinas: Políticas Públicas em Educação; Arte-Cultura e Tradições Religiosas; As Diferentes Linguagens na Infância e Implicações Educacionais: Corpo, Movimento e Arte, Desenho e Expressão Plástica; Dificuldades de Aprendizagem; Avaliação Diagnóstica e Educacional; Princípios e Práticas da Coordenação Pedagógica; Organização dos Espaços e Tempos Escolares para a Infância na Educação Básica; O Processo de Inclusão na Educação Especial; Alfabetização e Letramento; Legislação e Políticas Públicas na Área da Educação Especial. Lecionei também, nos cursos de Pós-Graduação em Segurança Pública e Qualidade de Vida, as disciplinas: Relacionamento Interpessoal e Mediação de Conflitos; Estado, Governo e Sociedade.

E coordenei cursos de graduação na modalidade de Educação à Distância (EaD) para profissionais da área de Segurança Pública.

dialógico que permeavam as nossas atividades em sala de aula. Importa dizer que, buscar os registros “[...] deixados nos corpos é uma das mais interessantes formas de tecer interpretações a respeito do passado e, assim, alargar a compreensão do presente. Ele [o corpo] é um documento vivo em que a ideia de tempo é forjada na sua materialidade por atos de conhecimento.” (SOARES; FRAGA, 2003, p. 77).

O *chão* da Escola sempre foi o meu lugar. No exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mantive o vínculo profissional com a Prefeitura Municipal de Jaguaruna/SC, que se estendeu de 1996 até o início de 2018. Entre os anos de 2012 e 2014 desenvolvia o trabalho de Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura desta cidade, cuja prioridade era a formação continuada de professores/as. Minha intenção como professora-pesquisadora foi/é sempre participar de ações que promovam a compreensão da Escola, como um espaço dinâmico e vivo, no qual apresenta a possibilidade para todos/as “o tempo e o espaço [...] para renovar o mundo.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 10). No que diz respeito à inserção social, crianças e adolescentes, sujeitos de direitos fundamentais, deixaram de ser considerados objetos para alcançarem a condição de seres humanos com dignidade, o que é garantido no âmbito das leis internacionais e nacionais. Sabe-se que, quando a família torna-se omissa na proteção a esses direitos, as medidas adotadas pelo Estado, por meio da atuação do Poder Judiciário e as ações da rede do Sistema de Garantia de Direitos devem ser fundamentadas no melhor interesse destes sujeitos: crianças e adolescentes.

Nesse sentido, pensar a relação que se tece entre Educação e Justiça, nesta pesquisa, pressupõe pensar os protocolos de evasão escolar registrados nas cidades de Criciúma e Tubarão, ambas situadas na região Sul de Santa Catarina. Qual é a visibilidade dada à questão dos maus-tratos na infância? Num movimento de desconstrução quero extrair visibilidades do *corpus* empírico, como disse Deleuze (1992), lançar focos de luz sobre meu objeto (o protocolo APOIA). Questionar os modos de operar o *poder-saber* dos protocolos, identificar suas estratégias, suas táticas, suas arquiteturas, suas maquinarias e suas estreitas relações com a produção da verdade.

Esse itinerário de pesquisa acaba por encontrar outros conceitos que transversalizam a temática estudada como, por exemplo, a *judicialização da vida* (PASSETTI, 2003) e a *judicialização das relações sociais* (RIFIOTIS, 2004, 2006a, 2006b, 2007). A temática da judicialização pode ser descrita como um “duplo movimento: de um

lado a ampliação do acesso ao sistema de justiça, e por outro, a desvalorização de outras formas de resolução de conflito.” (RIFIOTIS, 2004, p. 114).

Encontrei em 2014 a *Senda do Yoga*²⁵: uma experiência que explora a sabedoria do corpo, a força dos pensamentos e o potencial da alma através da sua filosofia e prática dos *ásanas*²⁶. Entre tantos ensinamentos dessa filosofia oriental, o que muito chama minha atenção é a aprendizagem do *Yama*²⁷ chamado *ahimsã* – **não violência**. Quando a não violência [em pensamentos, palavras ou ações] estabiliza-se firmemente, as atitudes hostis cessam em sua presença. Uso aqui o *Yoga* como metáfora do movimento. As posturas do *Yoga* (*ásanas*) quando repetidas nos alteram. A palavra *postura* pode ser entendida também como sinônimo de atitude. Seu significado é o modo de manter o corpo ou de compor movimentos. Nesse sentido, sabe-se que a atitude pode culminar em uma determinada postura corporal. Nessa perspectiva, os nossos itinerários de pesquisa são como *Yoga*, nos alteram. Como se estivesse numa *postura de inversão*²⁸, meu desafio é a retirada do medo, o que pode proporcionar a visão de mundo de outras perspectivas. Para me arriscar ao (des)conhecimento e ao impensado foi preciso uma entrega verdadeira, abertura ao novo, uma consciência no tempo presente, no *aqui e agora*, inteira, respirando fundo e fluindo entre (trans)formação e alteridade. O *Yoga* hoje me auxilia na caminhada como pesquisadora-mulher, que acredita em “[...] um princípio epistemológico: o observador/criador deve se incluir na observação e na concepção. O conhecimento necessita do autoconhecimento.” (MORIN, 2000, p. 11). Penso, portanto, na pesquisa como um “[...] lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar

²⁵ A palavra *Yoga* deriva da raiz semântica sânscrita “yuj”, que significa atar, reunir, religar, união. A origem do *Yoga* remota da tradição védica (6.500 a.C.). O *Yoga* é um dos seis Sistemas Ortodoxos da Filosofia Hindu. A *Senda do Yoga* é também o nome do livro de Maria Laura Garcia Packer – A Senda do Yoga: filosofia, prática e terapêutica. Blumenau: Nova Letra, 2009.

²⁶ *Asanas* (posturas corporais) significa “postura confortável”, “postura facilmente mantida”. Patanjali, no *Yoga Sutra*, descreve os *Asanas* como uma postura que é mantida estável, firme, confortável e relaxada.

²⁷ Dentre os 8 (oito) princípios do *Yoga*, os *Yamas* (princípio de relações com os outros) correspondem ao desenvolvimento de uma conduta moral e ética sadia, capaz de evitar toda e qualquer dor a quem quer que seja. *Yama*, em sânscrito significa morte, ou seja, deixar morrer tudo o que em nós se torne obstáculo para atingir a consciência (PACKER, 2009, p. 27).

²⁸ As posturas invertidas no *Yoga* invertem a circulação sanguínea. Desenvolvem a força de vontade e a coragem de ver o mundo por outro ângulo. Postura que desafia os condicionamentos da mente.

outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a fazer companhia, e não se morra de solidão.” (CORAZZA, 2007, p. 106).

Como a escrita atravessou o processo de pesquisa: a partir dos registros de campo este texto foi tecido, com os fios das narrativas guardadas nos meus diários. Foi uma escrita que não pretendia temer as incertezas dos espaços vazios e nossos modos de subjetivação. Consciente, assim, de que o traçado do processo de escrita é sinuoso, imprevisível e suscetível aos desafios dos *labirintos* e dos possíveis *ferrolhos* da pesquisa. (CORAZZA, 2007). Como amenizarei os efeitos de tais ferrolhos? *O território do meu olhar* (RANDOM, 2002) apontou para os encontros com a importância de nutrir as relações por meio de uma afetividade qualificada. Procurei amparar as relações na “[...] ética, como o domínio de nossa preocupação com as consequências que as nossas ações têm na vida de outros seres humanos, o que pertence ao domínio de aceitação do outro como legítimo outro na convivência.” (MATURANA, 2005, p. 85).

No movimento de ajuste do foco desta reflexão, a preocupação com as consequências de nossas ações na vida de Outros se estendeu para manter uma disposição de escuta que, aconteceu com o meu corpo inteiro e presente no encontro. Com essa pretensão a investigação era pautada por um estilo criativo de observação que deu atenção e cuidado ao arcabouço cultural dos participantes e, que, pretendeu *escutar com o corpo*.

1.1 O GARIMPO: BREVE MAPA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE INFÂNCIA E MAUS-TRATOS

A análise do estado do conhecimento na área de interesse desta tese torna-se indispensável a partir do pressuposto de que a produção do conhecimento não é um acontecimento isolado, mas uma construção coletiva da comunidade acadêmica e científica. O levantamento da produção acadêmica de artigos, teses e dissertações em bases de dados situa o/a pesquisador/a no processo de elaboração de um problema de estudo, comparando as abordagens teórico-metodológicas utilizadas e apontando aproximações, contrastes ou lacunas entre os resultados das pesquisas. Por isso, este trabalho de garimpo²⁹ costuma ocorrer no início

²⁹ Garimpo é a denominação para uma a exploração, mineração ou extração, manual ou mecanizada, de substâncias minerais como o ouro, diamantes ou outros tipos de minérios. Neste texto, a metáfora representa o trabalho minucioso do pesquisador quando realiza o

das investigações, no caso desta tese, quando surgem algumas perguntas: como a questão da violação de direitos da infância é estudada no Brasil? Qual o enfoque dado pelas pesquisas em Educação à problemática dos maus-tratos? Importa aqui compreender a presença ou a ausência dos conceitos que integram a temática “Infância e Maus-Tratos” e em que medida tem sido objeto de estudo de pesquisadores?

O garimpo possibilitou a análise dos trabalhos e estudos que puderam estabelecer diálogos e distanciamentos com a investigação. Dessa maneira, a análise individual aconteceu somente quando a pesquisa apresentou um diferencial ou originalidade, evitando a descrição monótona dos estudos. Portanto, foi um movimento intencional e sistematizado, a fim de constituir neste breve mapa, um panorama situando como esse cenário tem pensado o tema dos maus-tratos na educação.

Tendo em vista a amplitude dos estudos e pesquisas sobre o tema maus-tratos, o assunto transcende diversas áreas do conhecimento e é especialmente encontrado nas áreas das Ciências Humanas³⁰, Sociais e Saúde, e por estar diretamente ligado à questão da violência direcionei o foco da busca para os assuntos que envolveram esta tese: Infância e Violação de Direitos; Infância e Poder; Infância e Evasão escolar. Iniciei o estado do conhecimento visitando a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a partir da 28ª edição até a 37ª, entre 2005 e 2015. Dentre os 23 Grupos de Trabalhos (GT’s), a busca foi realizada em três (03) GT’s:

- GT 06 — Educação Popular;
- GT 07 — Educação de crianças de 0 a 6 anos e
- GT 08 — Formação de Professores.

Com o olhar voltado para esse recorte, recorri aos textos publicados, entre 2005 e 2015 que apresentavam as palavras: infância e maus-tratos; infância e direitos; infância e poder; infância e evasão escolar.

Outra fonte de pesquisa foi o Portal de Periódicos da Capes³¹ em

estado do conhecimento, ou estado da arte, considerado árduo e audacioso como *procurar pedras preciosas*.

³⁰ A Tabela de áreas de Conhecimento da CAPES aponta a Área de Ciências Humanas constituída pela Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Teologia, Ciência Política, Geografia, História, Arqueologia e Antropologia.

³¹ O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza aos pesquisadores os textos da produção científica nacional e internacional. Informações disponíveis em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 04 abr 2018.

que busquei os artigos publicados no período de 2005-2015, com foco na Área das Ciências Humanas, com os seguintes descritores: maus-tratos e infância.

A metodologia de pesquisa foi leitura dos títulos e/ou assuntos dos trabalhos completos e dos pôsteres publicados em cada GT nesses 10 anos dos Encontros Nacionais da ANPED. Considerando os limites do critério, em seguida da análise do título, ano de publicação e autoria procedi com a leitura completa dos trabalhos. Tarefa que foi possível pelo número restrito de publicações (15 trabalhos)³² que envolviam os descritores selecionados e sua relação com os maus-tratos na infância. Nesse levantamento nenhum trabalho apresentou os descritores infância e maus-tratos, nem tão pouco, infância e violação de direitos. Constatada a ausência, reiniciei a busca pelos descritores “Infância e Direitos” e “Infância e Poder” onde encontrei 05 trabalhos, sendo 04 completos e 01 pôster. Já no levantamento dos trabalhos que trazem a palavra evasão escolar no período de 2005-2015 nenhum trabalho discorreu sobre o assunto. Como um bom garimpeiro, continuei escavando outras palavras como se fossem pedras preciosas: Infância e APOIA; Educação e Justiça, porém, nada apareceu nos títulos dos trabalhos pesquisados.

Após a leitura dos trabalhos foi possível verificar que há, por parte dos pesquisadores, uma preocupação pela proteção dos direitos da criança, ainda que os termos “maus-tratos” e “violação de direitos” não estivessem elencados nos títulos, os textos discursavam sobre a preocupação com a “violência” e “poder” sempre relacionados ao cuidado com as crianças e a infância. Encontrei 03 trabalhos que apresentaram no título a palavra violência e relacionavam-se com temas: educação, cultura, cuidado de si, Políticas Públicas, ética e infância. Dentre eles, o trabalho de Monteiro (2005) destacou a reflexão acerca dos movimentos de globalização e do neoliberalismo, sua imposição política educacional aos países mais pobres e suas ações institucionais. Vale realçar que,

Entendendo que o problema da violência na sociedade contemporânea ultrapassa os limiares das condições socioeconômicas, bem como, os “muros” da própria escola, uma nova concepção de educação, é uma iniciativa que propõe a (re)construção de princípios, valores e recursos

³² Ver Apêndice A

educacionais, fundamentados em uma Política Pedagógica de Não-Violência, que vise, por um lado, o entrelaçamento complexo da realidade vivida com sonhos e subjetividades, e por outro, o desenvolvimento da consciência de cidadania e dignidade humana, pautada em uma Cultura de Paz e de um “Saber com Sabor”. (MONTEIRO, 2005, p. 19).

Outro destaque de Monteiro (2005), que colabora a pensar os processos de violência, está em *A Vida nas Fronteiras*, termo cunhado por Homi Bhabha³³. A Vida nas Fronteiras é a possibilidade de criação em outros locais da cultura, nesses entre-lugares encontram-se os fluxos privilegiados de interações, trocas e negociações que possibilitam as intersubjetividades individuais e coletivas como anuncia Bhabha. É espaço de acolhimento do Outro, do diferente, do estranho. Essa concepção de fronteiras culturais tem fortes confluências com a inter e transdisciplinaridade nas ciências. Como diz Monteiro (2005, p. 11) “em outras palavras, o ‘trans’ (além, outro) se construindo no ‘inter’ (entre-lugar, fronteira) pela via do diálogo (linguagem, escuta sensível)”.

No movimento de reflexão desta tese saliento: as crianças que sofrem maus-tratos são “sobreviventes das fronteiras”, sujeitos que precisam cotidianamente reinventar-se e reinscrever-se na vida. A escrita, aqui posta, buscou sugerir aos educadores/as e responsáveis pela proteção desta população (a infantil) repensar conceitos como, cultura, violência e valores na educação, na intenção de dar efetividade às Políticas Públicas de proteção a esses sobreviventes.

Sobre Infância e Violência destaco o trabalho publicado por Sousa e Lima (2005), o qual abordou algumas dimensões acerca das violências contra a infância, razão que levou as autoras a apresentarem

³³ Homi Bhabha é professor doutor “Anne F. Rothenberg” de Humanidades, diretor do Centro de Humanidades Mahindra, conselheiro sênior do presidente e reitor da Universidade Harvard, EUA. Seu trabalho seminal “O Local da Cultura” apresenta uma teoria sobre o hibridismo cultural. É membro do conselho do Relatório Mundial da UNESCO sobre Diversidade Cultural. Atua no conselho do Prêmio Literário Homem Asiático, na Comissão Indo-americana de Museus e Cultura, na Fundação de Pesquisa Alemã, na Faculdade de Graduação de Estudos Norte-americanos e Centro de Pesquisa Internacional “Entrelaces das Culturas Performáticas” na Universidade Livre de Berlim, Alemanha. Recebeu diplomas honorários da Université Paris 8, University College of London e Universidade Livre de Berlim. Em 2012, recebeu o Prêmio Presidencial Padma Bhushan do Governo Indiano na área de literatura e educação.

Informações disponíveis em: <<http://www.forumpermanente.org/convidados/homi-bhabha>>. Acesso em: 10 abr 2018.

as violências como a principal categoria de análise, associada às políticas de governo do corpo na infância e o cuidado de si. O trabalho organizou-se a partir do olhar sobre a pesquisa realizada no decorrer de 2003 e 2004, junto a uma Rede de Atendimento às crianças vítimas de violências, através de algumas das suas unidades integrantes, as quais tornaram possível o acesso às fontes documentais, o diálogo com os educadores e as educadoras, o acompanhamento de visitas domiciliares, a participação nas reuniões organizadas pelos profissionais para estudo de casos de crianças vitimizadas por diferentes modos de maus-tratos, as entrevistas semi-estruturadas, a observação etnográfica do campo em foco, os encontros temáticos para reflexões e as intervenções nos cursos de formação organizados pelos setores.

Um dado relevante no trabalho de Sousa e Lima (2005) foi a organização de uma Base de Dados 2001/2002, a partir dos indicadores coletados, que se constituiu uma experiência piloto e teve por alvo ampliar as parcerias para conquistar maior alcance regional e contar com o apoio financeiro das agências de fomentos para construir, em médio prazo, uma Base Estadual de Indicadores sobre as violências contra a infância. A intenção era subsidiar a instalação de outras Políticas Públicas, capazes de proteger com maior eficácia a infância, bem como compartilhar/contribuir com as organizações nacionais e latino-americanas no enfrentamento das violências. Outra aproximação com esta tese foi a escolha metodológica por uma abordagem etnográfica, com um olhar qualitativo para construir uma compreensão sobre a temática violência e infância. Dando enfoque para concepções que nortearam as práticas de atendimento nestas unidades, entre os quais destacaram o discurso jurídico-normativo, o médico-patológico e o pedagógico-assistencialista que transversalizam ações institucionais de atendimento às crianças violentadas. Considerou ainda, os saberes que orientam as condutas dos familiares na autojustificação das violências e na vitimização das crianças. Uma constatação importante, apontada pelas pesquisadoras Sousa e Lima, é:

[...] a pesquisa mostrou como as políticas públicas de atendimento e proteção à infância não abarcam a demanda e não correspondem às necessidades regionais do estado e também do país. Do mesmo modo, o sistema judiciário, aprisionado pela anacrônica burocracia de suas estruturas, não consegue implementar uma política ágil e congruente com as circunstâncias desses tipos de

violências, capaz de punir o agressor, promover sua reeducação social e, simultaneamente, proporcionar à vítima o cuidado necessário ao seu amparo e à restauração de sua integridade humana violentada. Essa negligência instituída reforça os contextos de vulnerabilidade infantil, facilita as ações dos agressores e reproduz, num ciclo vicioso e recorrente, as probabilidades de uma sociedade violenta onde o agredido se torna, na vida adulta, um agressor em potencial. Eis porque os discursos normativo-jurídico, médico-patológico e pedagógico-assistencialista carecem de uma transfiguração teórico-prática que lhes permitam dialogar com as contraposições dos contextos com os quais lidam cotidianamente. (2005, p. 10):

Sousa e Lima (2005) amparam suas reflexões na teoria da complexidade, sustentada por Edgar Morin, Humberto Maturana, Luis Carlos Restrepo, Pablo Navarro, Alex Galeno, Assmann. E autores como Michel Maffesoli e Michel Foucault contribuíram para a formulação dos conceitos de violência e poder, o que foi ampliado pela compreensão político-filosófica de Hannah Arendt. No campo mais específico, autores como Maria Clara Lucchetti, Roberto dos Santos, Alba Zaluar, Sérgio Adorno, Walter Kohan, Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer, Malvina Dorneles, entre outros, colaboraram para a problematização das relações onde se fizeram presentes as violências.

Tanto o trabalho de Sousa e Lima (2005) quanto o trabalho de Rateke (2005) trataram a questão do cuidado de si e procuram evidenciar as estratégias de problematização da ética, enquanto uma instância que oportuniza a relação e o desenvolvimento do sujeito consigo mesmo e com os Outros. Essa perspectiva pretende demonstrar como na relação pedagógica a negação dos espaços de cuidado de si, configuram-se em relações abusivas, de controle e domínio, constituindo-se em relações que se fundam na violência. As dimensões empregadas caminham no sentido da valoração de uma convivência humana que compreende e reconhece o Outro em sua legitimidade. (RATEKE, 2005; SOUSA e LIMA, 2005). As contribuições de Foucault sustentam teoricamente os dois trabalhos e, por tratar das tecnologias do eu e do cuidado de si também oportunizam pensar a ética, as formas de governabilidade e o poder.

Os trabalhos que não possuíam os descritores acima mencionados foram excluídos deste garimpo, com exceção de 07 produções que apresentaram no título a palavra “participação” relacionada à “criança”, “infância” e “direito”, sendo 06 trabalhos completos: Gláudio (2015); Oliveira (2015); Nazário (2015); Tavares (2015); Muller (2015) e Sousa (2015) e 01 pôster: Nazário (2011). Justificada, assim, a seleção pela importância das discussões acerca das mudanças ocorridas em relação aos estudos relacionados à criança e infância. Tais pesquisas consideraram a participação infantil como uma grande transformação ocorrida nos modos de relação estabelecidos entre adultos e crianças. Trouxeram enfoque na discussão atual do campo teórico que concebe a criança como um ator social e a infância enquanto categoria geracional. Pressupostos considerados relevantes para este projeto de tese, ainda que não se configure como uma pesquisa com crianças, mas sobre a criança e suas infâncias.

Vale destacar: as pesquisas que envolviam os descritores “Infância, participação e direitos”, aqui mencionadas, apoiaram-se teoricamente nos Novos Estudos da Infância, especialmente na Sociologia da Infância e deram enfoque aos Direitos. Outro dado comum das pesquisas³⁴ foi a escolha por metodologias de pesquisa qualitativa e abordagem etnográfica considerada por esses autores, propiciando a escuta das vozes das crianças. Tavares (2015) ressalta nas considerações finais da pesquisa que,

[...] cabe a problematização de até quando as crianças vão ser ignoradas em seus desejos e expectativas pela sociedade e pelas instituições. É urgente a necessidade de que as metodologias que estejam mais próximas às suas realidades e que haja pessoas disponíveis para escutá-las verdadeiramente. (p.17).

Oliveira (2015, p. 16) ressaltou: “dar voz às crianças não é somente deixá-las falar, mas é buscar maneiras de compreender as teorizações sobre o mundo social que as perspectivas das crianças podem nos fornecer”, ressalva dada por todos os outros pesquisadores

³⁴ Exceto a pesquisa de Sousa (2015) que foi um estudo de caso de natureza qualitativa. E a pesquisa de Saravali (2005) cujo referencial teórico está baseado nas pesquisas sobre construção do conhecimento social segundo o enfoque piagetiano, e caracterizou-se como um estudo de caso em que as entrevistas realizadas foram baseadas no método clínico-piagetiano.

aqui mencionados. Além das pesquisas citadas, trazendo a temática da *participação, infância e direito*, destaco a pesquisa apresentada por Filho (2010) que investigou outras pesquisas dedicadas a observar, analisar e compreender *jeitos de ser criança*, tendo em vista traçar, mapear e examinar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, bem como as concepções de criança e infância que foram apresentados na ANPED, no período compreendido entre 1999 e 2009, especificamente no GT 07 - Educação de Crianças de zero a seis anos. No levantamento foi identificado um total de 193 trabalhos, sendo selecionados e lidos integralmente 38 trabalhos referentes às pesquisas com crianças. Isso permitiu fazer outro enquadramento, pois apenas 25 dos 38 trabalhos realmente referiam-se às pesquisas com crianças. No que diz respeito aos trabalhos sobre estudos teórico-metodológicos de pesquisas com crianças, identificado apenas quatro trabalhos nesses últimos dez anos de ANPED, dois deles realizados por pesquisadoras brasileiras na Universidade do Minho em Braga/Portugal.

Filho (2010) destacou que a Sociologia da Infância é apontada nas pesquisas selecionadas como forte aporte teórico influenciando a escolha metodológica sublinhando como base teórica em maior escala autores portugueses como Sarmiento; Pinto (1997); Sarmiento (2000, 2001); Tomás (2000); Ferreira (2002).

Sobre os mecanismos de regulação e controle, temas caros para esta tese, encontrei algumas aproximações entre os trabalhos de Nazário (2011; 2015), Menezes (2007), Barbosa; Richter (2011). Os textos discursaram sobre as medidas de proteção utilizadas para efetivar a abrigagem de crianças ou sua “educação” e, analisaram como a ação de conselheiros e juízes, na maioria das vezes, tem deslocado o caráter protetivo da medida para o lugar da punição. Tais pesquisas refletiram sobre como a irrupção do poder de interditar, exercido por conselheiros tutelares e juízes tem marcado crianças, desviando suas trajetórias. Os discursos produzidos têm influenciado ações de deslocamento da criança do lugar familiar para o lugar institucional.

Com a leitura dos 15 trabalhos apresentados entre os anos de 2005 e 2015 na ANPED, considero que a visibilidade da criança como sujeito de direitos, alcançada na sociedade contemporânea caminha ao lado dos altos índices de violências contra essa população. Nesse contexto, tais pesquisas e esta tese, reivindicam uma análise profunda sobre a construção de modos outros de “educar” e sugerem começar por interrogar as perspectivas educacionais que surgem do encontro entre adulto e criança e a abertura para uma outra sensibilidade na tecitura dos laços de convivência transgeracionais.

Já no levantamento realizado no banco de dados do Portal de Periódicos da Capes devido o grande número de publicações que envolviam as palavras *maus-tratos e infância* estarem relacionadas a revistas de outras áreas, especialmente área da saúde, foi necessário redirecionar o garimpo para o *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*³⁵ na intenção de não perder de vista a temática específica desta tese. Assim, utilizei o mesmo recorte temporal de 2005 a 2015, analisando os artigos que tinham em seus títulos as palavras *infância e maus-tratos* e encontrei um total de 84 publicações. Com a leitura detalhada dos títulos identifiquei uma variedade de temas associados com a *infância e os maus-tratos*, como: cognição, ajustamento psicológico, pediatria, professores, denúncia e capacitação, psicopatologia, cirurgia dentista, psicobiologia, toxodependência, prevenção e intervenção, governo, família, abuso, violência doméstica, violência psicológica, negligência, abandono, violência física, protocolo de atendimento, estresse infantil, desnutrição, trauma, violência intrafamiliar, educação e infanticídio, violência parental, mendicância, trabalho precoce, prostituição, transtorno bipolar, transtorno de déficit de atenção, comportamento disruptivo e abuso físico, intervenção da justiça, poder judiciário, malhas do judiciário, Ministério Público, direitos fundamentais, Conselho Tutelar, Escola, internatos e prisão, abuso sexual, violência doméstica na gravidez, emergências psiquiátricas, pobreza, fatores biológicos, sociais e ambientais e comportamento agressivo, proteção, crack, infratores, desempenho escolar, depressão, autoestima, copeptina³⁶, cognição e emoção, vítima e perpetrador, corporeidade, violência e compulsividade, garantia de direitos, proteção social, situação de risco, menor e presidiário, vigilância punitiva, vigilância e controle, VIVA e SUS, saúde mental, notificação, tráfico de drogas, evidências epidemiológicas, *Bullying* e exclusão escolar, unidades de acolhimento, abuso emocional e comportamento suicida. Há uma prevalência das palavras *trauma, negligência e notificação* abordadas pelas áreas da Psicologia e da Saúde.

Dentre os 84 artigos a maioria é apresentada pela área da Saúde, especificamente a Pediatria, a Psiquiatria e Saúde da Família com enfoque nos Protocolos de atendimento às vítimas de maus-tratos. No

³⁵ É um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 dez 2017.

³⁶ É um biomarcador ou marcador biológico que são entidades que podem ser medidas experimentalmente e indicam a ocorrência de uma determinada função normal ou patológica de um organismo ou uma resposta a um agente farmacológico.

Brasil a questão maus-tratos infantil é um problema de saúde pública que caminha ao lado da sua naturalização e banalização. Pesquisas na área da saúde voltadas às questões das violências na infância apontam que,

[...] os agravos à saúde física, evidenciada por lesões que vão desde escoriações leves, hematomas, lacerações, queimaduras, até os mais graves como as fraturas em várias áreas do corpo, inclusive na cabeça, comprometimento neurológico, além da necessidade de longos períodos de internação decorrente dessas lesões. São evidentes também os agravos de ordem psicológica percebidos pelo desencadeamento de distúrbios de ansiedade, medo, comportamento agressivo, depressivo, problemas de atenção e dificuldade de relacionamento. (MOURA *et al*, 2014, p. 513).

Alguns dos trabalhos na área da saúde atentam para os treinamentos do profissional de saúde na atenção primária, onde problemas relacionados à violência contra a criança são frequentes. E principalmente no âmbito da estratégia Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância (AIDPI) cujo contexto e/ou módulo de maus-tratos é hoje incluído como problema de saúde pública.

Diante da complexidade sobre o assunto e diversos enfoques multidisciplinares que abordam o tema decidi selecionar apenas os artigos comprometidos com a área da Educação e que, conseqüentemente, teriam maior conexão com esta tese. A partir do filtro estabelecido destaquei 02 trabalhos: Lajonquière (2009) e Ribeiro (2013):

1) O texto de Leandro de Lajonquière publicado em *Educação em Revista* sob o título *Educação e infanticídio* faz parte do dossiê Psicanálise e Educação, cuja discussão da infância foi o eixo norteador e fez coro com o modo de entender as teorias psicanalíticas inter-relacionadas com a Educação. Problematizou a ideia corrente sobre o amor que os adultos dedicam às crianças, como sugere a ciência. Marca os destinos possíveis que os adultos reservam fantasmaticamente às crianças na apresentação da diferença entre as figuras do estrangeiro, do selvagem e do extraterrestre, e o recurso ao raciocínio psicanalítico. Segundo Lajonquière (2009), “o destino de uma educação estaria, em parte, atrelado a cada uma dessas formas "adultas" de se receber uma

criança no mundo.” (apud PEREIRA, et al, 2009, p.145).

2) *Governo dos adultos, governo das crianças: Agentes, práticas e discursos a partir da “lei da palmada”* de Fernanda Bittencourt Ribeiro (2013), doutora em Antropologia ecoa com esta tese no que diz aos processo de judicialização das relações sociais. No artigo, a autora visou a tramitação de um projeto de lei popularizado no Brasil como “lei da palmada” (PL 7672/10) e conectou questões entre política, ciência e moralidades em torno do tema “infância”. Ribeiro identificou os principais atores engajados no debate deste projeto de lei e a tônica dos discursos proferidos na Câmara dos Deputados, nas reuniões da Comissão Especial constituída em agosto de 2011 para emitir parecer sobre o PL 7672/10. Apresentou as controvérsias entre palavras a serem utilizadas no texto da lei sobre do governo das condutas de adultos e crianças e a concepção de criança universal particularizada no debate sobre a lei.³⁷

Destaco aqui que os dois mapeamentos realizados do estado do conhecimento acerca da temática da infância e maus-tratos, no recorte temporal de 10 anos (2005 – 2015) evidenciaram a escassez de trabalhos voltados para a temática e sua interface com a Escola e o Sistema de Justiça. Os protocolos de atendimento às crianças maltratadas não foi uma preocupação dos pesquisadores ao longo da década mencionada, pelo menos não na área da Educação propriamente dita.

³⁷Lei nº 13.010/2014 altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em decorrência da morte de Bernardo Uglione Boldrini, em 04 de abril de 2014, os deputados quando ainda da tramitação do então projeto de lei 7672/10 passam a chamar de *Lei Menino Bernardo*. O corpo de Bernardo, de 11 anos, foi encontrado dez dias depois de seu desaparecimento, enterrado em uma cova rasa, envolto em um saco plástico, às margens de um rio na zona rural de Frederico Westphalen, a 80 quilômetros de Três Passos/RS. A Lei foi apelidada pela imprensa como Lei da Palmada.

2 A ESCOLHA METODOLÓGICA: A ETNOGRAFIA NA LINHA FEITICEIRA

Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Foucault, no excerto acima, traz a complexidade do processo de escrita e relembra meu desafio como pesquisadora, em operar com discursos e práticas e o desejo de construir sínteses explicativas, ainda que provisórias, do cotidiano da Escola e da esfera judicial, atenta aos ditos/não ditos, aos silêncios e aos gritos das crianças e suas infâncias. Essa complexidade foge das restritas possibilidades encontradas nos registros formais, que tendem homogeneizar o objeto pesquisado. Meu movimento de pesquisa pretendeu *desinvisibilizar* os corpos-infâncias das crianças que se *ausentam* da Escola porque sofrem ou sofreram maus-tratos.

A escolha metodológica para a pesquisa de campo desta tese foi de natureza quanti-qualitativa, integrada a uma abordagem etnográfica, e atentou para a multidimensionalidade dos sujeitos participantes. Na utilização da vertente quantitativa foi possível estabelecer estatisticamente, no recorte temporal de 2014 a 2016, o movimento e/ou fluxo do Programa APOIA nos municípios catarinenses de Criciúma e Tubarão, e com esses números desenhar os gráficos que puderam reportar questões específicas como:

1. Proporção de Escolas com APOIA;
2. Número de Ocorrências;
3. Motivos de “não êxito” nos registrados no APOIA;
4. Número de alunos vinculados ao APOIA;
5. Percentual de êxito nas ocorrências;
6. Recorrência;
7. Percentual de alunos por sexo no Programa;
8. Êxito por sexo;
9. Distribuição de alunos com êxito por idade no Programa;
10. Situação atual das ocorrências.

Durante o itinerário da pesquisa estive aberta aos fluxos, acontecimentos e eventos surgidos no campo. Cabe destacar que acatei a sugestão de um dos sujeitos da pesquisa e entrevistei um representante do MP da cidade de Palhoça/SC. Por isso, saliento que a narrativa do representante do MP de Palhoça/SC constituiu-se apenas como um informante, o qual trouxe dados que serviram como informações complementares para a reflexão em torno da relação entre a Escola e o Ministério Público. Em outras palavras, interessou aqui não os dados representativos da cidade de Palhoça/SC, mas sim o que o representante do Ministério Público, com larga experiência nas questões relativas à Justiça da Infância, tinha a nos dizer acerca da relação Educação e Justiça.

A combinação dados quantitativos e dados qualitativos enriqueceu a compreensão dos fatos e dos eventos registrados no Protocolo. No entanto, exigiu um esforço extra na tarefa para evitar que os dados estatísticos fossem tratados indevidamente ou não fossem interpretados quantitativa e qualitativamente de maneira adequada. Concordo com Gatti (2004, p. 04) na afirmação de que,

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer.

Diante da constatação da carência/lacuna existente na trajetória das pesquisas em Educação e, também na minha trajetória acadêmica no que se refere às pesquisas quantitativas, busquei a assessoria de um especialista³⁸ em números e estatísticas, para colaborar na construção dos gráficos que compõem o quarto capítulo desta tese. Desse modo foi possível fazer cruzamentos de dados que puderam “dar conta” e

³⁸ Alessandro Cruzetta é Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico pelo PPDS - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócio Econômico da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense) -; Possui graduação em Administração – UNESC; Especialista em Gerência da Produção, Finanças e Controladoria. É professor da UNIBAVE (Centro Universitário Barriga Verde) onde leciona as disciplinas de Administração da Produção e Pesquisa Operacional. É sócio da Meta Consultoria e Assessoria Empresarial onde também atua como consultor de empresas na área de avaliação de desempenho operacional.

construir aproximações com as categorias de análise, aqui propostas.

Na medida em que eu avançava com os registros e, posteriormente, com a análise dos dados numéricos encontrados na plataforma do CIJ, relembra a necessidade de dominar os pressupostos que sustentam as técnicas de análises quantitativas. (GATTI, 2004). Mas, concluía também que, os números trabalhados ou analisados por si mesmos poderiam pouco ou nada dizer. A partir disso, sustentei que esse caminho metodológico quantitativo teria que inferir um conhecimento do contexto no qual os dados foram produzidos e de sua forma de medida e de coleta, ou seja, a necessidade de depreender um conhecimento amplo e aprofundado da área em que se situam os problemas estudados. Pressupõe, pois, o domínio de teorizações e o conhecimento de seus contornos epistêmicos. Este domínio permite escapar ao uso mecânico de técnicas de análise quantitativa, permite ainda detectar os maus usos dessas técnicas e as distorções de análises.

Nesse movimento de atenção, estava consciente de que os números encontrados poderiam oferecer indícios sobre as questões tratadas na pesquisa, e aproximar-se dos dados recolhidos nos documentos e nas narrativas das entrevistas, e assim, evidenciar semelhanças ou dissonâncias, mas de forma alguma poderiam ser vistos e interpretados cegamente ou sob um estatuto de certeza ou de verdade. Dessa forma, a escolha metodológica caminhou em um movimento que se opõe a histórica dicotomia quantitativa-qualitativa, e alinhou-se ao pensamento de MINAYO e SANCHES:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundados em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (1993, p. 247).

Já na vertente qualitativa esta pesquisa importou-se em analisar os documentos relacionando narrativas encontradas nas entrevistas e observações, destacando os significados, sentidos e sua simbologia. Uma vez que, a vertente qualitativa está relacionada ao ato de reconhecer os saberes e singularidades que os sujeitos trazem na convivência e ainda, com a oportunidade de privilegiar as possíveis

situações investigadas, dando ênfase para dimensões histórica, cultural, política, antropológica, afetiva. Portanto, configura-se uma pesquisa de campo *quali-quant* com base documental e com acesso às entrevistas. A escolha tornou possível conhecer as peculiaridades dos sujeitos envolvidos e do tema em foco.

Sustentada pela vigilância em não criar uma dicotomia entre as duas vertentes (qualitativa e quantitativa) e buscar as brechas, as linhas de fuga, os ditos e os não-ditos, a pesquisa *quanti-quali* foi uma preferência direcionada ao longo do processo e avançou na direção de traçar seu foco de interesse para descrever o observado/vivido em campo, incluindo o/a pesquisador/a nesta experiência. O que possibilitou o desafio de entender o fenômeno em estudo, guiado sensivelmente pelos interesses dos participantes, das situações de encontro, para situar nossas interpretações e possibilidades explicativas e inclusive relativizar as interpretações dos dados quantitativos.

No desenrolar desta pesquisa foi possível destacar como objetivos relevantes: observar, compreender e gerar significados em torno da *temporalidade vivida* em campo, sem formular hipóteses previamente concebidas, e sim, proposições construídas ao longo e ao fim das observações. Nesse contexto, pesquisadora e sujeitos pesquisados influenciam-se mutuamente, são afetados pelo estilo do encontro, pelos gestos em pauta, e com eles transformam a observação, o/a observador/a e o observado a partir de delineamentos flexíveis e de uma análise provisória que não esgota o apreendido em cada ocasião.

Portanto, trata-se de uma escolha metodológica interessada, que se viabiliza vinculada em uma abordagem etnográfica e inspirada na concepção de Geertz (1998), para quem, praticar uma etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. “O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa.” (p. 04). Percebo, com as ideias desse autor, a necessidade de construir uma descrição densa, a partir das narrativas dos sujeitos, afinal, o conteúdo de seus depoimentos é marcado também pelos aportes culturais do coletivo em convivência, ao lado das particularidades e distinções de cada indivíduo. Dessa maneira, as narrativas tiveram para esta pesquisa um papel decisivo na possibilidade antropológica de desvendar singularidades e especificidades, agregadas às observações e análise documental, que constata a construção do imaginário coletivo.

A etnografia não é uma metodologia simples, “não é um procedimento relativamente simples de olhar, escutar e aprender, mas

antes como algo próximo a uma intensa prova de fogo epistemológica.” (MAANEN, 2004, p. 427). É preciso criar *intimidade* com o campo, *agucar* o olhar, *mergulhar* nas situações encontradas e voltar os *sentidos* para a observação das sutilezas. Para tanto, o diário de campo traduz-se em ferramenta cotidiana de trabalho: ir ao campo, afetar e ser afetada pelos encontros, observar, registrar, dialogar, registrar novamente, transcrever, interpretar, analisar, num movimento-dança de passos contínuos. Entendida como a escrita do visível, a descrição etnográfica, associada à pesquisa quanti-qualitativa, implica um estilo criativo de observação, uma afetuosidade rica no encontro com o Outro, um conjunto de informações sobre o contexto estudado, uma inteligência e uma imaginação científica, como arte do etnógrafo.

Baseada nas contribuições da tradicional obra de Geertz (1998), Cláudia Fonseca (1998) ressalta que o ponto de partida dessa concepção é a interação entre pesquisador e seus objetos de estudo, *nativos em carne e osso*. Com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, constitui-se uma escolha ao alcance de muitos interessados nesse campo. O método etnográfico além de ser um instrumento importante para a compreensão intelectual do nosso mundo, também pode ter uma utilidade prática na Educação enquanto ato de comunicação, diálogo e, eventualmente, orientação. Meu corpo esteve presente em estado de atenção, escutei com os olhos (GERBER, 2015). Inspirada no trabalho etnográfico de Rose Mary Gerber, em *Mulheres e o mar* (2015) estive aberta para as provocações corporais: “comer o que não se quer ou jamais se comeria, a ocupar espaços incomuns ou a acompanhar rituais, festas, formas de trabalhos e momentos que não seriam acompanhados se ali não se estivesse com o estatuto de pesquisador ou pesquisadora” (GERBER, 20015, p. 48), sujeita ao risco de moldar meu corpo ao campo. Nesse caminho etnográfico estive conectada às considerações de Ferreira (2014, p. 106) quando diz que,

O reconhecimento de outro estatuto às crianças como atores sociais tem radicado na defesa de uma agenda de pesquisa que, entre outras premissas, vê no uso da etnografia um contributo inestimável ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético em curso nas múltiplas disciplinas das ciências sociais integrantes dos estudos da infância.

O etnógrafo precisa mergulhar em situações estranhas para conhecer o seu universo simbólico. “A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos.” (FONSECA, 1998, p. 12). Minha afinidade com a concepção de etnografia dessas autoras está em também considerar o campo de investigação como um espaço de movimento e de múltiplas interações. Nas pesquisas etnográficas há um destaque para o pesquisador visto como observador participante da vida cotidiana do grupo em foco. Ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado para elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e nas relações estabelecidas com os sujeitos investigados. Nesse sentido busquei a ênfase no cotidiano e no subjetivo para também *me perceber* e aqui brinco com o que diz Clarice Lispector (1949, p. 186) “perder-se também é caminho” e para minha composição neste momento, *perceber-se também é caminho*. E estranhar a mim mesma.

O estranhamento nesse sentido significa estranhar o que me é cotidiano e familiar, estranhar a mim mesma, minhas perguntas e afirmações, meus referências culturais, consciente da aventura que é *viver a experiência da pesquisa* e, a partir de meus significados encontrar formas de comunicar a *experiência vivida*. Portanto, foi fundamental, questionar: qual o “*olhar*” que carrego? Quais *conceitos* assumo como válidos? Questionar a qualidade afetiva das relações: como eu *afecto*³⁹ o *Outro no meu modo de ser*? A etnografia permite-nos estranhar “de perto” sem que nos percamos de vista. O que nos lembra da responsabilidade política enquanto pesquisadores/as. Responsabilidade que aponta para um exercício de estranhar-me e estranhar o campo pesquisado, para fugir das explicações superficiais, precipitadas e que transformam a problemática em meras respostas acabadas. A pesquisa quanti-qualitativa revela uma dimensão nova e exploratória, ou seja, motiva pesquisadores/as a pensar objetivamente a respeito do tema em foco e contribui para fazer emergir os aspectos subjetivos que compõem relações interpessoais, produzindo condições de possibilidade que negam a polarização entre subjetividade e objetividade. Nesse sentido, pode afetar motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira mais suave, o que a reafirma como uma modalidade de pesquisa interessante e interessada quando se investiga ao mesmo tempo percepções e entendimentos que têm os sujeitos sobre

³⁹ Afecto com “c” carrega o sentido deleuziano de que nas relações afectamos o Outro na mesma medida que somos afectados por ele. (DELEUZE; GUATTARI, 2010); (DELEUZE, 2007).

a natureza geral da questão-tema, para criar espaços de interpretação responsável.

Na repetição da experiência em campo temos a condição necessária para identificar quando um acontecimento é extraordinário ou ordinário. É esse movimento de repetição, de imersão, de intimidade e de observação contínua que possibilita construir e validar a etnografia como método e como epistemologia. Ressalto as palavras de Deleuze, pois

Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta. Só é possível pensar sobre esta linha feiticeira, e, diga-se, não se é forçosamente perdedor, não se está obrigatoriamente condenado à loucura ou à morte. (1992, p. 129).

Esta tal *linha feiticeira* (ou a linha do Fora), trazida por Deleuze (1992) conduz para a aceitação da aventura para fora do que é estabilizador, da tranquilidade e calma, e prioriza a teoria não desvinculada de método e da necessidade de operação cuidadosa sobre os materiais empíricos. O que para Fischer (2007; 2005) constituiria a *autoria do pesquisador*, evidenciada no momento da análise de dados, que é onde reside nossa liberdade. A autora enfatiza a potencialidade do/a pesquisador/a para assumir os riscos inerentes à pesquisa, a capacidade de resistência à sujeição, a negação da *repetição do mesmo*, a coragem para ser livre e deixar viver a autoria para constituir-se como *obra de arte* ou ainda realizar a *ultrapassagem de si mesmo*. (FISCHER, 2007).

Assumi o pressuposto que não estava usando o ponto de partida da *hipótese repressiva*⁴⁰ onde as coisas sucedem do jeito que sucedem porque algo ou alguém não nos permite fazer determinada atividade ou gesto, ou porque somos reprimidos, assumi que nossas investigações não estão à margem dos grandes problemas sociais, econômicos, educacionais, entre outros. Assumi que não estou à margem das infinitas possibilidades de ir além do senso comum e pensar fora das lógicas dominantes do mercado. (FISCHER, 2007). Isso tudo significa que não aceitei a neutralidade de nossos gestos, movimento que pressupõe a

⁴⁰ A propósito, sugiro: FOUCAUT, Michael. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Tereza da Costa Albuquerque & J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

coragem para *a escolha dos perigos a enfrentar*, visto que nossas escolhas de pesquisa são éticas e políticas. Nas palavras de Fischer (2007, p.52):

A preocupação com tantas e tão bem apresentadas cautelas, referentes ao fato de que em nossa pesquisa não julgaremos tal acontecimento, de que não nos posicionaremos nem positiva nem negativamente em relação a ele — embora seja uma atitude elogiável e pertinente, dentro de um determinado ponto de vista teórico, por fugir a maniqueísmos e a observação meramente valorativas —, pode conduzir-nos a um a excessiva assepsia intelectual, absolutamente incompatível com os próprios referencias que assumimos, como, por exemplo, os que vêm de Foucault.

Meu esforço foi constante em analisar os desafios e os obstáculos da escrita etnográfica pautada em uma postura epistemológica firme e coerente com os referenciais assumidos nesta tese. Esse esforço epistemológico foi traduzido na construção de um texto com rigor científico capaz de retratar, com a maior fidelidade possível, o universo narrado pelos sujeitos investigados. Esse exercício etnográfico voltou-se para a condição de produção das regras, normas e leis, e a articulação com o poder que é constituído as Políticas Públicas, que marcam e definem o lugar das crianças e das infâncias.

Essas foram, pois, as justificativas iniciais para a escolha desta modalidade de pesquisa, a qual cuidou de considerar o arcabouço cultural dos sujeitos em convivência. A construção da tese foi composta pela combinação de minhas experiências pessoais/profissionais e as vivências dos sujeitos envolvidos neste enredo. Ganhou sentido no *estar-junto* (MAFFESOLI, 2008) com os participantes, no respeito por suas singularidades e desejos que me fizeram recusar a presunção de forjar juízos de valor, sensível aos modos de *dizer e fazer* do Outro. O propósito foi compartilhar com os participantes desta pesquisa (Educadores/as e Promotores/as de Justiça das cidades de Criciúma e Tubarão) educandos/as e os possíveis leitores, um olhar acerca da Educação e das crianças.

2.1 A LINHA, O PONTO E A DOBRA: DOS (DES) ENCONTROS COM OS SUJEITOS E O LÓCUS DA PESQUISA

Não é a linha que está entre dois pontos, mas o ponto que está no entrecruzamento de diversas linhas. A linha nunca é regular, o ponto é apenas a inflexão da linha. Pois não são os começos nem os fins que contam, mas o meio. As coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio, e é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra. (DELEUZE, 1992 p. 205).

No entrecruzamento de diversas linhas da Rede de Proteção à criança situam-se a Escola e o Ministério Público, esses dois pontos (UE e MP) marcam a iminência dos protocolos, o primeiro situa o início e, quando não solucionados antes da atuação da última instância (MP), este sinaliza o “fim”, dentro do fluxo dos encaminhamentos de alunos/as em situação de evasão escolar. Foi um percurso etnográfico longo iniciado nas 19ª e 20ª Gerências Regionais de Educação, espaços que percorri para obter as autorizações para a pesquisa por meio da coleta das assinaturas da/do Gerente Regional de Educação das cidades de Criciúma/SC e Tubarão/SC e do Coordenador do CIJ em Florianópolis/SC. No delineamento do local para a realização da pesquisa, o ponto de partida foi um levantamento realizado no CIJ — Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude — situado na Rua Pedro Ivo, nº 231/Edifício Campos Salles/ 9º Andar/sala 902, Centro de Florianópolis/SC. O CIJ registra e coordena através de uma plataforma *Online*, os dados de todas as cidades catarinenses referentes aos protocolos e respectivos percursos dos órgãos responsáveis pelo programa.

Diante da quantidade de informações que o programa registrou ao longo dos anos (2001 e 2017) e ao analisar esses registros dentro da plataforma do Ministério Público, no sentido de fazer a escolha do campo, considereei a dimensão do território compreendido pelo programa. Naquele momento a abrangência era de cem por cento, ou dito de outra forma, o programa encontrava-se (e ainda o está) em vigor em todas as cidades do estado. Diante disso, todas as cidades *potencialmente* poderiam tornar-se *lócus* da pesquisa. Entretanto, a opção assumida pela perspectiva metodológica etnográfica apontou a necessidade de uma investigação minuciosa e detalhada, o que de antemão pressupôs a construção de critérios que justificassem a escolha

do campo. Nesse sentido, um dos critérios foi a disposição geográfica das instituições que seriam investigadas. Optei pela Região Sul do estado que abriga as cidades de Criciúma e Tubarão⁴¹, consideradas respectivamente, a primeira e a segunda maior em número de habitantes dentro do sul catarinense. A opção por duas cidades, ao invés de uma apenas, justificou-se pela possibilidade de localizar “zonas de contato”⁴² na discussão da proteção da infância dentro das instituições escolares e das Promotorias de Justiça da Infância.

A logística entre as duas cidades acontece de forma rápida e pode ser utilizado como caminho a BR 101, a distância pela estrada entre as duas cidades é de 66,4 km e o tempo estimado de viagem percorrida de carro é de 54 minutos. A escolha pela Região Sul não foi sustentada apenas em um critério logístico, mas vislumbrada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que evidenciaram algumas carências na efetivação das Políticas Públicas de proteção às infâncias. Como exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) editada em 2015 constatou uma redução de 659 mil crianças e adolescentes ocupados⁴³ em relação ao ano de 2014. Verificou-se tal redução no grupo etário de 10 a 17 anos, enquanto houve aumento de 8,5 mil crianças de 05 a 09 anos ocupadas. Mais de 60% das 2,6 milhões de crianças e adolescentes ocupados encontram-se nas regiões Nordeste e Sudeste, sendo que, proporcionalmente, a Região Sul lidera a concentração do trabalho infantil. Portanto, há muito que ser feito pelos Direitos das crianças neste recorte geográfico.

⁴¹ Outros dados sobre Criciúma e Tubarão em Apêndice B.

⁴² “São campos sociais onde diferentes mundos-de-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem [...]. O que é posto em contato não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, as zonas de contato são zonas de fronteira, terras de ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir” (SANTOS, 2006, p. 130).

⁴³ O termo refere-se a “atividade laboral” no sentido de lugar que um indivíduo ocupa na divisão social e técnica do trabalho que, hierarquiza os indivíduos e envolve aspectos subjetivos e identitários. Aqui não me detenho à distinção entre ocupação e profissão (FRANZOI, 2008). Para maior aprofundamento, sugiro as leituras:

BRASIL/MTE. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 14 abr 2018.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOFFMANN, Marise Pimenta. & BRANDÃO, Sandra Márcia Chagas. Medição de emprego: recomendações da OIT e práticas nacionais. **Cadernos do Cesit**, 22, nov., 1996.

Disposta a compreender como se tece as relações entre Educação e Justiça, a presente tese teve como sujeitos participantes educadores/as e promotores/as de Justiça responsáveis pelo APOIA de uma Escola e uma Promotoria da Infância⁴⁴ situadas no município de Criciúma/SC, e de uma Escola e uma Promotoria situadas em Tubarão/SC. Procurei ouvir e registrar as *experiências* que foram narradas por estes sujeitos e observar como são tecidas as interações entre esses sujeitos sociais que trilham o espaço da Escola e o espaço da Justiça.

Dessa maneira, optei pelo recorte temporal de 2013 até 2016 porque é durante o ano de 2013 que o Sistema APOIA *Online* é criado e até 2016 foi onde o itinerário da pesquisa alcançou os registros completos. Os dados foram organizados e monitorados de maneira precisa e efetiva resultando nas estatísticas entre os anos de 2014 e 2016, período em que as Escolas escolhidas *permaneceram e oscilaram* entre o primeiro e segundo lugar com maior número de protocolos registrados se comparados com as demais Escolas da mesma cidade. Na cidade de Criciúma minha entrada no campo ocorreu na Escola de Educação Básica (EEB) Joaquim Ramos vinculada a 20ª Gerência da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina (GERED). A Escola, situada na Rua Desembargador Pedro Silva, 907 - Bairro Michel, foi fundada em quinze de março de mil novecentos e sessenta e dois por meio do Decreto nº SEE/1127. Atualmente há 668 alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental I ao 3ª ano do Ensino Médio, distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) com alunos/as provenientes de vários bairros (centrais e periféricos) da cidade de Criciúma e de cidades vizinhas. Os 668 aluno/as são divididos em 27 turmas, sendo: Séries Iniciais: 96 alunos; Ensino Fundamental: 259 alunos; Ensino Médio: 311 alunos. A EEB Joaquim Ramos tem sua linha filosófica norteada pela proposta Curricular de Santa Catarina, ou seja, está elaborada na concepção histórico-cultural e social dos/as educandos/as. No outro ponto desta linha/rede na cidade de Criciúma,

⁴⁴ As Promotorias de Justiça são o contato direto do MP com o cidadão. Os Promotores de Justiça devem realizar reuniões com a comunidade, participar de audiências públicas, solicitar informações, coletar dados, investigar e ouvir testemunhas para apurar a ocorrência de irregularidades e crimes nas suas diversas áreas de atuação. As Promotorias também desempenham as funções institucionais do MP nas comarcas, na esfera judicial e extrajudicial. Extrajudicialmente, o Promotor pode fazer recomendações e propor acordos como os termos de ajustamento de conduta. Judicialmente, ele atua nos fóruns ajuizando ações e fazendo denúncias. O MP tem a atribuição de zelar pelos direitos de criança e do adolescente junto ao Poder Público e no âmbito privado e Familiar. Na linguagem jurídica, diz-se que o MP é o curador da infância e juventude.

Informações disponíveis: <<https://www.mpsc.mp.br/>>. Acesso em: 10 abr 2018.

minha entrada no campo aconteceu na 8ª PJ - Promotoria de Justiça, no departamento responsável pela infância e juventude, situada na Avenida Santos Dumont, s/nº, no Bairro Milanese, Criciúma/ SC.

Na cidade de Tubarão, minha entrada aconteceu na EEB Senador Francisco Benjamin Gallotti, localizada na Rua Altamiro Guimarães, 1615 - bairro Oficinas, e vinculada à 19ª Gerência da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina (GERED). Fundada em vinte e um de fevereiro de mil novecentos e sessenta e dois, por meio do Decreto nº SE-21-02-62/1014. Atualmente há 442 alunos/as distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Curso Profissionalizante de Magistério, com alunos/as provenientes de comunidades diversas consideradas periféricas, como: Morro do Caeté, Morro da Caixa D'Água, Fábio Silva. A Escola tem sua linha filosófica sustentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

No espaço da Justiça em Tubarão, minha entrada no campo aconteceu na 03ª PJ da Comarca de Tubarão – Rua Wenceslau Brás, 560 - bairro Vila Moema. Esses *espaços* onde aconteceram os *tempos* de encontros com os sujeitos da pesquisa, educadores/as e promotores/as, resultado de uma escolha metodológica, não estavam desarticulados de abrangência relacional de uma rede complexa de interações entre outros tempos, outros espaços, outros sujeitos. Não perdendo de vista que um contexto local está inserido em contextos mais vastos, principalmente quando os espaços contribuem para a criação e/ou desenvolvimento de Políticas Públicas voltadas para a garantia dos direitos da infância, em que os contextos nacionais e internacionais influenciam de maneira direta sua articulação.

2.2 ENTRE OS ESPAÇOS DA JUSTIÇA E OS TEMPOS ESCOLARES: UM CONTORNO ETNOGRÁFICO

Durante a escrita do itinerário etnográfico, no momento das aproximações iniciais com o campo, lancei-me a refletir sobre dois conceitos intimamente relacionados: os *tempos* e os *espaços* das instituições (Escola e Promotoria), *lôcus* desta pesquisa e, para além destes espaços-tempos, pensar *o tempo da aventura etnográfica*. Adentrar no campo envolveu-me em uma imersão confusa entre tempo cronológico e orgânico. Quais temporalidades de pensar e sentir constitui-se nossa estadia em campo? Como sugere Norbert Elias (1998, p. 13), “o indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito

de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes”. O tempo é uma dimensão que só tem sentido se em relação, em presença com/do Outro. O que o Outro nos provoca neste *tempo-pesquisa*? No *(des)locamento* dos primeiros passos até as Escolas e as Promotorias, a etnografia permitiu *estranhar a mim mesma*, as linguagens em minha volta e o meu olhar a respeito dos *tempos e espaços* dessas instituições.

No momento das primeiras percepções com o campo, o tempo é o conceito que atíça a curiosidade e *(des)loca* meu pensamento. Pensar e escrever sobre o tempo pressupõe a suspensão da pressa, que ilusoriamente tenta controlar o tempo. O suposto controle do tempo mascara um terrível medo da morte, da perda e do descontrole. O tempo é percebido pelos sentidos porque apesar de não o tocarmos com as mãos, toca nossa pele através das marcas deixadas por ele: a mancha, a ruga, a prega, a dobra. Na pele de *mulher-pesquisadora*, meu corpo movimentou-se na intenção de uma aproximação com a Escola e reverberou em meu pensamento os conceitos deixados pelos antigos gregos a respeito do modo como nomeavam o tempo: *khrónos*, *kairós* e *aiôn*.

Khrónos significa o tempo cronológico, a continuidade de um tempo sucessivo. É quantidade e pode ser medido, ser considerado divisão ou soma, entre passado, presente e futuro. *Kairós* refere-se a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece, o tempo da oportunidade. E *Aiôn* (intensidade e qualidade) é considerado um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, um tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente, também associado ao movimento circular dos astros, e que na teologia moderna corresponderia ao tempo de Deus. (KHOAN, 2007).

O que os três conceitos têm a dizer sobre o tempo da pesquisa? Os conceitos retomam meu compromisso com a pesquisa e seus reflexos alcançam esta escrita. O tempo *Krónos*, linear e cronológico, o mais cruel na mitologia grega⁴⁵, lembra minha responsabilidade com os prazos (o tempo medido), organiza minha agenda de encontros e, ao mesmo tempo desorganiza minha corporeidade quando entra em choque

⁴⁵ Krónos, instigado pela mãe Gana (a terra), castrou o pai Urano (o céu) e tornou-se o primeiro rei dos deuses. Seu reinado foi de prosperidade, mas viveu ameaçado pela profecia de que seria vencido por um dos seus filhos. Para que não se cumprisse o vaticínio, devorava os filhos assim que nasciam. Até que Zeus foi salvo pela mãe e, tendo destronado o pai, o expulsou do Olimpo e libertou todos os irmãos. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/cronos/>>. Acesso em: 15 abr 2018.

com a *experiência*, ou posso dizer que, ele também entra em choque com o tempo *kairós* que convida a ignorar a temporalidade diária e acolher o inesperado, o inusitado, o fugaz. Sou seduzida por *Kairós*, o tempo das relações, o tempo subjetivo, o tempo das vivências que transcendem *Krónos*. *Kairós* é o melhor instante no presente: o instante onde se afasta o caos e se aproxima a alegria, é *flow*⁴⁶. Na mitologia grega, *Kairós* era visto na inteligência de Atena, no amor de Eros e mesmo no vinho de Dioniso⁴⁷. Esse momento oportuno do exercício etnográfico possibilitou-me criar situações para *auscultar* ainda que houvesse *ruidos*, pois acreditei que poderia ter vários *kairós* dentro do *krónos*.

O tempo em *Aiôn* acordou a humildade em mim porque é um tempo que reclama nossa entrega e rendição, a admissão de nossa finitude. *Aiôn* pressupõe a dimensão do eterno, da justa medida imprecisa entre a imanência e a transcendência. Esse tempo imensurável lembra a consciência dos limites da pesquisa e da *com-tensão*, da agonia das escolhas, dos recortes, da “não totalidade” de nossas observações. O tempo de devir e da superfície apresentado por Deleuze (1992), é *Aiôn*, onde o *fora* é o local de domínio das forças e singularidades selvagens, da virtualidade, onde as coisas ainda não são e tudo está para acontecer. Situa, portanto, o *fora* no tempo, dentro dele e não mais exteriormente, então o *fora* é imanente. A pesquisa foi marcada por esses três tempos: enquanto *Krónos* quantifica, *Kairós* qualifica e *Aiôn* "atemporaliza".

Quer seja pensado como círculo (concepção dada pela antiguidade greco-romana), quer como linha (dada pela concepção cristã), o caráter que domina toda a concepção ocidental de tempo é a pontualidade. (AGAMBEN, 2014). Para a entrada no campo da pesquisa foi preciso uma pontualidade nas escolhas e no traço de um plano

⁴⁶A tradução do inglês para o português significa: fluir. Neste texto a utilizo como metáfora do *Yoga*. O *Vinyasa Flow* é um estilo de *Yoga* mais fluido e dinâmico, mas com as mesmas posturas do Hatha *Yoga*; na sua prática não existe tanta rigidez e nem tanto tempo em cada movimento. Unifica o movimento respiratório ao corporal criando uma experiência libertadora e purificadora conhecida como FLOW (fluir). Maiores informações disponíveis em: <<http://www.praticasdeyoga.com.br/blog-post/vinyasa-flow/>>. Acesso em: 15 abr 2018.

⁴⁷ Deus do vinho, festas, prazer e do delírio místico. Filho de Sêmele e de Zeus, foi o único deus filho de uma mortal. De todas as divindades, era a que mais aproximava dos homens. Sua mãe morreu antes que tivesse o necessário desenvolvimento, Dioniso passou parte de sua gestação na coxa de seu pai, Zeus. Desde muito cedo demonstrou sua origem divina: amante da caça possuía um estranho poder de amansar os animais mais ferozes. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/mitologia/dioniso.htm>>. Acesso em: 15 abr 2018.

concreto de atividades que me permitissem além de flexibilidade, uma *de-mora* no olhar. Adentrar nos tempos e espaços escolares remeteu-me ao pensamento sobre a sua função e, além disso, buscar nas raízes de sua história elementos que possibilitassem uma *defesa* coerente e pudesse dizer da Escola a partir do valor de si mesma. O que é esclarecido por Masschelein e Simons (2017) no livro “*Em defesa da escola: uma questão pública*” que, entre outras considerações importantes sobre a função da Escola, ancora sua *defesa* na sua principal característica: a de que ela oferece “tempo livre”, e, “[...] transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos [...], o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 10). [grifo original]

Nesse sentido, procurei não perder o foco da seguinte questão: como se deixar embalar na rede que balança ao ritmo do *tempo-espaço* chamado de momento, de instante ou de agora, que, na época atual, rejeita tudo o que é desprovido de utilidade e distancia o ócio, o lazer e o “tempo livre” (no sentido dado por si mesmo)? Na permanência no campo estive atenta para as acusações e demandas que a Escola enfrenta, e principalmente ao que faz com que uma *Escola* seja uma *Escola*.

Quando entrei nas Promotorias da Infância vinculadas ao Ministério Público lancei-me ao conceito de espaço: de que maneira as pessoas atribuem significado e organizam o espaço e o lugar? Para Yi-Fu Tuan (1983) a ideia de espaço não se desvincula da ideia de lugar. Nas primeiras aproximações com o espaço da Justiça sentia-me uma *turista estrangeira* caminhando por território desconhecido e por mim, um lugar nunca antes habitado. É na *experiência* que o significado de espaço funde-se com o de lugar, porém um espaço passa a ser diferenciado de lugar na medida em que começa a ser dotado de valor. Nesse sentido, compreendi que levaria algum tempo para distinguir e registrar as marcas da personalidade daquele lugar onde não circulam pessoas anônimas. No espaço do MP a entrada, de qualquer pessoa, acontece por meio da efetivação de cadastro e identificação e logo se tem um *crachá*. Estava consciente que, mesmo em tentativas de estabelecer vínculos de pertencimento com as pessoas naquele lugar, eu seria uma *estrangeira* e nunca uma *nativa*. Mas precisava continuar a pensar sobre esse espaço e outro conceito ressurgiu: Topofilia, conceito cunhado pelo geógrafo Yi-fu Tuan (1983) para designar o vínculo afetivo estabelecido entre as pessoas e o ambiente.

Embora difuso como conceito, facilmente o identificamos na experiência. A relação homem-ambiente é atravessada por afetos que vão transformando o espaço em cultura: Uma construção humana. O lugar é uma dessas construções. Espaço e lugar não são vocábulos diferentes para expressar uma mesma realidade – são realidades diferentes. (TUAN, 1980, p. 06).

O conceito de topofilia pode ser identificado na *experiência* e aponta para a possibilidade de assumir um olhar *na forma de um contorno* (BALANDIER, 1997) onde os cenários da pesquisa são analisados de maneira conectada aos seus elementos constitutivos como, por exemplo, as relações intersubjetivas e a cultura. Durante os primeiros contatos com o campo, na medida em que as demandas da investigação materializavam-se, busquei frear a pressa porque havia compreendido que, se o “espaço é algo que permite movimento, o lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar.” (TUAN, 1983, p. 17). Sob o movimento de *demora* pretendi estar aberta aos fluxos e aos encontros que permitiram a surpresa e o imprevisto inerentes ao plano de imanência da pesquisa.

Meu itinerário começa pelo CIJ em 20/02/2017 a partir da entrega da Carta Apresentação ao Coordenador do CIJ – o Promotor de Justiça, o qual autorizou minha entrada e coleta de dados no CIJ e nas duas outras Promotorias campo desta pesquisa. No tempo em que circulei no CIJ tive constantemente o auxílio de uma técnica do Ministério Público de Santa Catarina que, ao meu lado abriu a plataforma *online* do APOIA no MP e a partir da observação direta e coleta dos registros numéricos (alguns registrados em planilhas de EXCEL) foi possível desenhar o fluxo do Programa nas duas cidades dentro do recorte temporal desta pesquisa. Levei meu corpo ao campo lendo Foucault:

Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele (...) que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo este pequeno fulcro

utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. (FOUCAULT, 2013, p.14).

Meu corpo lançou-se ao encontro do desconhecido, ao contato com o estranho, assim me envolvi no processo de maneira aberta e situei o MP como lugar de aprendizagem. As entrevistas com os sujeitos da Promotoria da Infância possibilitaram a aproximação e a intimidade necessária para quebrar minhas desconfianças e bloqueios com o setor da justiça especializada na infância.

Qual “pele” vestir para adentrar o cenário jurídico protetivo da infância? Porque *meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo* e, como apresentá-lo? A pele é a superfície que nos reveste e nos põem em contato com e em relação com o ambiente. Através da pele que podemos perceber o frio ou calor, distinguir diferentes texturas e consistências, sentir dor, manifestar carinho ao toque. Como vesti-la? No ambiente formal-jurídico escolhi uma roupa discreta na cor preta e branca, uma semijoia com pedras azuis, me achei bem “elegante”, mas estava com uma calça preta rasgada nos joelhos, o que revelava que não caibo bem em tanta formalidade ou que minhas roupas habituais são de outro estilo, mais despojado, era o que minha roupa rasgada denunciava. É no movimento de me *vestir de maneira apropriada ao ambiente* lembrei-me o fato da moda transmitir e criar uma discursividade. Os corpos que se apresentam na educação e na justiça vestem quais discursos? Vestem-se de quais regras? ⁴⁸

O desafio deste itinerário metodológico, enunciado pela dúvida do que “vestir” sobre a pele, é articular a escrita com a fidedignidade dada pela observação direta no campo, na tentativa de apreender as práticas e os discursos construídos no cotidiano destes sujeitos: o que dizem (discurso), o que fazem (ação) e o que pensam (representação) sobre o que fazem. (MALINOWSKI, 1984). Talvez ao invés de vestir,

⁴⁸ Informação contida no Diário de Campo de 31 de maio de 2017. Nota de reflexão.

despir seria aqui melhor opção, despir dos preconceitos, despir dos julgamentos e despir do que aprendi e lançar-me “nua” no terreno imanente da pesquisa. Foi o que fiz. Lancei-me sem medo ora imersa no campo com toda inteireza que me faz ser do jeito que sou — *corpo-pesquisadora-professora-mulher* — e ora buscando fuga, descanso, pausa para poder entender o processo, assimilar todo afeto/afecto promovido pelos encontros e pelos desencontros do itinerário etnográfico.

Adentar o campo da Justiça e seus setores especializados para infância exigiu movimentar meu corpo de *pesquisadora-professora* com uma dose de flexibilidade, abertura, fluidez, leituras e estudos a respeito de nomenclaturas não usuais no meio educacional. O espaço da Justiça carrega diferenças sublinhadas em relação aos espaços Escolares como, outras legislações, normatividades, rituais, rotinas e *status* social. Não houve dificuldade na autorização para minha entrada e permanência em campo para a coleta de dados. No entanto, a dificuldade encontrada foi a demora em conquistar um espaço na agenda dos/das Promotoras/es devido ao fluxo e impermanência que a função encontra dentro das Promotorias. Além disso, houve algumas eventualidades de *forças maiores* com alguns Promotores das cidades pesquisadas.

Quando ocorrem tais imprevistos Promotores de outros setores da Justiça responsabilizam-se pela Promotoria da Infância e algumas vezes, até se fixar um/a Promotor/a, leva-se algum tempo variando entre dias ou meses. Essa impermanência também serviu como justificativa para alguns dos profissionais não aderirem ao meu convite para as entrevistas. Esse evento levou-me a procurar por outras pessoas que pudessem falar de suas experiências com o APOIA, como uma assistente social na cidade de Criciúma e um ex-promotor da Infância na cidade de Tubarão, por exemplo. Nem todo Promotor/a encontrado sentiu-se a vontade para falar sobre a criação do Programa, os que estavam dispostos a conversar sobre o assunto geralmente eram os profissionais que tiveram contato com a criação em 2001. O esforço, a partir desses imprevistos do campo, foi continuar com o mesmo ritmo de produtividade da coleta de dados desde a entrada no CIJ. Na Coordenação da Infância e Juventude em Florianópolis/SC, os dados foram coletados de maneira mais ágil e dinâmica devido a maior disponibilidade dos profissionais que ali trabalham. Meu corpo visitava aquele ambiente e era aceito pelos sujeitos – a aceitação dos sujeitos é o que torna a pesquisa viável de ser desenvolvida.

O visitante e o nativo focalizam aspectos bem diferentes do meio ambiente. [...] O visitante (e especialmente o turista) tem um ponto de vista; sua percepção freqüentemente (sic) se reduz a usar os seus olhos para compor quadros. Ao contrário, o nativo tem uma atitude complexa derivada da sua imersão na totalidade de seu meio ambiente. O ponto de vista do visitante, por ser simples, é facilmente enunciado. [...] Por outro lado, a atitude complexa do nativo somente pode ser expressa com dificuldade e indiretamente através do comportamento, da tradição local, conhecimento e mito [...] a avaliação do meio ambiente pelo visitante é essencialmente estética. É a visão de um estranho. O estranho julga pela aparência, por algum critério formal de beleza. É preciso um esforço especial para provocar empatia em relação às vidas e valores dos habitantes. (TUAN, 1980, p. 72-74).

O crachá escrito visitante lembrava essa condição, como não desejava ser uma mera visitante, distraída ou julgando apenas pela estética ou superficialidade a maneira como as coisas e as pessoas surgiam diante da minha presença, então, busquei desenvolver empatia ou certa sintonia com o ambiente da justiça.

Olhava tudo com olhos estrangeiros. A limpeza, organicidade e organização daquele espaço vigiado permanentemente me interrogava ao mesmo tempo em que, eu pensava na educação, na Escola. Como espaço público a construção material (o espaço) ainda que públicos, Escola e Ministério Público têm distinções na sua construção. São visíveis os valores dos recursos públicos utilizados na construção de uma Escola e do MP. Na justiça todo aparato é mais caro, mais requintado. Na Escola todo orçamento fixa-se na simplicidade. O espaço material revela o lugar da sociedade onde esses sujeitos de fato habitam ou são colocados.⁴⁹

⁴⁹ Informação contida no Diário de Campo de 31 de maio de 2017. Nota de campo - **O crachá do visitante.**

Todo o contraste observado conduziu-me a fazer comparações entre os dois espaços institucionais de naturezas distintas: Educação e Justiça. E remeteu memórias de minha vivência como professora, reportando-me aos vários episódios de incômodos acerca da “precariedade” material que vivem nossas escolas públicas. Atenta aos movimentos de vibração do meu corpo, articulei a escrita deste texto ao desafio de uma escuta sensível aliada a um cuidado epistemológico que ultrapassasse a mera descrição do dito ou do visível, e visibilizasse os corpos das crianças que sofrem violências. Nesse itinerário foi preciso filtrar, revisar as notas de campo e aproximar, chegar perto da criança que era “protocolada”. Buscar outros informantes que pudessem dizer da rede de proteção.

Na Escola, *meu chão*, o desafio não foi menor, pelo contrário, havia na familiaridade com aquele ambiente, um peso, uma certa angústia de ver e registrar os atrasos, as dúvidas, as incertezas, os constrangimentos e a lentidão dos processos tanto do Programa APOIA quanto do NEPRE⁵⁰, atrasos causados ora pela burocracia ora pela demanda de outras emergências do cotidiano. A Escola é pensada, por mim aqui, como um lugar político, lugar de participação e de afetos ou como lugar de *paixões alegres e tristes*. (ESPINOSA, 2011). Dentro deste *circuito de afetos* (SAFATLE, 2016) ouvi solicitações de ajuda para com a demanda do cotidiano, principalmente de formação. Era comum tanto nas escolas, como nos Conselhos Tutelares ouvir: “*que bom que você está aqui. Precisamos muito de alguém que nos ajude a entender o APOIA [...] falar sobre suicídio, sobre violências.*”⁵¹. Não neguei ajuda no que era possível contribuir, mas foi preciso repensar a

⁵⁰ Núcleo de Educação e Prevenção (NEPRE) fundado entre as décadas de 1980 e 1990 e estruturado na Secretaria de Estado da Educação (NEPRE/SED), nas gerências (NEPRE/GEREDs) e nas Escolas da Rede Pública Estadual estando alinhado ao Plano Estadual de Educação, Proposta Curricular de Santa Catarina e as demais legislações vigentes. Em 2011, instituiu-se enquanto Política Estadual de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na escola atuando de forma integrada e intersetorial em parceria com setores da saúde, justiça, segurança pública, assistência social, conselhos tutelares, ministério público e demais parceiros. Nesse sentido, o NEPRE envolve-se em discussões sobre ISTs (infecções sexualmente transmissíveis), educação sexual, uso e abuso de substâncias psicoativas, Cultura da Paz, Alimentação Saudável, Práticas Corporais, Programa Saúde nas Escolas (PSE), Estudo do ECA na escola, Combate ao Bullying, entre outras. Informação disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/16999-nucleo-de-educacao-e-prevencao-nepre>>. Acesso em: 14 abr 2018.

⁵¹ Ressalto que, no decorrer deste texto, as contribuições estarão em itálico para serem diferenciada das citações de teóricos/as.

Informação contida no Diário de Campo de 28 de junho de 2018.

posição de pesquisadora e, constatar que a entrada e a estadia no campo acontecem pelo envolvimento direto com os sujeitos e os informantes da pesquisa. E essa postura foi fundamental para estabelecer relações dialógicas que possibilitaram atender as demandas surgidas no cotidiano, tanto no campo da Justiça como no campo da Educação. E, além disso, esse movimento possibilitou obter os resultados apresentados e exigiu uma redobrada atenção metodológica e epistemológica.

Entre sensações de desconforto, alegrias, cautela, suavidades, sorrisos, afetuosidades, indiferenças e acolhimento continuei a circular meu corpo no campo. Na direção de tecer o *texto-pesquisa* segui a senda da investigação amparando conceitos, relendo as notas de campo produzidas ao longo dos 18 meses de permanência em campo. Nesse caminho alguns recursos metodológicos foram selecionados para compor posteriormente as análises: pesquisa documental, entrevistas e observação participante. A pesquisa documental possibilitou o acesso aos documentos formais escritos do Programa APOIA: portarias, termo de cooperação técnica, termo de adesão, TAC e o formulário de infrequência do APOIA. Através desses documentos (em ANEXO) pude situar datas, normatividades, contexto de criação e discursividades.

As entrevistas registraram as falas de educadores/as e promotores/as envolvidos com o Protocolo. Nos encontros foi possível focar em relatos que dissessem da **trajetória do APOIA, contexto de criação, dificuldades na implementação, desafios em manter o Programa, dinâmica de funcionamento do protocolo**. Tanto na Educação, quanto no Sistema de Justiça, as entrevistas visaram registrar os discursos e a compreensão que esses profissionais têm dos conceitos de maus-tratos e da violação de direitos, além de compreender como estabelecem suas atuações com a Rede de Proteção. Vale destacar que fiz uso do gravador de voz para realizar as entrevistas e eu mesma realizei as transcrições dos áudios, atividade que exigiu atenção, *hiperfoco*⁵². Toda essa atenção foi importante para registrar com a maior fidelidade possível a passagem ou percurso do observado, do dito ao escrito e analisado.

A observação é etapa fundamental dentro da abordagem etnográfica e da observação participante. Nesta pesquisa, durante as observações fiz uso dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade que, é sempre mais rica do que as explicações que

⁵² Nesse contexto, entendido como a capacidade de neutralizar as influências externas e internas que tiram a pessoa do foco da atividade.

construímos em torno dela. A participação não se fez apenas pelos registros, mas também pelo contato direto e prolongado com o campo empírico; participei de um curso *online* oferecido e coordenado pelo MP para capacitar os profissionais da educação e dos CTs, assisti uma capacitação para educadores/as realizada pelos técnicos do MP em Criciúma, e fui ao encontro de outros informantes para a pesquisa que, serão apresentados no quarto capítulo desta tese. Além disso, sempre que possível constituí relações dialógicas com os sujeitos na busca de respostas para indagações e minha atenção esteve voltada para os significados que educadores/as e promotores/as atribuíam às suas atividades, às relações que estabeleciam com o protocolo e as crianças violadas em seus direitos.

O Diário de Campo foi instrumento essencial para voltar aos registros, anotar posteriormente a estadia em campo, os relatos e as observações que não havia tomado nota no momento das interlocuções. Foram raros os momentos em que eu anotava alguma coisa em frente aos sujeitos da pesquisa, quando fazia era pedindo consentimento para anotar algo que não poderia ser esquecido. Minha postura cautelosa quanto ao Diário de Campo era sustentada pela reflexão que faço a respeito do quanto nossa vida cotidiana está imersa em distrações, fomos invadidos e absorvidos pelo mundo virtual ainda que, constituído de avanços e retrocessos, colocando-nos sob a condição de vida que culmina na sociedade das distrações. Na contemporaneidade muita coisa nos distrai (excesso de informação) e poucas situações nos demora a atenção (conhecimento). A partir disso, minha intensão era estar inteira, em estado de atenção ao que o Outro dizia e também para perceber seu corpo, seus movimentos e emoções. Acredito que essa postura resultou na tranquilidade e bem estar com que os sujeitos disseram, falaram e se abriram para o momento das entrevistas e conversas informais.

2.3 O CONTEXTO INVESTIGATIVO: O PROGRAMA APOIA

O Programa de Combate à Evasão Escolar intitulado Programa APOIA, iniciativa do Ministério Público, nasceu em 13 de março de 2001 na cidade de Florianópolis/SC. Instituído pela Portaria nº 036 de 03 de abril de 2001⁵³ foi a primeira ação de um programa mais amplo, denominado *Justiça na Educação*: um programa que surge em 2000 com o objetivo de fortalecer a aliança entre o Sistema de Justiça e os Sistemas de Ensino, o Ministério da Educação, por meio do Fundo de

⁵³ Ver ANEXO 01.

Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), e a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Adolescência (ABMP). Aborda o direito à educação a partir da ótica do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente. O APOIA foi também inspirado no movimento ‘o direito é aprender’ e no modelo ‘*ficai*⁵⁴’, do Rio Grande do Sul. Segundo dados do Ministério Público catarinense, em 2001, 5% das crianças e adolescentes abandonavam a Escola, pelas mais variadas razões. A cada 100 crianças que anualmente iniciavam a primeira série do Ensino Fundamental, em média, segundo as estatísticas, somente 57 completavam a 8ª série⁵⁵.

Em 2002, o Ministério Público de Santa Catarina recebe o destaque da Organização das Nações Unidas (ONU) por conta do trabalho desenvolvido com o APOIA e a instituição é considerada “exemplo de atuação responsável e transparente, zelando pela boa aplicação dos recursos públicos e incentivando a formação de parceiros

⁵⁴ A FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente), instituída, em 1997 em Porto Alegre, através de parceria entre o Ministério Público, a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e Conselhos Tutelares, com o objetivo de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar de crianças e adolescentes.

Em 2011, a FICAI foi revisada e atualizada. Foram feitas novas parcerias, com: Federação das Associações dos Municípios (FAMURS), Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Estadual de Assistência Social (CEAS), Associação dos Conselheiros Tutelares do RS (ACONTURS) e Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA), reforçando-se a necessidade de desenvolver estratégias interinstitucionais com enfoque no trabalho em rede. A FICAI *Online* em 2012, o Ministério Público do RS, com a anuência dos demais parceiros, firmou um convênio com a PROCEMPA, com o objetivo de desenvolver um sistema informatizado para dar maior agilidade nos encaminhamentos da FICHA. O acompanhamento do sistema pela *web*, através dos órgãos envolvidos, aumenta a probabilidade do retorno do aluno à escola. A FICAI *Online* é uma ficha, em formato eletrônico, em que a escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público, através do envolvimento e fortalecimento da rede de apoio à Escola, concentram esforços para garantir a frequência do aluno. Através dos dados da FICAI *Online*, é possível ao Poder Público a construção de Políticas Públicas em prol da garantia do direito à educação. Informações disponíveis em: <<https://www.mprs.mp.br/hotsite/ficai/>>. Acesso em: 14 abr 2018.

⁵⁵ Atualmente chamada de 9º ano devido a LEI Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 14 abr 2018.

em busca de resultados que beneficiem a comunidade”⁵⁶. Ainda no ano de 2002, o APOIA é escolhido pelo Ministério da Educação como modelo para todo o país. Em 2006 o programa começa a atender também o Ensino Médio através da reedição da Portaria nº 36, da Secretaria de Estado da Educação.

A sigla **APOIA** que se formou com o nome do formulário a ser empregado — **aviso por infrequência de aluno** — resultou no radical do mesmo verbo apoiar (apoia) com o intuito de apelar para a responsabilidade dos adultos quanto ao apoio dado para a criança e o adolescente no **empreendimento** da trajetória escolar. A ideia central é **apoiar**, especialmente o **infante**⁵⁷ e sua família para que o/a aluno/a consiga concluir seus estudos. O programa surgiu com o propósito de atender dois objetivos: garantir a *permanência* na Escola de crianças e adolescentes, de 07 a 18 anos de idade, para que concluam o Ensino Fundamental e promover o *regresso* à Escola de crianças e adolescentes que abandonaram sem concluir o Ensino Fundamental. Com a publicação da Emenda Constitucional (EC 59/2009)⁵⁸ que traz a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para a faixa dos 04 aos 17 anos, o objetivo do programa pretendeu garantir que toda criança e adolescente tenha o direito de cursar o Ensino Básico e o foco foi direcionado para crianças e adolescentes de 04 a 17 anos que não completaram o ensino obrigatório. Assim, o programa passou a atender também a Educação Infantil.

Na evolução desse contexto surge, em 2013, o Termo de Cooperação, 024/2013⁵⁹ firmado entre o Ministério Público, Secretaria de Estado da Educação, União dos Dirigentes Municipais da Educação do Estado de Santa Catarina, Federação Catarinense dos Municípios, e a Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares. O termo justifica-se pelo que dispõem os artigos 205, 208 e 227 da Constituição Federal (1988); pelo artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente; pelo artigo 5º parágrafo 1º inciso III da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº. 9394/96); pelo artigo 12 da lei 9394/96 Lei de

⁵⁶ Informação retirada diretamente de: <https://www.mpsc.mp.br/programa-de-combate-a-evasao-escolar-apoia/historia-apoia>. Acesso em: 14 abr 2018.

⁵⁷ Utilizo o termo infante apenas para manter fidedigna a escrita apresentada nos documentos investigados.

⁵⁸ EC 59/2009 “[...] Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 abr 2018.

⁵⁹ VER ANEXO 02.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o artigo 6º da Lei 12.796/13. Diante disso, o APOIA atua em rede na qual cada parte interinstitucional (Escola, Conselho Tutelar e Ministério Público) assume o compromisso de apoiar o/a aluno/a infrequente e trazê-lo aos espaços da sala de aula. E, ainda para garantir a efetividade dos objetivos que propõe o programa é também firmado, em cada município, os Termos de Adesão (em Criciúma Termo de Adesão N° 223/2014⁶⁰ e em Tubarão Termo de Adesão N° 268/2016⁶¹).

O órgão gestor do APOIA é o Centro de Apoio da Infância e Juventude (CIJ)⁶² que desenvolve estratégias para adequar o programa às necessidades das Promotorias de Justiça. E a Secretaria Estadual da Educação, através do seu setor específico de processamento de dados (controle e monitoramento realizado via SISGESC — Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina, antigo **sistema série**) tem a tarefa permanente de monitorar a evolução do quadro da infrequência em todo o estado, repassando os dados aos demais parceiros.

Em verdade, o que se pretende introduzir e padronizar em todo o estado, principalmente para facilitar o acompanhamento do programa e ter em mãos um valioso instrumento para a formulação de políticas públicas, é o procedimento aqui denominado de **aviso por infrequência (sic) de aluno – APOIA**⁶³ – (*ou aviso por infrequência de estudante – APOIE, ou ainda aviso por infrequência ocorrente ou observada – APOIO*) que, em caso de reiteração de faltas, o professor preencherá e remeterá à Direção da Escola, esta ao Conselho Tutelar e este finalmente ao Promotor da Infância, na medida em que na instância anterior não se tenha conseguido trazer o aluno de volta à escola. (SANTA CATARINA, 2001, p. 07).

Nos anos de 2009 e 2010 o MP avaliava a possibilidade de equipes multidisciplinares darem suporte ao Programa e atenderem nas

⁶⁰ Ver ANEXO 03.

⁶¹ Ver ANEXO 04.

⁶² Em 2001, ano de criação do APOIA, o CIJ era coordenado por José Francisco Hoepers - Procurador de Justiça.

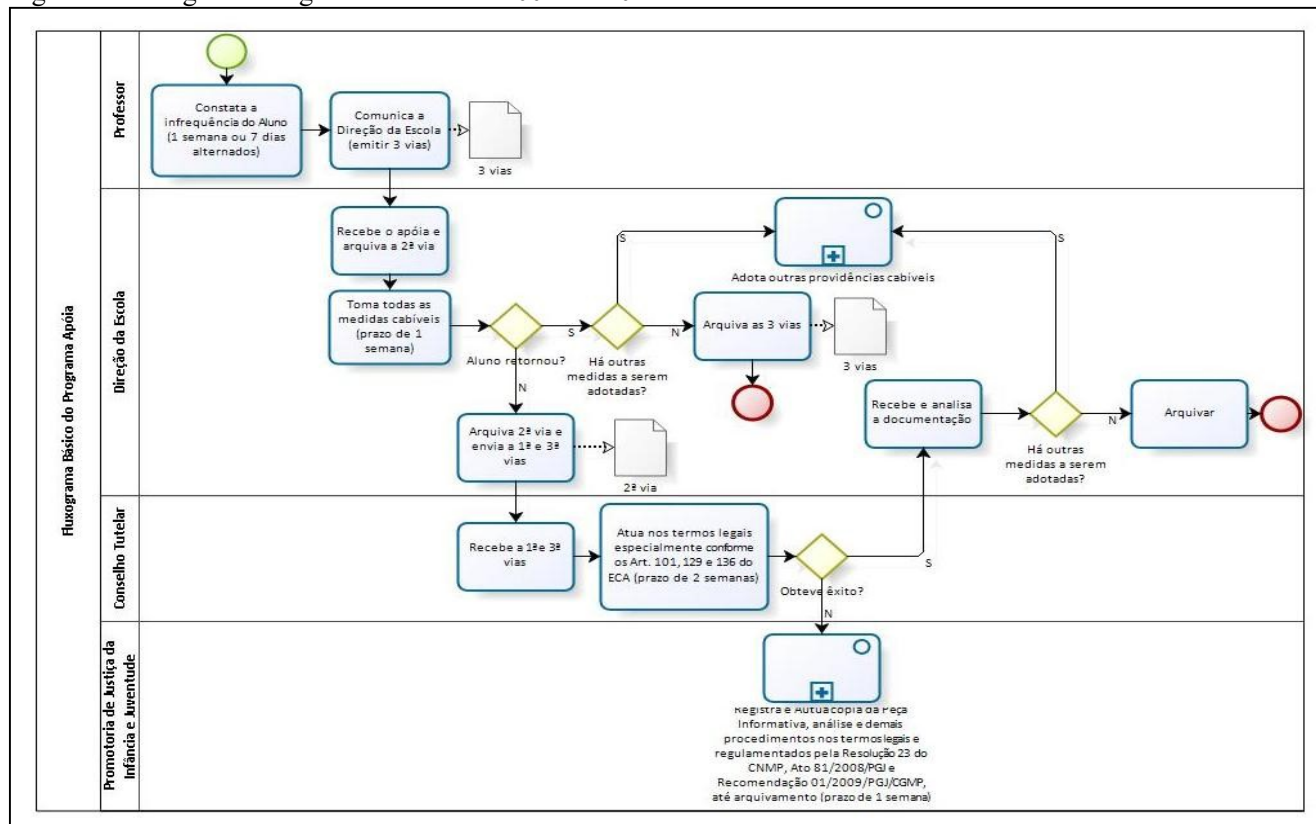
⁶³ Estão dispostos no ANEXO 05, versão impressa e *online*, os modelos de aviso por infrequência de aluno – APOIA.

próprias comarcas os casos de evasão. A partir de uma experiência vivenciada em Araranguá/SC, destaque no Relatório do Primeiro Encontro de Avaliação e Planejamento de 2001, onde a experiência desenvolvida na Comarca de Araranguá pela Promotoria, através de consórcio intermunicipal, a Promotoria de Justiça fomentou a implementação de equipe multidisciplinar (formada por psicólogo, pedagogo e assistente social) para atendimento de forma contínua e exclusiva aos/às alunos/as e famílias com caso de evasão escolar, passando a atacar diretamente os inúmeros motivos (sócio-econômico-culturais) que levam ao abandono escolar. O “desenho” básico do Programa APOIA de 2001 até 2012 pode ser representado pelo fluxograma⁶⁴ abaixo:

⁶⁴ Ressalto aqui que as figuras/gráficos que seguem foram elaboradas a partir dos Arquivos *Online* do CIJ/MP, cujo acesso é restrito, ou seja, liberação de uso somente para os responsáveis pelo sistema APOIA no CIJ/MP, com entrada mediante login e senha desses responsáveis.

E, também por uma questão de visualização, algumas figuras/gráficos estarão dispostas em página individual, por isso eventualmente alguns espaçamentos poderão ocorrer no texto.

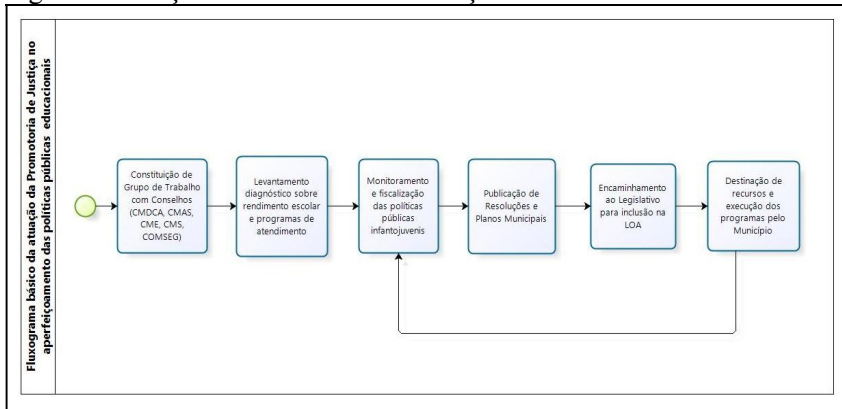
Figura 1: Fluxograma Programa APOIA de 2001 até 2012



Fonte: Arquivo *online* do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2018.

Os **Avisos por Infrequência de Alunos** foram os instrumentos desenvolvidos para a padronização dos procedimentos de enfrentamento à evasão escolar, facilitando o acompanhamento do programa e servindo de referência para a formulação das Políticas Públicas. O fluxograma abaixo mostra a atuação da Promotoria de Justiça no aperfeiçoamento das Políticas Públicas educacionais:

Figura 2: Atuação da Promotoria de Justiça



Fonte: Arquivo *online* do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2018.

Em 2013, o programa APOIA foi escolhido como uma das três atividades prioritárias do Centro de Apoio da Infância e Juventude (CIJ) e o MP construiu um novo projeto para o programa, objetivando criar um sistema informatizado para substituir as fichas de infrequência e fortalecer as Políticas Públicas intersetoriais. Com a implantação do Sistema APOIA *Online*, em 2014, criado e implantado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC), a emissão de avisos por infrequência passou a ser realizada em uma plataforma *web*, conectada em tempo real com os parceiros do programa. Isso possibilitou a criação, monitoramento e avaliação das estatísticas. A partir da iniciativa, o programa é intitulado **Novo APOIA**, que é eleito prioridade institucional no Plano Geral de Atuação do MPSC, no ano de 2015.

2.3.1 O Sistema APOIA Online

O funcionamento do Sistema APOIA *Online* começa pela responsabilidade de professores/as em monitorar, diariamente, a frequência escolar de cada aluno/a. Quando observada a ausência do/a aluno/a por cinco dias consecutivos, ou sete dias alternados, dentro de um mês, o/a professor/a preenche a ficha de notificação inicial do APOIA e encaminha para a equipe responsável pelo programa, ou para a Direção da Escola. Apresento, abaixo, a imagem criada com a ferramenta *print screen* do contexto visual da plataforma que mostra a possibilidade de rastreamento do andamento e/ou desenvolvimento de cada protocolo. No entanto, para ter acesso ao sistema é necessário um *login* e uma senha, pois a entrada é restrita aos responsáveis pelos encaminhamentos das ocorrências.

Figura 3: APOIA Histórico das Ocorrências do Aluno

SISGESC - Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

Usuário: Último Acesso: 27/03/2018 09:47:53 Perfil: Ano: 2018

Menu principal

APOIA Histórico das Ocorrências do Aluno

Unidade Escolar

Unidade Escolar:

Matrícula do Aluno *:

Identificação

Numero APOIA Aluno: 1

Sexo:

Data de nascimento:

Dados Escolares

Etapa/Ano/Pré: Turno: Turma:

Faltas do Aluno: 1ª 2ª 3ª 4ª 5ª 6ª 7ª

Data da Comunicação:

Professor(a) responsável pelas informações: Data hoje: 04/04/2018

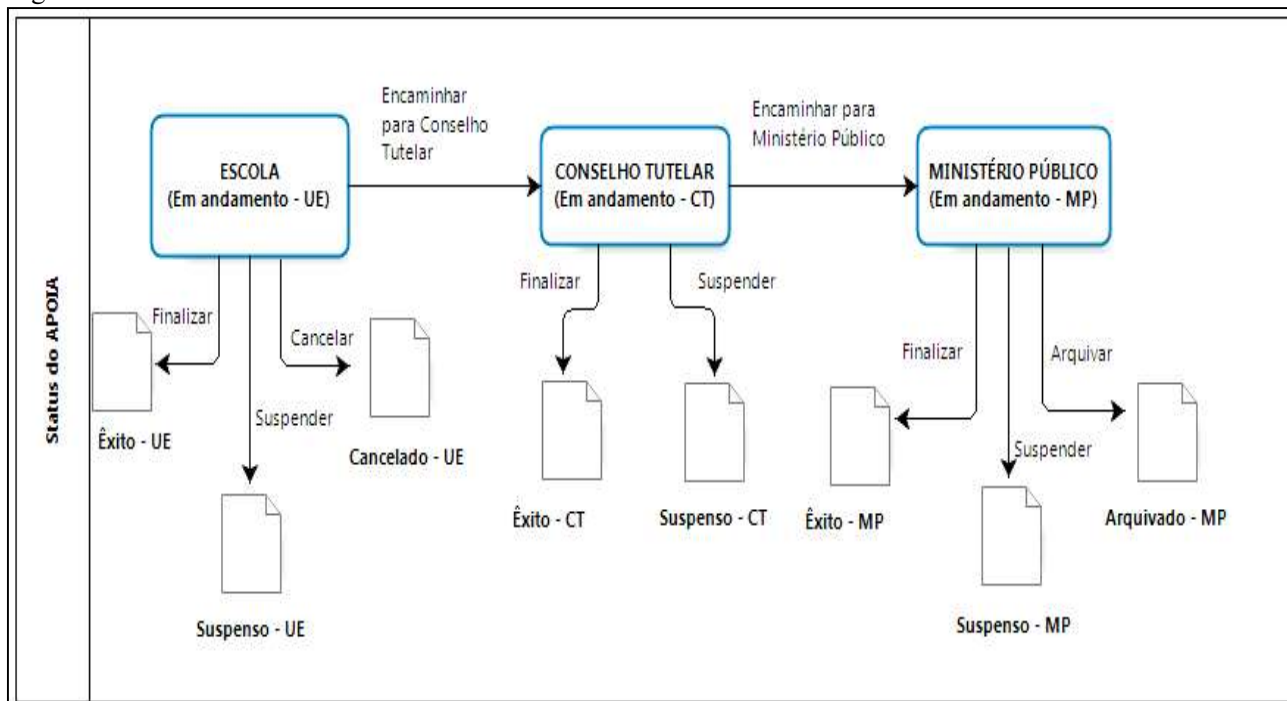
Local e Situação do APOIA: **Em andamento - UE**

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COPYRIGHT 2010-2014

Fonte: <<http://serieweb.sed.sc.gov.br>> Acesso em: 04 abr 2018.

Recebida a ficha de notificação inicial do APOIA, o profissional responsável pelo Programa na UE (equipe pedagógica, equipe do NEPRE ou direção) deverá inserir os dados no sistema. Quando a Escola já tomou as providências cabíveis como contato com a família e conversa sobre a responsabilidade dos pais e/ou responsáveis quanto ao retorno do/ aluno/a, além de outras ações que busquem o retorno do/a aluno/a dentro de sete dias, e se após esse contato não obteve o retorno do/da aluno/a para a Escola no prazo de sete dias, ou não encontrou os responsáveis, a Escola encaminha a informação ao APOIA e ao Conselho Tutelar (CT). Na sequência, o CT recebe um e-mail com a notificação do APOIA contendo as informações básicas dos dados do/a aluno/a. Logo, o CT para saber dos detalhes do caso precisará entrar no sistema APOIA *Online*. Se o CT não conseguir o retorno do/a aluno/a para a Escola, depois de tomadas todas as medidas relevantes, em um prazo de 14 dias, ou não ter encontrado os responsáveis, o APOIA é encaminhado ao Ministério Público (MP) via e-mail e via sistema. O diagrama abaixo resume as ações possíveis dentro do sistema para cada parceiro, assim como *status* ou situações para cada APOIA registrado:

Figura 4: Status do APOIA



Fonte: Manual do Sistema APOIA *Online*. Disponível: <<https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=517>>. Acesso em: 04 abr 2018.

Nota: também disponível na versão impressa (SANTA CATARINA, 2014, p. 10).

Ainda que, a partir desse momento, a responsabilidade passe a ser do MP, o CT deverá colaborar com o Órgão até a resolução do caso. E no prazo de duas semanas, após a notificação dos pais ou responsáveis, caso o/a aluno/a não retorne para a Escola, a Promotoria da Infância e Juventude toma outras providências. Como por exemplo, alertando os adultos responsáveis de que a negligência poderá acarretar a instauração de procedimento por infração administrativa do art. 249 - ECA, com pena de multa; ou a instauração de processo criminal por infração ao art. 246 do Código Penal, pelo crime de abandono intelectual ou a instauração de processo para suspensão ou perda do pátrio poder, por descumprimento do art. 22 - ECA e art. 1637/1638 do Código Civil; ou ainda, a aplicação de medidas de proteção à criança ou adolescente. (Art. 101 - ECA).

O movimento de aperfeiçoamento e atualização do Programa, que culminou no lançamento do Sistema APOIA *Online*, aponta para a possibilidade de melhorar o fluxo dos encaminhamentos decorrentes dos casos de infrequência, abandono e/ou evasão escolar. O Novo APOIA não se desvincula dos objetivos declarados no modelo original do Programa e o Ministério Público salienta que, “não podemos descolar o cotidiano escolar de uma realidade social que estruturalmente promove desigualdade, traduzindo-se, inúmeras vezes, em violação dos mais elementares direitos, deixando nossas crianças e adolescentes em condições indignas de vida.” (SANTA CATARINA, 2001, p. 06). Desse modo, cabe a cada parceiro do Programa buscar pela identificação das causas e/ou motivos que levam as crianças a se ausentarem da Escola.

Em toda produção do conhecimento há ressonâncias. E todo modo de dizer produz efeitos. Quais os efeitos do que é dito pelo Protocolo APOIA? Considerando a trajetória do Programa dita pelos registros da sua história e interpretada por este texto-tese, o capítulo seguinte arrisca “pensar de outros modos” como proposto por Michel Foucault (1998) e lança atenção ao modo como pensamos e falamos das violências e/ou dos maus-tratos. Também, o referido capítulo, aponta o paradoxo que identificamos entre *violências e proteção* a partir dos aspectos que compõem a história da infância e dos maus-tratos; Dialoga com o fenômeno das violências apresentando as formas e caracterizações “dadas” aos maus-tratos, sem esquecer os aspectos multidimensionais dos contextos em que os sujeitos estão envolvidos; Sublinha que os caminhos da proteção configuram-se entre discursos, capturas e desvios; Apresenta a base teórica da tese que se fundamenta em Foucault (1998; 2015; 2014) para problematizar como o conceito de Biopolítica pode levar-nos a pensar seus efeitos na promoção dos

direitos das crianças e adolescentes. E ao encontro da pretensão deste texto, a perspectiva de Hannah Arendt (2018) ajuda-nos a analisar a questão da violência no âmbito da política.

3 INFÂNCIAS E VIOLÊNCIAS: ENTRE A AMBIVALÊNCIA DAS PRÁTICAS DE CUIDADO E PROTEÇÃO À PERVERSIDADE E COMPLEXIDADE DAS SITUAÇÕES DE MAUS-TRATOS

As violências, como conceito, são aqui entendidas por um fenômeno complexo e plural que carrega dados culturais compositórios da vida em sociedade. Olhar de outro modo para as violências significa “jogar luz” sobre o ocorrido em nossa volta, não para clarear algo oculto, mas para “limpar” a visão e enxergar sem embaçar o objeto que se olha. Violências evocam ambivalências que são constituintes dos comportamentos humanos: *homo sapiens*, *homo violens* (DADOUN, 1998) criando ou destruindo a vida dependendo de onde o *ser humano* coloca sua intenção e pode inclusive fazer uso da *perversão* para produzir *violências*. (ROUDINESCO, 2008). A perversão como estruturação da nossa *condição humana* (ARENDRT, 2014) cria ambivalências em torno das atitudes de cuidado e proteção.

O que essa clareza pode proporcionar? Enxergar que o fenômeno das violências não é algo externo a nós ou algo como uma entidade fora de nós, mas que em sua análise e compreensão pode ser pensada na sua condição humana e suas manifestações culturais. A condição humana, sob a perspectiva de Hannah Arendt (2014), não é sinônima de natureza humana e sim significa as formas de vida que o homem impõe para sua sobrevivência, variam conforme o contexto histórico e social e assim se tornam condicionados por seus modos/movimentos de operar no mundo.

Violências podem ser entendidas de maneira ampla, plural e inscritas como “figuras de desordem” (BALANDIER *apud* SOUSA, 2010, p. 44) que contornam as relações sociais e perpassam as situações de vulnerabilidade da infância. Sendo consideradas um fenômeno *paradoxal* suscitando silenciamentos e resistências, traumas e resiliências, dor e prazer, repulsa e atração, interesses individuais e direitos coletivos e estão diretamente ligadas à cultura, história, ciência, educação, valores, crenças e contextos em que surgem. Olhar para as infâncias e violências reivindica pensar a história da criança marcada pela dinâmica relacional dos agrupamentos familiares e sociais de cada época e considerar que é antigo o abandono social da criança e na medida em que avançamos no tempo surgem outras formas de abandono, por vezes, disfarçadas de “cuidado”.

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fosse dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO, 1999, p. 11).

As palavras de Galeano retratam o movimento de tensão entre o desejo das crianças terem efetivamente seus direitos garantidos e a dura realidade vivida pelas crianças na sociedade contemporânea. A história mostra a ambivalência existente nas práticas de cuidado e proteção. Esse dado agrava-se quando passamos a considerar os processos culturais nos quais as crianças encontram-se inseridas, pois esses alteram a compreensão da universalidade do direito. Portanto, a equação não é simples e complexifica-se ao consideramos os processos de inserção social, os modos de vida e os processos culturais que contornam as infâncias.

Hoje, passados 28 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o assunto dos maus-tratos na infância ainda permanece sob um véu que obscurece e/ou camufla situações que merecem ser desnudadas para avançarmos no caminho da proteção às infâncias. Considerando sempre os processos culturais e os contextos micro políticos que contornam a proteção, a promoção e a provisão dos direitos das crianças. O tema das violências é abordado e envolto por medo, constrangimentos e hipocrisia e, alguns fatores que atravessaram a trajetória dos direitos das crianças podem ajudar a pensar sobre e porque esses sentimentos são alimentados até hoje.

Nessa reflexão, vale destacar que, a história do reconhecimento dos maus-tratos na infância como violação de direito começa apenas em 1870 com o caso Mary Ellen. Mary, vivendo sob a tutela de uma mãe substituta, estava em situação de negligência e submetida aos abusos físicos por parte dos pais adotivos. A menina havia sido encontrada em casa amarrada com marcas de agressão física e desnutrição. Etha Wheeler, funcionária de uma agência de caridade em Nova Iorque denunciou o caso da menina Mary Ellen Wilson para a Agência de

Caridade e a polícia, porém, as instituições não encontraram, na época, o amparo legal suficiente para tomarem alguma posição em direção da proteção da criança. Somente no momento em que Etha procurou auxílio da Sociedade de Prevenção da Crueldade contra Animais (American Society for the Prevention of Cruelty to Animals – ASPCA -) encontrou alguma medida que tirou Mary da situação de abuso em que vivia. Baseado no recurso de que Mary Ellen era um animal, a menina foi retirada da casa da mãe substituta que, cumpriu pena de prisão. (GELLES; CORNELL, 1990).

Depois do desfecho do caso, em 1875, a Sociedade de Nova York para a Prevenção da Crueldade contra a Criança (The New York Society for the Prevention of Cruelty to Children - NYSPCC-) foi a primeira agência com a finalidade de proteção das crianças em situações de vulnerabilidades atuando até os dias de hoje nos EUA e, sua criação imediatamente inspirou a formação de outras sociedades no mesmo país. Nesse período surgiu também o primeiro artigo médico sobre o tema dos maus-tratos na infância, escrito por Tardieu, professor francês de Medicina, cujo texto analisou os resultados das autopsias de crianças com menos de cinco anos que vieram ao óbito por morte violenta onde evidenciava que tais crianças teriam sido mortas por violências cometidas pelos pais. Cabe dizer que, Tardieu foi provavelmente “o representante mais perverso do discurso positivista da medicina mental, que teve como objetivo confesso descrever ao infinito os danos de uma sexualidade dita “desviante”, de que o Estado democrático queria se proteger.” (ROUDINESCO, 2008, p. 89). Os trabalhos publicados pelo referido médico pautavam-se no discurso higienista que sustentariam a ciência criminal e a dicotomia entre uma raça “boa” e outra “ruim” além do estigma dos “perversos”. Sobre o conceito de perversão, Elizabeth Roudinesco problematiza:

Dar cabo da perversão. Eis, portanto, na atualidade, a nova utopia das sociedades democráticas globalizadas, ditas pós-modernas: suprimir o mal, o conflito, o destino, a desmedida, em prol de um ideal de gestão tranquila da vida orgânica. Por outro lado, não haveria o risco de um projeto desse tipo ser capaz de fazer ressurgir, no seio da sociedade, novas formas de perversões, novos discursos perversos? Não seria ele capaz, em suma, de transformar a própria sociedade numa sociedade perversa? (ROUDINESCO, 2008, p. 164).

A perda da inocência talvez nos possibilite compreender os excessos pelos quais se anuncia a parte obscura de nós mesmos (ROUDINESCO, 2008) e entender que enfrentar as violências com base em dualismos e/ou binarismos não tem nos levado muito longe no caminho da Proteção. O movimento para “suprimir o mal” tem solidificado os estereótipos e os estigmas que se inscrevem em torno de noções como o perverso, o bem e o mal, vítima e agressor, bom e ruim, certo e errado, suscitando outras violências. Ao suspender as convicções e suspeitar do que parece óbvio ou naturalizado, dito como verdade criamos espaço para outro enunciado. Começar algo novo é uma habilidade do homem político que pode *criar* possibilidades para compreender as violências na condição do humano e na cultura que nos humaniza e molda nossas relações com os Outros e consigo.

Nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo. (ARENDRT, 2018, p. 103).

A perversidade não está apenas isolada na pessoa, mas, está no sistema que banaliza o mal. Diante da banalidade do mal, faz-se urgente a criação de medidas protetivas para a vida, medidas que nos protejam do totalitarismo, da perversidade do sistema que nega o direito de determinados grupos de dispor da vida e naturaliza o sofrimento de Outros. Imerso na “política dos afetos”, o que faz do homem um ser político é sua faculdade para a ação. A ação ou ato político de quem educa não poderia apenas voltar-se para o “desenvolvimento da criança”, mas também para a própria “continuidade do mundo”. (ARENDRT, 2000, p. 235). Assim, agir no mundo de outro modo, olhar por outro ângulo, é retirar os antolhos e olhar de perto as estatísticas referentes aos maus-tratos das crianças no Brasil e no mundo. Agir na construção de uma cultura de paz e de uma cultura democrática que avance na compreensão do fenômeno das violências e evolua rapidamente na construção de Políticas Públicas conscientes de que “a prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento.” (ARENDRT, 2018, p.101).

No Brasil vivem 63 milhões de crianças e adolescentes, 46% das crianças e adolescentes menores de 14 anos vivem em domicílios com renda *per capita* de até meio salário mínimo e 132 mil famílias são chefiadas por crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos. (IBGE, 2010). Nesse contexto ocorrem, em média por ano, 82 mil denúncias de violação de direitos contra as crianças. E de acordo com o UNICEF (2017)⁶⁵, a cada sete minutos, no mundo, uma criança morre por ato de violência. Portanto, e diante de números tão alarmantes, esta tese nasceu das tensões que rondam os discursos da infância e o exercício dos direitos da criança. O relatório de 2017 sobre os números das violências contra crianças apresentado pela Organização Social Visão Mundial⁶⁶ aponta o Brasil como o líder no *ranking* de violência contra a criança dentro da América Latina. No recorte nacional, o estudo apontou que três em cada dez pessoas conhecem pessoalmente uma criança que já sofreu violência.

As situações de maus-tratos na infância são consideradas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) um caso de saúde pública mundial. No Brasil, por exemplo, ocorrem em média “396 denúncias por dia de maus tratos a crianças e adolescentes, sendo que, a negligência, agressão psicológica e violência física são as violações mais relatadas.”⁶⁷ (BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos, 2018).

O aumento das denúncias de violência sofridas por crianças e adolescentes está relacionado a uma série de fatores que vão desde a piora na situação econômica do País, o que influencia diretamente nas relações familiares, até uma maior conscientização da população em relação à existência do canal “Disque 100”. O reconhecimento tardio das violações de direitos das crianças e a dificuldade de identificação

⁶⁵ Dados disponíveis em:

UNICEF. BRASIL. Relatório “Um Rosto Familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes”. Nova Iorque/Brasília, 1º de novembro de 2017.

Relatório disponível em inglês:

<https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf>. Acesso em: 26 abr 2018.

Relatório disponível em português: https://www.unicef.org/brazil/pt/media_37371.html. Acesso em: 26 abr 2018.

⁶⁶ Disponível em:

<https://issuu.com/visaomundialbr/docs/ra2018_ymb_v10_semsangria_1_>. Acesso em: 29 nov 2018.

⁶⁷ Dados atualizados em 08 de agosto de 2018, com informações até o 2º semestre de 2018.

Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/balanco-disque-100>>. Acesso em: 14 dez 2018.

das variadas formas de violências ou de situações caracterizadas como maus-tratos que é causado por concepções equivocadas, diferenças culturais, tradição, preconceitos e estigmas deixando um legado duro e desafiador para os dias atuais.

Encarar dados estatísticos alarmantes sobre nossa sociedade brasileira e que envolvem as crianças pode tornar-se doloroso, porém necessário dentro da Rede de Proteção, e “compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela — qualquer que seja.” (ARENDR, 2012, p. 12). Retomo neste texto, a constatação de que não é simples formular uma definição de maus-tratos, por isso, recorri a Canga (2003) que enfatiza: nenhuma definição pode dar conta da complexidade de todo e de cada caso de maus-tratos. Maus-tratos aqui são entendidos como toda e qualquer violação dos direitos de crianças. Ou ainda, como atos ou omissões que comprometem o cuidado e a proteção da criança e que resultam no comprometimento de seu desenvolvimento emocional, físico, intelectual ou social (Benetti, 2002).

As violências e/ou os maus-tratos contra crianças são praticadas por diversos atores e em diferentes lugares e com uma constância assustadora ao longo da história e não menos na contemporaneidade. A superação deste mal passa pela compreensão de que as classificações padronizadas oferecem sinais e indícios de um corpo violentado, mas, não é o suficiente para analisar toda a dimensão do sofrimento que vivem as crianças e as famílias, por isso, é preciso considerar que, enquanto um fenômeno complexo, se gesta em diferentes contextos sociais, envolvem aspectos multidimensionais como os geracionais, históricos, econômicos, políticos, culturais, no âmbito do privado e do público. No entanto, a definição de maus-tratos e sua identificação é o que permite a denúncia e o encaminhamento dos casos na busca da proteção à vida daqueles/daquelas que sofrem as violências. A especificação das violências e/ou maus-tratos serve para a criação de indicadores que possibilitam Políticas Públicas de intervenção e prevenção e, os estudos das violências. Nessa tese, optei por apresentar quatro categorias ou *formas clínicas* que puderam ser descritas a partir do levantamento bibliográfico: 1. Negligência; 2. Mau Trato Físico; 3. Mau Trato Psicológico/Emocional; 4. Abuso Sexual. Vamos para suas especificações:

1. Negligência: é a forma mais frequente de maus-tratos. Consiste em atos e omissões que causem danos psicológicos, cognitivos e físicos à criança resultado da incapacidade de proporcionar à criança ou o adolescente a satisfação de necessidades básicas de higiene,

alimentação, afeto, educação e saúde. Nesta categoria também são considerados os casos de exposição da criança a episódios de violência familiar, uso de drogas, prostituição e os casos de abandono da criança por período de tempo significativo sem supervisão adequada em casa ou na rua. (BENNET, 2002).

Nos casos de negligências evidenciam-se vários tipos de abandono: a ausência de registro de nascimento da criança, adoção sem registros, crianças que cuidam de outras crianças, crianças que cuidam da casa, criança que trabalham para aumentar a renda familiar, criança que pede esmola, crianças do tráfico de drogas e dos *corres*⁶⁸, crianças imersas em relações de afetos desqualificados.

O *abandono afetivo*, também denominado *abandono paterno-filial* ou *teoria do desamor* pode caracterizar-se como dano moral.

[...] o exercício da paternidade e da maternidade – e, por conseguinte, do estado de filiação – é um bem indisponível para o Direito de Família, cuja ausência propositada tem repercussões e consequências psíquicas sérias, diante das quais a ordem legal/constitucional deve amparo, inclusive, com imposição de sanções, sob pena de termos um Direito acéfalo e inexigível. (BARBOSA; MADALENO, 2015, p. 401).

A teoria do desamor tem causado inúmeras controvérsias dentro do Sistema Judiciário pela divergência de opiniões entre os magistrados a respeito do conceito de amor e afetividade. No entanto, a teoria ganha força uma vez que é inegável os danos causados na criança por esse tipo de violência, os quais são inúmeros e afetam as dimensões biológicas, psicológicas e sociais desse sujeito. A negligência traduz-se pelo abandono e é considerada a existência em negação. (GIRON, 2010). Pode ser manifestado pela indiferença, desinteresse, ausência de cuidado e atenção, rejeição, ausência de um afeto qualificado e falta de reconhecimento.

2. Mau Trato Físico: O mau trato físico resulta de qualquer ação não acidental, isolada ou repetida, infligida por pais ou outros com responsabilidade face à criança ou jovem, a qual provoque (ou possa vir a provocar) dano físico como dar socos, chutar, bater, morder, queimar,

⁶⁸ O *corre* significa fazer um bico ou serviço ilegal para arrecadar dinheiro como vender objetos furtados ou vender droga em pequenas quantidades. Como é sempre uma atividade ilegal muitas vezes, submete o sujeito a ter de correr quando a polícia aparece.

sacudir. A criança pode apresentar sinais físicos da lesão como hematomas e cicatrizes até fraturas e danos internos nos órgãos. (BENNET, 2002). Este tipo de mau-trato engloba um conjunto diversificado de situações traumáticas, desde a Síndrome da Criança Abandonada⁶⁹ até as intoxicações provocadas.

A violência física, uma das mais praticadas, pode ser entendida como a corporeidade em sofrimento (GIRON, 2010), deixa marcas indeléveis no corpo e na alma; é acompanhada pelo medo, submissão e sofrimento psíquico. É considerada crime e deve ser notificada ao Conselho Tutelar ou diretamente aos órgãos policiais pela área da Educação e da Saúde. Percebe-se como demonstrou o estado do conhecimento desta tese que, é mais frequente as denúncias surgirem da área da Saúde, assim como a maioria dos estudos e artigos publicados e, talvez isso ocorra pelo fato de serem os profissionais da Saúde os que socorrem as pessoas feridas e machucadas e são obrigados a preencherem os protocolos de atendimento. No entanto, os casos que chegam aos hospitais ou pronto atendimento são, na maioria das vezes, atravessados por narrativas permeadas pela mentira e/ou omissão da agressão.

3. Mau Trato Psicológico/Emocional: O mau trato psicológico resulta da privação de um ambiente de tranquilidade e bem-estar afetivo indispensável ao crescimento, desenvolvimento e comportamento equilibrados da criança. Ocorre em diferentes situações, desde a precariedade de cuidados ou de afeição adequados à idade e situação pessoal até à completa rejeição afetiva, passando pela depreciação permanente da criança, com frequente repercussão negativa, ameaças verbais com conteúdo violento ou provocações. Caracteriza-se por atitudes que ocasionam medo como, por exemplo, confinar uma criança num quarto escuro. É comum este tipo de violência acontecer junto a outras categorias de maus-tratos. (BENNET, 2002).

A violência psicológica ou emocional acarreta danos na autoimagem e autoestima da criança e pode levar a depressão. É um tipo de violência que por não deixar marcas visíveis no corpo é muitas vezes ignorada e está ligada a uma noção autoritária de disciplina. É um tipo de abuso que faz uso do autoritarismo e reverbera nos comportamentos de machismo, abuso de autoridade, mães e pais repressivos e comuns às

⁶⁹ A síndrome da criança abandonada ou síndrome do abandono parental pode ser caracterizada pelo conjunto de sinais e sintomas de desamparo, manifestos desde a infância em decorrência da falta de afeto e cuidado, gerando isolamento, agressividade e outros comportamentos.

violências de gênero e às violências institucionais. O adulto que não reconhece a criança como um sujeito que *já é* e a considera apenas como alguém que virá a *ser* geralmente altera a voz e se autoriza de maneira equivocada a sentir-se superior a essa pessoa – criança.

4. Abuso Sexual: O abuso sexual corresponde ao envolvimento de uma criança ou adolescente em atividades cuja finalidade visa à satisfação sexual de um adulto ou outra pessoa mais velha ou que envolvam o ato da pornografia, do ato sexual, exibicionismo, masturbação, manipulação dos órgãos genitais, estupro, sodomia. Vale destacar: o abuso sexual diferencia-se da **Exploração sexual** pelo contexto de que se caracteriza por relações comerciais e comumente divididas em: **Tráfico e venda de crianças** para propósitos sexuais - é o tráfico que consiste em colocar a pessoa entre ou através de fronteiras e implica o engano, alojamento, fraudes com o propósito de colocá-las em situação de exploração, prostituição, trabalho escravo com o uso de crueldade; **Pornografia infantil:** qualquer representação através de quaisquer meios de uma criança engajada em atividades sexuais explícita, reais ou simuladas, ou qualquer exibição impudica de seus genitais com a finalidade de oferecer gratificação sexual ao usuário, e envolve produção distribuição e/ou uso de material como vídeos, cinema, espetáculos, revista, textos literários, fotografias e publicidade.⁷⁰ O material da Pornografia é publicado pelo meio impresso ou virtual (internet); **Turismo sexual:** é a exploração sexual comercial de crianças por pessoas que saem de seus países para outros para ter atos sexuais com crianças⁷¹. **Prostituição:** A prostituição pode ser entendida como atividade sexual negociada em troca de dinheiro, alimentação ou outras necessidades básicas. No entanto, o termo “prostituição” quando envolve crianças e adolescentes deve ser questionado, pois crianças e adolescentes não tomam a atitude de prostituição por livre escolha, mas, são **prostituídos**.

A violência sexual, entendida como o uso perverso da sexualidade do outro (GIRON, 2010), é considerada uma ação criminosa que fere a integridade física e psicológica de quem é submetido a essa violência. Dentre as várias formas de violência sexual, a exploração sexual comercial (prostituição, pornografia, turismo sexual, tráfico de

⁷⁰ Informações retiradas do site:

<<http://www.unisalesiano.edu.br/salaEstudo/materiais/p206517d10119/material7.pdf>>. Acesso em: 05 de dez 2018.

⁷¹ Informações retiradas do site:

<<http://www.unisalesiano.edu.br/salaEstudo/materiais/p206517d10119/material7.pdf>>. Acesso em: 05 de dez 2018.

peças) é uma forma moderna de escravidão; uma das piores formas de trabalho infantil, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essas formas de exploração geralmente são articuladas e interligadas e acompanham outras formas de violências como física, negligência, psicológicas incluindo até desfechos com a morte. (BRASIL, 2000).

Todas essas categorias ou tipificações dos maus-tratos e/ou violências colaboram para que Educadores/as ou qualquer outro adulto identifique os sinais de violências sofridas pelas crianças e, são considerados indicadores⁷² para a construção de Políticas Públicas. A palavra *indicador* é aqui entendida como a consequência dos maus-tratos, e, portanto quando há indicadores de maus-tratos é provável que haja consequências e alterações comportamentais, de relacionamento e/ou orgânicas na criança, envolvendo questões emocionais, cognitiva e afetiva. É necessária atenção aos indicadores uma vez que se apresentam isolados ou em conjunto e em alguns casos podem ser confundidos com outros motivos que não os decorrentes de violências e ainda, tais sinais de mudança de comportamento podem sinalizar as violências sofridas pelas crianças, mas não são evidentes. No entanto, olhar com atenção para indicadores e *perceber* as crianças é o que se espera do/a Educador/a ou de qualquer pessoa que zele pela vida e pelas infâncias, e esse olhar atento traz a possibilidade de desnudar as violências através da denúncia. Cabe lembrar: o ato da denúncia não encerra o compromisso com a criança, pois, para que os casos não resultem ou se transformem em apenas dados estatísticos, a acolhida e trabalho da Rede de Proteção precisa ser efetivada levando sempre em consideração as *marcas* do sofrimento e da dor, e também a capacidade de resiliência daqueles/daquelas que sofrem as violências.

Para avançarmos na compreensão do fenômeno das violências e adentrar toda a sua complexidade, Bronfenbrenner (1996) apresentou o modelo ecológico sobre a influência de diversos fatores envolvendo as relações familiares e seu aspecto multidimensional, visto as diversas maneiras de organização das vidas das famílias e os vários fatores que afetam essa organização e modos de vida da população. Para esse autor, as famílias são afetadas pelos seguintes sistemas:

1. **Microssistema:** ou o ambiente em que a criança vive suas experiências e suas interações sociais.
2. **Mesosistema:** é a interligação de vários grupos de microssistemas como, Escola e creche.

⁷² Ver APÊNDICE C.

3. **Exossistema:** são todas as influências externas que afetam os pais ou cuidadores e conseqüentemente a criança como, o estresse no trabalho, por exemplo.
4. **Macrossistema:** todas as características históricas, ideológicas, políticas e culturais. Esses sistemas se retroalimentam, estão interligados e, acabam influenciando as interações entre adulto e criança. O que nos leva a entender que, a análise das relações entre *grupos geracionais* poderá considerar não apenas o aspecto *micro*, mas levar em conta aspectos *macro* com toda sua complexidade.

A partir das categorias que marcam as *vidas vividas* de tantas crianças e famílias aciono o que Hanna Arendt (2014) diz sobre o conceito de natalidade. Para a autora, a natalidade faz aparecer uma singularidade, única e espontânea, uma promessa de liberdade que poderá ou não se realizar na esfera da vida política. Há nos seus escritos uma brecha para a esperança e indícios da possibilidade de mudar, recomeçar e interagir no mundo através da capacidade de amar o mundo e de ter esperança, o que seria para Arendt, condições para continuarmos vivendo. O começo é a capacidade humana para agir no mundo, o nascimento, assim entendido, revela ainda uma esperança de que os seres humanos podem mudar a realidade dos acontecimentos e o futuro da humanidade pode ser diferente do apresentado hoje. (ARENDR, 2014). Diante da compreensão das situações de maus-tratos como manifestações de violências, a Arendt traz uma visão da violência:

[...] é insuficiente dizer que poder e violência não são o mesmo. Poder e violência são opostos, onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, conduz à desapropriação do poder. Isso implica ser incorreto pensar o oposto da violência como o não violência; falar de um poder não violento é de fato redundante. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo. (2018, p.73-74)

Quais aproximações acerca da concepção de Arendt sobre violências são possíveis no que se refere aos maus-tratos na infância? Para Arendt, a violência destrói o poder e não o cria. Isso traz elementos para pensarmos um ponto importante na questão dos maus-tratos na infância: a relação adulto e criança. Pesquisas comprovam que é dentro

dessas relações que acontecem a maioria dos casos de abusos e maus-tratos. No entanto, é bastante complexo analisar os variados fatores que afetam as relações entre família e criança, tais fatores desdobram-se em aspectos considerados amplos como históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos e aspectos específicos como os relacionados às esferas psicológicas de cada indivíduo e relações de convivência tecidas entre os familiares, ou entre criança e adulto, permeadas pelo complexo fenômeno das afetividades.

Hanna Arendt (2018, p. 52) analisa a questão da violência no âmbito da política e questiona: “o desaparecimento da violência nas relações entre os Estados significaria o fim do poder?”. A distinção que a autora faz dos conceitos violência, poder, autoridade, força e vigor pode trazer uma reflexão acerca da “política dos afetos”, os sentimentos e as “incorporações” desses conceitos nas relações entre adulto e criança. Os episódios de violências muitas vezes estão emaranhados na confusão relacionada aos fatores internos (relacionados ao desenvolvimento psicossocial) e externos (relacionados aos aspectos culturais e econômicos) que cotidianamente os grupos geracionais estão imersos.

A distinção desses conceitos não seria apenas uma questão semântica, mas de perspectiva histórica. O *poder* para ARENDT (2018, p. 60) “não é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido [...]”. Na mesma reflexão, a autora expõe vigor e força: “o *vigor* designa algo no singular [...] é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter. [...]. A *força*, que frequentemente empregamos no discurso cotidiano como sinônimo de violência, especialmente serve como meio de coerção.” (ARENDT, 2018, p. 61).

Arendt apresenta o conceito de *autoridade* como importante na análise não apenas nas relações humanas e institucionais, pois essa autoridade pode ser representada por pessoas ou pelos cargos. Nesse sentido, “conservar a autoridade requer respeito pela pessoa ou pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo e o mais seguro meio para miná-la é a risada.” (ARENDT, 2018, p. 62). Portanto, em relações entre adulto e criança sustentadas em uma autoridade baseada no respeito, são desnecessárias a coerção e a persuasão. O que levaria na contemporaneidade muitas famílias basearem suas relações na coerção e abuso da força? Para Arendt, a violência tem caráter instrumental e a dominação e a obediência são construídas pela coerção, dessa forma, o domínio pela pura violência advém do poder sendo perdido, onde o poder encolhe e a violência se instala. (ARENDT,

2018). O que evoca pensar no dado de diferença geracional adulto e criança, que no caso, da violência infantil, sempre precisa ser considerado. O poder do adulto instaura-se sobre um dado de desigualdade que subtrai as forças de “poder” por parte das crianças, por isso, mais plausível instalar-se a violência.

Arendt (2014) aponta o totalitarismo como a pior forma de governo ocorrida no mundo e o risco eminente de permanecer para sempre. No entanto, ela sinaliza uma esperança e a possibilidade latente para um novo começo que se desenrola na capacidade humana de agir. Através da ação desenvolvida pela liberdade política, cada homem (e também mulher) pode iniciar a todo instante algo diferente. É através do nascimento que homem e mulher nascem para a vida política, vista como atividade essencial humana. Arendt procura deixar claro que a superação do mal radical apenas poderá ser conseguida através do exercício do juízo e da responsabilidade, da pluralidade e da liberdade que cada ser humano tem e não pode viver indiferente ainda que sob o domínio do totalitarismo. Essa compreensão implica um mirar ético-político acerca da realidade observada, onde o Outro cria os sentidos de pertencimento social e territorial. Ou seja, compreender esse Outro a partir dele, de sua história, de sua existência cultural.

Diante das reflexões apresentadas até aqui sobre o conceito de maus-tratos e suas tipificações, das suas cocriações, dos números que representam a perversidade dos maus-tratos e da ambivalência das medidas de proteção, como podemos pensar esses direitos que se entrecruzam com a provisão, proteção e participação? A distância que marca as relações entre Escola e Sistema de Justiça é expressão do entendimento da atuação da Justiça como norma associada ao seu conceito sociológico e ontológico, ou seja, norma como regularidade e como determinação de conduta? A aproximação de respostas a esses questionamentos podem estar na história dos caminhos da proteção onde o reconhecimento dos maus-tratos como violação de direito acompanhou a evolução da história da infância e, conforme Ariès (2012) os registros históricos demonstram que a infância foi alvo de violências submetidas às situações de acordo com as concepções e definições em torno dos conceitos de criança e família, como por exemplo,

[...] a persistência até o fim do século XVII do infanticídio tolerado. Não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente,

talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las. (ARIÈS, 2012, p.xv).

A “a-vida-a-morte” da infância, termo aqui emprestado de Corazza (2004), carrega o peso da sua história, traz a marcas indeléveis do (des)cuidado dedicado à figura infantil e mostra que “os limites entre a prática de expor crianças e as diversas formas que o infanticídio assumiu na história ocidental são tênues.” (CORAZZA, 2004, p. 61). As violências constituem a história da humanidade, afetam os sujeitos e comprometem existências, marcam peles e lugares, acorrentam grupos em situação de vulnerabilidade, marcam e demarcam socialmente os sujeitos reforçando exclusões. Compreender que a trajetória do cuidado e proteção às crianças faz-se entre discursos, capturas e desvios, talvez esse entendimento abra outros caminhos, outros olhares ou pelo menos nos possibilite desconfiar o que é dito e a maneira como são anunciadas e enunciadas as violências a partir da sua história.

3.1 CAMINHOS DA PROTEÇÃO: ENTRE DISCURSOS, CAPTURAS E DESVIOS

A trajetória legal e institucional no cuidado da infância é longa. Contudo, vale lembrar que até o início do século XVI não havia preocupação social com essa população, e as crianças não eram diferenciadas dos adultos. A emergência da infância configura-se a partir da época clássica (séculos XVI e XVII), afirma-se na época do Renascimento e consolida-se no Século das Luzes. A visibilidade da criança e a produção de um discurso acerca do infantil resultam na sua individualização e diferença em relação ao adulto. Dessa maneira a criança passa a ser objeto de registro e observação de onde surge a exigência de medidas de cuidado e proteção para esse sujeito inocente, universal, cognitivo, sujeito-aprendiz. *O sentimento de infância* ou sua *invenção*⁷³ foi uma estratégia de governo para preservar as crianças de diversas práticas, como a dos asilos, hospitais, casa de recolhimento dos “expostos⁷⁴”, a criação dos filhos por amas de leite e da educação

⁷³ A este propósito, os estudos de Philippe Ariès em **História Social da Criança e da Família** (2012) trata do aparecimento da infância no Ocidente.

⁷⁴ A Casa dos expostos também chamada de Casa dos Enjeitados ou Casa da Roda recolhia e cuidava das crianças abandonadas. A Roda era um dispositivo de madeira, em

artificial das crianças ricas. Vale lembrar que apenas na década de 60, a violência contra crianças assumiu caráter de um problema público e, “as rodas adentraram o século XX” (CORRAZZA, 2004), as últimas do mundo ocidental – São Paulo e Salvador- existiram até 1950.

Cada vez mais capturada pelas instituições, a criança torna-se ainda mais dependente dos adultos. Os diferentes discursos e saberes das práticas institucionais e seus modos de conceber a infância solidificaram/solidificam as estratégias de controle do governo. As formas de governo da infância são marcadas pelo poder que atuam mais pela norma do que pela lei. O disciplinamento da criança está relacionado com o moderno estatuto da infância e passa a ser objeto de outro olhar e de outro modo de governá-la. O governo dos infantes enquanto população constitui-se como uma tomada de poder sobre as crianças, a fim de fazê-las viver e tornarem-se adultos úteis à sociedade. (DORNELES, 2011). A efetividade dessa forma de governo acontece especialmente pela materialização dos discursos, especificamente os *discursos jurídico-normativo, pedagógico-assistencialista e médico-patológico*. (SOUSA; LIMA, 2005).

O discurso jurídico-normativo passa a ser acentuado a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), momento em que o Estado assume a responsabilidade sobre as crianças tornando-as sujeito de direitos. A partir da mobilização em torno dos direitos das crianças e da Lei 8.069/90⁷⁵ as instituições com seus discursos pedagógicos centram seus esforços em educar as crianças para serem sujeitos de direitos.

Nesse caminho de controle, as práticas institucionais estão pautadas por uma nova legislação na área da infância e juventude, inaugurada na década de noventa em nosso país, a qual concebe a criança como um sujeito em desenvolvimento peculiar que passa a ser sujeito de direitos. Apesar de “marcado pela ênfase nos Direitos Humanos esse movimento teceu, no âmbito da política, um lugar potencializado à infância que precisa ser mais bem investigado.”

formato cilíndrico, com um dos lados vazados, sendo assentado num eixo que produzia movimentos rotativos. E garantia o anonimato daquele que a enjeitava (CORAZZA, 2004).

Vale dizer que oficialmente, “Em Santa Catarina criou-se uma Roda de Expostos, na capital Desterro (Florianópolis), no ano de 1828. Nesta cidade foi a Irmandade Senhor Bom Jesus dos Passos quem cuidou dos expostos [...] os compromissos (estatutos) da casa foram aprovados em 1840” (MARCÍLIO, 2003, p. 63).

⁷⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 fev 2018.

(LIMA, 2006, p. 53). Em seus desvios o discurso jurídico-normativo é orientado por atitudes que buscam homogeneizar o diverso e sustentam-se nem sempre em procedimentos interessantes para as crianças. Cria outras violências, como exemplo na Escola, os modelos de avaliação, na Rede de Atenção, os prontuários de atendimentos não atendidos, as filas de espera justificadas pela incapacidade de atender as demandas. (SOUSA; LIMA, 2005). Os efeitos dessa politização da infância não garantem a ausência de conflitos e “[...] isso nos remete à tarefa de produzir um modo específico de cuidado, um cuidado que não se caracteriza mais só pela assistência ao processo de desenvolvimento, mas que ganha contorno formativo.” (LIMA, 2006, p. 53).

O discurso pedagógico garante a materialização das formas de governo da infância e sedimentam “atitudes *adultocráticas*” cujo discurso vale pela autoridade do adulto em relação à criança e gera a sujeição. (SOUSA; MIGUEL e LIMA, 2010, p. 27). Pode ser considerado uma modalidade do discurso pastoral, salvacionista e seguidor de preceitos advindos especialmente do racionalismo judaico-cristão que vê o outro digno de piedade.

O discurso médico-patológico através do dispositivo de patologização da infância reforça o lugar social daqueles e daquelas que não se deixam facilmente normatizar. Ou ainda,

O discurso médico-patológico reduz e empobrece a condição humana do(a) agressor(a) e seus encaminhamentos estão voltados para a culpabilização pura e simples, eximindo o Estado de conceber e efetivar políticas públicas que possam resgatar a sua humanidade degradada. Não se trata de eximir o sujeito de sua responsabilidade, mas a história tem ilustrado como as violências produzem ciclos contínuos de outras violências. (SOUSA; LIMA, 2005, p. 08-09).

As autoras ainda lembram que o discurso médico-patológico atuou decisivamente na constituição de um estatuto de cientificidade para a infância. Regulado pelas ideias do higienismo, de modo mais visível por aqueles que historicamente legitimaram práticas eurocêntricas de assepsia social e geraram isolamentos em instituições criadas para tomar posse da corporeidade do outro. É pela captura e pelo poder que a infantilidade é produzida. Portanto, tanto as linhas de captura quanto as de poder terminam por produzir subjetividades.

O estudo das infâncias, nesta tese, conduzirá a análise do conceito como um produto da trama social e histórica, onde o adulto em relação à criança busca capturá-la através da produção de saberes e poderes que visam seu agenciamento. Assim, lanço-me a pensar o processo de infantilização que funda a verdade de um conhecimento e um tipo de poder que se exerce sobre a população (a *infantil*) que passa a ser visível, enunciável e educável.

Os Estudos da Infância (Sarmento, 2004; Tomás, 2011; Ferreira, 2014) revelam que as crianças permanecem sendo vistas como *adultos em miniatura* e precisam de proteção, porém no sentido da vigilância. A construção de um lugar social para a infância não é uma novidade, muitos foram os significados dados ao longo dos anos. Mas, foi na Modernidade em que se buscou de maneira precisa conhecê-la, defini-la e nomeá-la. É na Modernidade que a infância “aparece” e ganha presença na sociedade.

Neste percurso de estudo algumas leituras são fundamentais e autores são escolhidos por identificação. Lendo Foucault (1998; 2000; 2007; 2014; 2015), Deleuze; Guattari (2010) e Deleuze (1992; 2007) passei a desconstruir verdades e exercitar o pensamento diferentemente e a escrever em busca das brechas, das linhas de fuga, das saídas possíveis e, do mais difícil, da *doobra* – dobrar-se sobre mim mesma. Num movimento de “reversibilidade, movimento infinito de ida e volta, duplo [...], a agulha sendo também o polo.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 48). Retomando com isso, um modo de fazer pesquisa e relacionar-se com a produção de conhecimento. Neste movimento sou lançada para outras perguntas, como por exemplo, problematizar como o conceito de Biopolítica pode levar-nos a pensar seus efeitos na promoção dos direitos das crianças e adolescentes? Partindo do conceito de Biopolítica em Foucault (2014), como um dos polos em que se organiza o poder sobre a vida na época moderna, e que esse conceito foca na população, no corpo como espécie e efetivada pela intervenção, regulação e controle, pergunto: Quais implicações, estratégias e táticas de controle e regulação ocasionam na produção de Políticas Públicas para a infância e mais especificamente na promoção de direitos da infância?

3.1.1 O conceito de Biopolítica e o Governo da Infância

O grande desafio de educadores/as do século XXI, onde me incluo como pesquisadora e educadora, é visibilizar as *infâncias que nos*

*escapam*⁷⁶, que nos assustam, e desafiam nossos saberes e poderes. O conceito de *Infâncias* é entendido no sentido plural e heterogêneo admitindo uma variedade de *infâncias* e não somente como um fenômeno único e universal. *Infâncias* que não se apresentam da mesma forma, não vivem as mesmas histórias, não provêm dos mesmos arranjos familiares, não desfrutam dos mesmos cuidados, não habitam as mesmas ausências. Nesse sentido, este estudo problematizou discursos que concebem a infância como atemporal, ingênua, dependente e analisou a perspectiva predominante de captura da infância, marcada pelo lugar de incompletude, ingenuidade, que a define apenas como um período cronológico. Para isso, busquei na história da infância, na sua emergência, ou na sua *invenção*, a construção social do lugar que ela ocupa e de seus significados. Os *Estudos da Infância* [Sarmiento (2004); Tomás (2011); Ferreira (2014)] e a *Sociologia da Infância* [Sarmiento (2004); Fernandes (2009)] apontam que a petrificação do conceito de infância construído dentro da racionalidade moderna, muitas vezes impede de pensar outras infâncias e os discursos que a produzem como o *outro-infantil*, o estrangeiro, o diferente.

A partir de meados do século XVIII e do século XIX a população — sendo passível de técnicas de transformação que agem sobre o desejo — não é só pensada e calculada como espécie humana, mas imersa em um conjunto de opiniões, hábitos e maneiras de ser, inspiradas pelo liberalismo. Ocorre, portanto, a construção da verdade, um saber sobre a população pela economia política e o investimento de Estado como contenção de resistências. Há segundo Foucault (2014), dois polos em que se organizam o poder sobre a vida na época moderna: o *biopoder* (centrado no corpo como máquina, e disciplinável) e a *biopolítica* (focado na população, no corpo como espécie) o primeiro caracterizado pelo desenvolvimento das disciplinas, e o segundo pela intervenção, regulação e controle.

Como um exercício de olhar diferentemente, arrisco um movimento que propõe pensar a produção do sujeito infantil na modernidade ocidental, no jogo entre infância e poder, e a partir da noção de Biopolítica refletir sobre o modo como as muitas instituições foram criadas com a função de educar e cuidar do corpo infantil. O corpo-infantil ganha presença na esfera social quando construída sua visibilidade, de modo especial no campo da discursividade da vida

⁷⁶ O livro “Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber” de Leni Vieira Dornelles (2011) trata de uma reflexão a partir da perspectiva genealógica do pensamento de Michel Foucault sobre a produção do sujeito infantil e poder.

moderna. Sublinhada sua presença na história, a infância entra em um campo de forças, de luta e manutenção, de agenciamentos e de resistência:

[...] para o poder, nunca há senão problemas pontuais ou conjunturais, resistência ao seu exercício, reversões ou desvios imprevistos, soluções “vergonhosas”, invenções “malévolas” e “dissimuladas”, talvez sempre de vistas curtas, ao acaso das improvisações, das tentativas, dos ensaios. (FOUCAULT, 2000, p. 269).

Essa é uma questão que remete pensar sobre as práticas e *verdades* utilizadas no disciplinamento do corpo-infantil, o controle de sua alma⁷⁷, e sua produção como sujeito aprendiz. Tudo isso com a finalidade de sua governamentalização, em um jogo em que também governam a si mesmas e aos outros. De acordo com Foucault (1998, p.28):

A história dessa microfísica do poder [...] seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da “alma” moderna. A ver nessa alma os restos reativados de uma ideologia, antes reconheceríamos nela o correlativo atual de uma certa tecnologia do poder sobre o corpo. Não se deveria dizer que a alma é ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência.

A abordagem foucaultiana da questão do poder na sua transição da *arqueologia* dos saberes para a *genealogia* da sociedade e da política

⁷⁷ Para Foucault (1998, p. 28), a alma “é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder”.

modernas ou, do deslocamento de sua análise das *epistemes* para a descrição dos *dispositivos* apresenta dois eixos do *biopoder*: as disciplinas (o governo do corpo dos indivíduos) e a *biopolítica* (o governo das populações). E conduz para o conceito central de sua análise do poder: a noção de *governamentalidade*. Foucault (1998) utiliza o termo para denominar o conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem o exercício dessa forma muito particular e complexa de poder, cujo alvo essencial e específico é a população. Isso seduz a problematizar a infância produzida a partir do dispositivo que a infantiliza, e pensar sobre os modos pelos quais através das táticas, intervenções e controle regulador sobre essa população (a infantil) efetiva-se a Biopolítica. “A sociedade capitalista antes de tudo investiu no biológico, no somático, no corporal [...]. O corpo é uma realidade biopolítica.” (FOUCAULT, 2015, p. 144).

Em seu curso sobre o *nascimento da Biopolítica*, Foucault (2015) entendia o termo como a forma com que se tentou, a partir do século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental e relativos aos assuntos que envolviam o conjunto de seres vivos constituídos como população: saúde, higiene, natalidade, raças, questões do corpo social e do corpo individual. A Biopolítica está relacionada com disciplinas e segurança, inscreve-se na perspectiva do liberalismo da governamentalidade, como modo de governar que difere da soberania.

Nesse sentido o governo da população difere do governo das disciplinas relacionado à norma e ao exercício da soberania pautado em direitos universais. Governar a população está relacionado à gestão do cálculo por meio das estatísticas, visando intervir para garantir a longevidade dos corpos, manter o corpo são para o Estado, mas também como tecnologia que pretende obstruir os movimentos de resistências.

Investidas pelo biopoder em seus corpos sujeitados, “as crianças” serão seres vivos, cuja vida se calculará e cujo fato de viver cairá no campo de controle do saber e de intervenção do poder, os quais se deixarão implicar em sua saúde, alimentação, condições de existência, necessidades, interesses, desejos, identidade. (CORAZZA, 2004, p. 22).

Uma infância que, por ser rebelde, nos escapa e precisa ser governada porque resiste. Muitas são as formas de governo da infância. Governo aqui entendido como técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos indivíduos. O *Governo* na perspectiva foucaultiana é definido como uma maneira de dispor as coisas para levá-las, não à forma do “bem comum”, como diziam os juristas, mas a um “fim adequado”. Como exemplo: “o governo deverá agir de modo que se produza o máximo de riquezas; e terá de agir de modo que a população possa multiplicar-se.” (FOUCAULT, 2008, p. 132). Sua finalidade está nas coisas que dirige e deve ser buscada na perfeição. Os seus instrumentos são as táticas, para governar vai “dispor” das coisas, utilizar-se das táticas, mais do que as leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas, agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada.

Nesse sentido a invenção da infância implica a produção de saberes e *verdades*, ao se tornarem objeto de conhecimento as crianças são classificadas, comparadas, diferenciadas, hierarquizadas, excluídas, homogeneizadas, descritas, calculadas, de acordo com as regras e normas disciplinares. Desse modo, impõem-se sobre a infância uma ordem normativa que lhe oferece visibilidade tendo em conta que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 1998a, p. 143).

A normatização da infância está “ligada a uma forma de vigilância que permite conhecer os menores atos, as menores condutas e os comportamentos mais sutis que ocorrem em qualquer lugar de aplicação da tecnologia disciplinar.” (FONSECA, 2003, p. 58). As disciplinas produzem normalizações pela concentração, centralização e encerramentos em espaços fechados, ocasionando modelos que regram e visam impedir no detalhe, segundo um código que estabelece o permitido, o obrigatório e o proibido na distribuição das coisas, possibilitando a adequação às normas, segundo uma funcionalidade hierárquica. Ou em outras palavras, “a disciplina é um dispositivo que é uma rede de relações entre elementos heterogêneos (instituições, construções, regulamentos, discursos, leis, enunciados científicos, disposições administrativas) que surge a uma determinada finalidade estratégica.” (CASTRO, 2014, p. 92-93). O que resulta na produção do infantil como indivíduos dóceis e economicamente rentáveis. Ao ser individualizado por esses rituais de normalização o sujeito infantil passa a ser objeto de descrição e controle.

4 A BUSCA NO BANCO DE DADOS: O FLUXO DO NOVO APOIA EM CRICIÚMA E TUBARÃO

Há que despojar o acontecimento da roupagem demasiado ampla que o banaliza e racionaliza (VEYNE, 2011, p. 16-17).

Os dados deste capítulo referem-se à pesquisa de campo realizada no CIJ, além de duas escolas públicas estaduais: E.E.B. Joaquim Ramos em Criciúma/SC e E.E.B. Senador Francisco Benjamin Gallotti em Tubarão/SC e em duas Promotorias da Infância e Juventude: 8ª PJ de Criciúma/SC e 3ª PJ de Tubarão/SC. Para a construção dos gráficos, os dados que os compuseram foram coletados no CIJ em um levantamento realizado na plataforma APOIA *Online* na fase inicial da pesquisa de campo e representam o fluxo do Programa nas cidades de Criciúma e Tubarão. O recorte temporal, aqui estabelecido, foi entre 2014 e 2016 pelo fato de que apenas no ano de 2014 aplicou-se o registro do APOIA no Sistema *Online* e 2016 por seus protocolos alcançarem o itinerário da pesquisa. Itinerário esse que se desenrolou da seguinte forma: em 2017 estive concentrada na pesquisa de campo no CIJ captando os dados da Plataforma *online* referentes aos municípios de Criciúma e Tubarão. Vale destacar que, existe uma amplitude de dados e muita informação no CIJ sobre o APOIA e dentro dessa amplitude explorei minuciosamente esses números para criar aproximações matemáticas que pudessem ser traduzidas em gráficos, apresentados neste capítulo. Diante da quantidade de dados dentro da Plataforma do CIJ e pelo fato de estarem registradas de forma aleatória (na maioria dentro do formato Excel), o desafio foi construir aproximações com as questões da pesquisa e iniciar o processo de sistematização das informações. Nesse intuito recorri à assessoria de um especialista para colaborar nas questões matemáticas e estatísticas que envolviam o trabalho de criação dos gráficos. Partimos da construção de dez tópicos (apresentados no parágrafo abaixo) que pudessem “dar conta” ou nos aproximar de maneira precisa das categorias que pretendia analisar nesta tese.

Meu movimento na pesquisa durante o ano de 2017 foi focado na coleta, organização, sistematização e cruzamentos de dados para que os números encontrados dentro da Plataforma *Online* do APOIA pudessem ser traduzidas em gráficos. A atenção dada a esses números pretendeu desenhar gráficos que pudessem reportar questões específicas como:

- 1) Proporção de Escolas com APOIA;**
- 2) Número de Ocorrências;**
- 3) Motivos de “não êxito” nos registrados no APOIA;**
- 4) Número de alunos vinculados no APOIA;**
- 5) Percentual de êxito nas ocorrências;**
- 6) Recorrência;**
- 7) Percentual de alunos por sexo no Programa;**
- 8) Êxito por sexo;**
- 9) Distribuição de alunos com êxito por idade no Programa;**
- 10) Situação atual das ocorrências.**

Vale destacar a imensa a quantidade de informações contidas na plataforma *online* do CIJ e que desenha o fluxo de todos os municípios de Santa Catarina referente ao trabalho do APOIA. No entanto, cabe dizer que, muitos dados encontram-se em longas planilhas de Excel ainda não representadas em gráficos ou traduzidas em estatísticas.

Ao final de 2017 pude realizar o “desenho” do APOIA e durante o ano de 2018, voltei minha atenção para a entrada no campo nas duas cidades, onde iniciei as entrevistas com os sujeitos da pesquisa: Educadoras⁷⁸ e promotores/as de Justiça da Infância⁷⁹. Mais do que uma escolha metodológica, a decisão por trilhar este caminho e validar a palavra de educadores/as e promotores/as participantes foi apreender os significados que esses sujeitos⁸⁰ atribuem para as infâncias e violências. Os sujeitos da pesquisa foram: quatro Educadoras (02 da cidade de Criciúma e 02 da cidade de Tubarão), três representantes do MP (01 da cidade de Tubarão/SC e 02 da cidade de Criciúma/SC) e um informante (01 representante do MP da cidade de Palhoça/SC).

As vozes das Educadoras e dos/das Promotores/as, analisadas neste capítulo, permitiram dar a visibilidade a um dos lugares ocupados por estes sujeitos: a Escola e o Ministério Público, compreendidos como cenário de múltiplas possibilidades que encontra nos sujeitos habitantes desses ambientes, os sentidos de serem instituições públicas.

⁷⁸ As educadoras, sujeitos desta pesquisa, referem-se: três orientadoras e uma secretária que trabalham de maneira direta com os protocolos APOIA, nas Escolas, campo da pesquisa.

⁷⁹ Os Promotores/as, sujeitos desta pesquisa, referem-se: uma Assistente Social, um Promotor da Vara da Infância (ex-Promotor do Ministério Público da Infância), uma Assessora da Promotora. E um Promotor de Justiça da Infância que, participou como informante. Todos representantes do MP e atuam diretamente com o Protocolo APOIA, exceto, no momento, o ex-Promotor.

⁸⁰ Registro minha opção em preservar o nome dos sujeitos que participaram desta tese, e serão indicados por Educadora 1, Educadora 2, Educadora 3, Educadora 4; MP 1, MP 2, MP 3, MP 4.

Nessa percepção, abri minha *escuta/ausculta* às vozes desses sujeitos e voltei minha atenção para o lugar em que habitam e exercem suas funções e cargos vinculados à Justiça e a Educação. Nesses lugares, adentrei com o corpo inteiro, atenta para evitar a intrusão no campo e movimenteimei-me pela sensibilidade dos meus olhos em ação para olhar o inusitado, o imprevisto e o inesperado; pautada na minha conduta ética quando abria os questionamentos e quando me posicionava sobre alguns deles; em todo momento coloquei-me em presença e afeto/afecto. As entrevistas foram prioridades nesses encontros e adotei roteiros com elaboração prévia das perguntas, mas, abertas ao que acontecia no momento presente das entrevistas.

Desde algum tempo aprendi que a confiança e a *política dos afetos* (SAFATLE, 2016) nascem do modo como cada um, na convivência, se deixa estar e, nesse movimento, constrói a ponte que precisava para as permissões mútuas, com a autorização para que as conversas fossem gravadas durante as entrevistas. O resultado dessa intencionalidade e abertura ao Outro foi entrevistas tranquilas, fluidas, que teceram um diálogo e/ou uma conversa sincronizada entre entrevistador/a e entrevistados/as, entre Eu e o Outro. Estabeleci uma conexão solidária com os sujeitos para poder olhar para suas experiências de trabalho vinculadas ao APOIA e analisar suas narrativas a respeito das questões que atravessaram esta tese e também estão vinculadas ao micro e macro social.

Nesse caminho, o registro produzido ao longo da minha permanência em campo exigiu que meu corpo fosse colocado por um tempo prolongado em frente ao computador, ao meu caderno de notas do campo e também, aos materiais e documentos do Programa para, a partir dos achados, fazer escolhas entre as várias situações e falas registradas, na intenção de dar audibilidade às vozes e significados presentes nas narrativas dos participantes. Durante o itinerário da pesquisa, ainda que eu colocasse meu corpo numa postura ergonômica diante do computador, por conta do número de horas trabalhado, não foi o suficiente para evitar as dores corporais como, por exemplo, na lombar. Dores que foram amenizadas com a prática de yoga, meditação, alongamento e às idas ao campo. Nesse processo, com a auto-observação permanente, reafirmei a descoberta: ainda que a solidão da escrita seja fundamental na tecitura de um texto autoral, minha criatividade e lucidez intelectual nascem/nasceram do encontro com o Outro; é nesse encontro que meu corpo nutriu-se de afetos/afectos.

Após adquirir a confiança para a entrada no campo, o foco passou a incidir sobre observar e interagir no campo de modo que os dados da

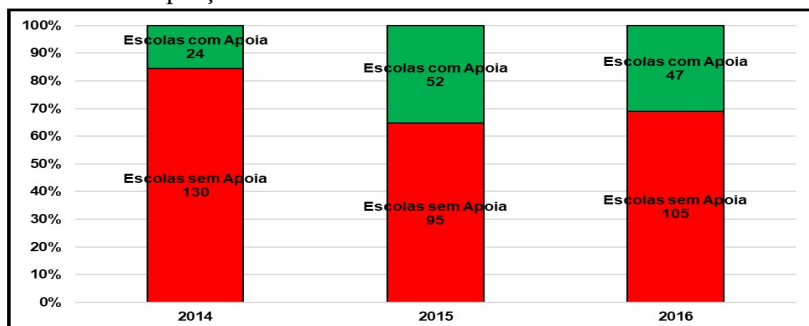
pesquisa pudessem responder ou se aproximar de respostas para algumas perguntas: qual o fluxo do programa nas cidades de Criciúma e Tubarão? Qual o índice de evasão escolar? Qual o percentual de êxitos — retorno do/a aluno/a após os protocolos? Quais motivos são elencados pela instituição? Considerando tais perguntas, esquematizei os dados e transformei em gráficos o fluxo das ocorrências nas cidades investigadas, conforme os registros do Sistema APOIA *Online* encontrados na plataforma de acesso do MP no CIJ, local onde se originam os dados para a formulação das sínteses, das estatísticas e dos planos de intervenção.

A análise dos dados ocupou-se em não separar os aspectos *quantitativos* dos *qualitativos*, conectando-os de maneira intencional, ou seja, ultrapassando a barreira da dualidade entre *pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa*. Nesse entendimento foi preciso ultrapassar o aparente das estatísticas, mas com o cuidado de não negá-las e, exercitar e/ou movimentar as ferramentas de análise *quanti-quali*.

Na busca por *desenhar* o fluxo do Programa, nas duas cidades pesquisadas, encontrei a **Proporção de Escolas com APOIA e Escolas sem APOIA**.

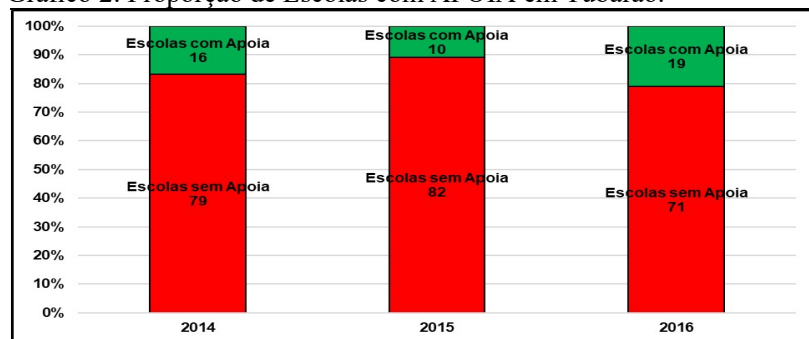
Escolas sem APOIA não significa que não tenham acesso ao Sistema *Online* do Programa, até porque o APOIA encontra-se aderido em 100 por cento do território catarinense. Significa que por alguma razão, essas Escolas, não registraram o número de casos de infrequência ou evasão escolar. Os motivos que levam a essa *ausência de protocolos* não será aqui analisado porque dentro do espaço-tempo desta pesquisa, isso se tornou inviável, uma vez que, o foco esteve nos Protocolos registrados no Sistema *Online*. No entanto, saliento a importância de que novas pesquisas direcionem seus esforços para descobrir o que leva a maioria das Escolas, dentro das cidades de Criciúma e Tubarão a não alimentarem o Sistema APOIA *Online*. Vamos aos gráficos:

Gráfico 1: Proporção de Escolas com APOIA em Criciúma



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 2: Proporção de Escolas com APOIA em Tubarão.



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Em Criciúma, no ano de 2014, das 154 Escolas existentes, 24 tinham registrado ocorrências, enquanto 130 Escolas não havia nenhum registro. Em 2015 ocorreu um aumento, apontando que 52 Escolas protocolaram o APOIA e 95 Escolas não protocolaram, dentro do universo de 147 Escolas. No ano seguinte, 2016, das 152 Escolas existentes apareceu 47 Escolas com APOIA contra 105 sem APOIA. Já na cidade de Tubarão temos em 2014 entre as 95 Escolas, 16 Escolas com registro de APOIA e 79 sem APOIA. Em 2015, 10 com APOIA contra 62 sem registros entre as 92 Escolas existentes e, em 2016 no universo de 90 Escolas, 19 Escolas registraram protocolos, enquanto 72 não houve registros.

Os gráficos revelam que menos da metade do total de Escolas existentes nas duas cidades registraram alunos/as no APOIA. Com exceção apenas da cidade de Criciúma no ano de 2015 onde 52 das 95

Escolas apresentaram ocorrências.

É dentro do percentual de **escolas com APOIA** que os dados desta pesquisa são apresentados e analisados neste capítulo. A análise dos dados do APOIA é iniciada com o sentimento de urgência para *voltar a olhar*. Ou, como disse Skliar (2003, p.195): “a pergunta pela educação se volta sobre nós mesmos para nos obrigar a olhar bem”. Esse sentimento/reflexão leva-nos a pensar as ocorrências do APOIA e, perceber que os discursos circulam entre episódios trágicos e outros tidos como corriqueiros.

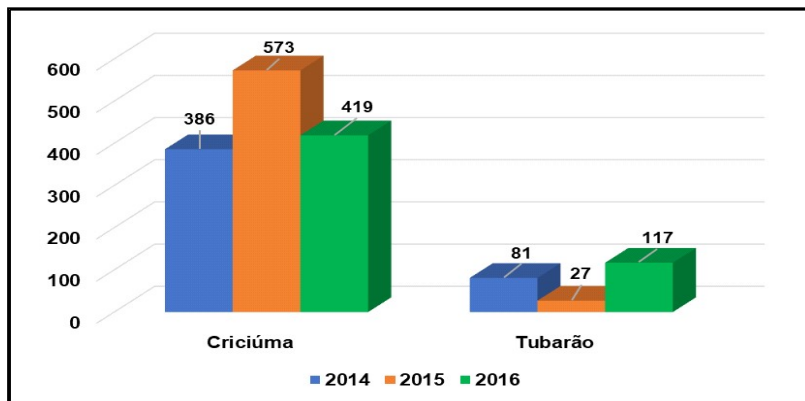
4.1 ENTRE O TRÁGICO E O CORRIQUEIRO: O QUE MOSTRA A SUPERFÍCIE DAS OCORRÊNCIAS?

Os gráficos construídos e os percentuais calculados representam proporcionalmente os números de alunos/as matriculados/as em cada cidade pesquisada. Ressalto que a cidade de Tubarão atualmente tem em média 100 mil habitantes a menos que Criciúma.

Quanto ao número de ocorrências, em **Criciúma**, no ano de 2014 temos 386 registros, seguidos de um aumento em 2015, onde foram registrados 573, e um pequeno declínio em 2016 com 419 registros. Já na cidade de **Tubarão** aparecem números mais discretos, no ano de 2014 foram 81 registros, em 2015 tivemos 27 e um aumento evidente em 2016 passando para 117 registros protocolados. Calculado em percentuais, as ocorrências nas duas cidades em relação a cada 1000 alunos matriculados são a seguinte:

- Em **Criciúma** no ano de 2014 tivemos 10,3% de ocorrências; em 2015 aparecem 15,5% e em 2016 apresentaram-se 11,8%.
- Em **Tubarão** 4,6% em 2014; 1,5% em 2015 e 6,7% de ocorrências a cada mil alunos matriculados, no ano de 2016.

Gráfico 3: Número de ocorrências no Programa APOIA – Cidades de Criciúma/SC e Tubarão/SC



Fonte: Arquivo do CIJ/MP⁸¹. Elaborado pela autora, 2017.

Um elemento necessário a ser mencionado é que, o número das **ocorrências registradas** no sistema APOIA *Online* significa o número de **protocolos registrados**. O número de *alunos/as* considerado individualmente no APOIA, que de fato representa o número de evasão é representado no Sistema *Online* como “alunos vinculados ao APOIA”. O **número de protocolos registrados** implica pensar quais condições e/ou aproximações as Escolas têm construído em relação ao MP para que possam protocolar os registros? Quais impasses são experienciados nessa forma de protocolar as “ocorrências”?

Vamos ao Protocolo. A primeira métrica que aparece dentro do Sistema APOIA *Online* é chamada de “ocorrência”. Entre tantos mecanismos de controle e/ou dispositivos que intervêm nas vidas infantis está o controle e regulação do Protocolo APOIA. Intitulado como ocorrência, nos registros dos detalhes da vida daqueles que *escapam* da Escola, insere-se parte de uma “biopolítica que designa o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana.” (FOUCAULT, 2014, p. 154). Chama-me atenção o termo “ocorrência” que é utilizado pelo Programa APOIA, vejamos seu

⁸¹ Relembro que, **os gráficos** foram elaborados a partir dos Arquivos *Online* do CIJ/MP, cujo acesso é restrito, ou seja, liberação de uso somente para os responsáveis pelo sistema APOIA no CIJ/MP, com entrada mediante *login e senha* desses responsáveis. Por esse motivo, o trabalho de coleta dos dados foi permanentemente acompanhado e auxiliado por uma técnica responsável pelo APOIA, dentro do CIJ.

significado no dicionário *online* de português:

[...] acontecimento; aquilo que acontece, que ocorre. Ocasão; reunião de acontecimentos, num dado momento: ocorrência trágica. Existência; condição do que existe ou aparece: ocorrência de leões na selva. Boletim de ocorrência (B.O). Documento oficial que, emitido por órgãos policiais, registra detalhadamente os fatos de uma situação, sendo usado como prova. (“Ocorrência”. Dicionário Online de Português, 2018)⁸²

Não ao acaso, o termo ocorrência é dado/nomeado aos casos registrados no Protocolo APOIA, essa escolha expressa a dimensão e o modo como os processos de judicialização da vida alcançaram as infâncias. Sem retirar a importância dos números/estatísticas subsídios para a elaboração de Políticas Públicas a que se propõe o MP, há de assumir: cada número registrado nesse sistema *virtual* é a quantificação do ocorrido na *vida real* de crianças e adolescentes que trazem (algumas ou muitas vezes) inscritas na pele as marcas do abandono, da negligência e dos diversos tipos de maus-tratos.

O fenômeno contemporâneo chamado de judicialização da vida, onde o Poder Judiciário recebe mais destaque que o Executivo e o Legislativo em relação à política e as relações sociais, e no qual o Poder Judiciário torna-se a instituição mediadora do viver (DELEUZE, 1992; PASSETTI, 2003) não pode ser entendido apenas como mera “intromissão” do Judiciário em nossas vidas, mas a terceirização das nossas relações por meio da atuação de juízes, advogados, promotores, entre Outros que operam no controle da sociedade. Uma vez que, o processo de judicialização da vida compreende um movimento no qual o Poder Judiciário torna-se a instituição mediadora do viver, resta-nos avançar na discussão sobre a violação de direitos contrapondo a gramática analítica e jurídica que tipicamente atende as dualidades vítima e agressor e a negatividade que carrega as noções de “pobre”, “menor” e “periferia”. Quais motivos levaram nossas relações ao processo de judicialização e conseqüentemente a sua terceirização? Percebe-se que a criação dos CT e seu vínculo com a Escola pretendia, em sua origem, *desjudicializar* os processos e práticas envolvendo a garantia de direitos das crianças. No sentido de que na sua origem estava

⁸² Informação retirada do site: <<https://www.dicio.com.br/ocorrencia/>>. Acesso em: 17 mar 2018.

firmada a coparticipação dos atores (UE, CT E MP) nas responsabilidades relativas aos processos de judicialização que abarcavam a garantia dos direitos das crianças.

No contexto da década de noventa, a criação do ECA surgiu como uma possibilidade de mudança e transformação na relação da sociedade com os pobres considerados como “os irregulares”. Possibilidade sustentada pela coparticipação da sociedade civil ao que se refere regulação e elaboração de Políticas Públicas. O ECA como lei carrega a expressividade da subjetividade penal e do Estado de Direito que a entende como um mecanismo de controle biopolítico. Assim, como toda lei, carrega uma discursividade e é submetida a regras. (SHEINVAR, 2012). O que faz com que a atuação do CT, na maioria das vezes, traduza-se no binômio *proteção-julgamento*, pois, por ter suas práticas pautadas na lei acaba por ser uma extensão do judiciário que age pela perspectiva do julgamento e punição.

Entretanto, assistimos à intensificação da lógica penal instrumentalizada pela vigilância e pelo julgamento sistemático e coletivo, bem como pela demanda por punição. Todos nos tornamos juízes, acreditamos na pena. Colocar em análise a potência da lógica penal é uma forma de problematizar a judicialização no fazer cotidiano. (SCHEINVAR, 2012, p. 45).

A visibilidade da garantia de direitos da criança conquistada a partir do ECA (1990) alimenta o fenômeno da judicialização da infância, e carrega em si um duplo sentido: ao mesmo tempo em que o acesso à justiça é facilitado, acontece a desvalorização de outras maneiras ou formas de resolução de conflitos. A partir dessa constatação faz-se urgente a intensificação de debates profundos em torno da “judicialização”, no sentido de avaliarmos os “ganhos jurídicos”, suas métricas e as responsabilidades do Estado contrapondo a agência dos sujeitos. Uma discussão profunda ajudaria a escapar dos delírios de certo e errado, como disse Passetti (1987, p. 13): “o errado é o contrário. Esta dicotomia permite que as pessoas acabem pensando que a vida é um modelo e, que por isso, deliram”. Um desses delírios seria o conceito criado de “família desorganizada” e o estigma de que “menor é toda criança ou jovem que provém de famílias desorganizadas.” (PASSETTI, 1987, p. 14).

Na sociedade capitalista, as formas de vida que colaboram com a “produção da riqueza social através da venda da força de trabalho num mercado” (PASSETTI, 1987, p. 15) têm como base a família organizada que, conduzirá cada membro aos processos de consumismo. As formas de vida que escapam dessa engrenagem são tidas como diferentes e pouco compreendidas, sendo obrigadas a lutar diariamente pela garantia de seus direitos. Obviamente, esse sistema não cria oportunidade de trabalho/emprego para todos/as e instala a desigualdade de distribuição de renda entre a população, característica de uma situação perversa.

Nessa esteira produtiva, a partir do século XVIII centra-se a atenção em dois polos, ou em dois eixos do biopoder: o primeiro, o corpo compreendido como máquina, adestrado, forte, útil, dócil e integrado aos sistemas de controle eficazes e econômicos. O segundo, o corpo passa a ser submetido às disciplinas ou a uma *anatomia política do corpo*. (Foucault, 2014). O segundo eixo, chamado de *biopolítica*, entra na nossa vida por volta da metade do século XVIII e traz a categoria *corpo-espécie*, os mecanismos reguladores passam então a controlar o *corpo população*: taxas de mortalidade, nascimento, nível de saúde, longevidade, entre outros controles e regulações instala-se uma biopolítica da população. Esses dois polos — disciplina dos corpos e regulações da população — organizam o poder sobre a vida. (FOUCAULT, 2014).

Não podemos negar que ainda estamos imersos nesses eixos do biopoder e as formas de controle da população não cessam de nos vigiar e regular, no entanto, a partir do século XIX, sob a forma de agenciamentos concretos e com o uso de dispositivos. Dispositivos na noção foucaultiana: disciplinares, carcerário, de poder, de saber, de sexualidade, de aliança, de subjetividade, de verdade e outros. Dito de maneira breve: “dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regramentos, leis, enunciados científicos, medidas administrativas [...], o dito e o não dito.” (CASTRO, 2016, p. 124).

Seguimos essa análise entendendo o Protocolo como parte da biopolítica e como um dispositivo que controla a população infantil no qual incumbe às famílias a responsabilidade para manutenção de um estado de direitos. Com isso, ressaltamos que o protocolo não tematiza, e não cria indicadores para que possamos avaliar, por exemplo, a ausência de Políticas Públicas por parte do poder público e de como isso impacta na forma de organização das famílias.

Vale ressaltar, na análise do gráfico representativo do número das ocorrências, que a superioridade de Criciúma quanto ao registro de ocorrências não se dá apenas pelo fato de possuir um número maior de população, mas, principalmente, porque em Tubarão após 2013, quando inicia o Novo APOIA, a rede não protocolava todas as ocorrências no Sistema *Online*. A justificativa dada pelo MP em Tubarão foi que, a ausência de um *link* impossibilitava a *equipe evasão* de adicionar seus procedimentos dentro da plataforma.

A *equipe evasão*, em Tubarão, é uma equipe multidisciplinar constituída por uma psicóloga, uma pedagoga e uma assistente social, cabendo a uma das pedagogas, a Coordenação da equipe. Na sua criação foi estabelecido que cada equipe atenderia uma população de até 50 mil habitantes, como Tubarão tem em torno de 100 mil habitantes criaram-se duas *equipes evasão*: uma responsável pela zona norte da cidade e outra responsável pela zona sul. A equipe foi criada em Tubarão mediante um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta)⁸³ e desde sua criação, em 2010, ainda causa controvérsias sobre sua “entrada” no Programa, as dúvidas não são pela sua atuação e efetividade, mas ao que se trata da sua autonomia quanto ao preenchimento do Protocolo Online.

Criado o NOVO APOIA não conseguimos mais ter comunicação porque tinha que entrar no sistema, aí a equipe do APOIA não tinha acesso ao sistema, o CT tinha que acessar e ver que não era dele, passar pra equipe, só que aí a equipe tem um outro prazo. A gente encurtou o caminho. Aqui o CT antes teria que averiguar, mandava a criança voltar e a criança não voltava, aí acionava o CRAS, acionava a psicóloga que tinha que esperar não sei quanto tempo ou de repente depender da UNISUL. A equipe de evasão veio, foi acionada, no mesmo dia ela foi ao colégio, atendeu aquela criança, chamou no serviço e descobriu o que precisava para trazer a criança de volta a escola. (MP 1)⁸⁴.

Verifiquei em contato com a equipe evasão que apenas no ano de 2018, a equipe teve acesso, mediante uma senha, à plataforma. No

⁸³ O Termo de Ajuste de Conduta (TAC) é um documento utilizado pelos órgãos públicos, em especial pelos Ministérios Públicos, para o ajuste de condutas contrárias à lei. No ANEXO 06 está o referido TAC que criou a equipe evasão em Tubarão, SC.

⁸⁴ Informação contida no Diário de Campo de 10 de agosto de 2018.

entanto, esse *link* pertence ao CT, assim, os dados no sistema aparecem como trabalho do CT e não aparece o nome da equipe evasão. Nas entrevistas com os sujeitos e os informantes percebi o quanto a criação da equipe evasão e sua atuação causa ainda dúvidas, contradições quanto à sua inclusão na plataforma *online*, acabando por colocar em dúvida a legitimidade dos números representativos da cidade de Tubarão no que se refere aos dados do APOIA.

E aí quando eu cheguei aqui em Tubarão em 2009 eu tinha num desses armários aqui, quatro portas ali era só APOIA velho de 2005 [...]. Essa equipe deveria ter carro, local específico, enfim, ele (o Prefeito) aceitou tudo e foi mais além, ele ainda coloca uma lei municipal criando isso e tinha que ser só pessoal concursado [...]. Ele colocou que esse serviço tem o poder de requisitar serviços dos demais setores. Então, por exemplo, eu comentei com ele assim: Ohh, Prefeito, é que é assim: a evasão ela não é só um número, porque se for só um número em dois anos o senhor limpa a situação da evasão. A evasão ela é um problema que, não se resolve em dois anos. (MP 1)⁸⁵.

De acordo com a narrativa dos documentos que fundamentam o APOIA, o centro do trabalho do Programa é **garantir** o direito à Educação para todas as crianças. No entanto, com a pesquisa de campo foi possível perceber, através dos gráficos e das narrativas dos entrevistados, que o grande desafio do Programa é oferecer **a ponte** que conduz para uma ação de proteção por meio de um atendimento qualificado. O acolhimento do/da aluno/a que retorna para Escola, após um período de afastamento, nem sempre recebe suporte necessário, ou seja, este/a aluno/a não recebe, na maioria das vezes, um atendimento multidisciplinar que venha ao encontro da causa e/ou motivo que o levou ao afastamento da Escola.

Diante disso, o Programa precisa com urgência avançar na compreensão das causas de cada ocorrência e ter a clareza sobre qual o motivo ou quais motivos que leva/levam a/as criança/as para a infrequência. Na cidade de Tubarão esse trabalho é realizado pela equipe evasão desde o momento que o Protocolo chega até o momento em que a criança volta para a Escola. Depois, esse acompanhamento é

⁸⁵ Informação contida no Diário de Campo de 10 de agosto de 2018.

entregue para Escola ou ao professor/a e/ou Coordenação e Direção. A narrativa abaixo levanta a questão da atuação da equipe multidisciplinar, visto que para este Promotor, uma equipe dinâmica pode evitar o surgimento de processos judiciais, ou seja, a equipe é capaz de atuar na causa da evasão antes que o caso vire processo da Justiça:

Se eu pegar as 100 crianças que hoje estão fora e botar de volta na escola eu resolvo um número. Só que se essas 100 crianças elas forem lá por causa da merenda e não tiverem um aproveitamento, eu não resolvi o problema. Elas estão incomodando, elas não estão aprendendo. Então, por que duas equipes? Porque não é só botar de volta, tem que levar, porque o CT não tem como fazer isso. Então pega essa criança vai com ela na escola, fala com a professora, a escola se prepara para receber, recebe, o serviço acompanha, monitora, a gente desliga, mas isso não vai ser numa semana, não vai ser em trinta dias. Pode ser, por exemplo, um problema de visão e como a criança não estava acompanhando resolveu sair. Então ela vai para o SUS ele espera, requisita uma consulta no prazo de 48 horas à Secretaria de Saúde nem que pague particular. Levou ele, atendeu, está de óculos, está legal, volta pra sala. Então, nem era tanto porque estava fora, mas aquele que estava na iminência de sair. Ou outro caso: por que aquela criança está faltando tanto? Está faltando tanto porque o pai é alcoólatra e ele não dorme direito porque tem medo do pai chegar em casa agredir a família toda quando chega de manhã ele não acorda para ir pra aula. Então esse serviço vai ter o poder de requisitar uma avaliação psicológica, um estudo social pra que possa subsidiar, tem uma assistente social, mas eventualmente em parceria com outro, enfim, o que o serviço achasse que era necessário, mas não tratem como número. (MP 1)⁸⁶.

Os sujeitos entrevistados nos dois MPs – campo desta pesquisa – corroboram com a opinião de que a existência de uma equipe

⁸⁶ Informação contida no Diário de Campo de 10 de agosto de 2018.

multidisciplinar evita encaminhamentos ao MP. Porém, aponta que não se faz necessário criar outros cargos ou funções porque se a Rede de Proteção se conectasse de forma eficaz e eficiente, muitos processos seriam evitados. Para as participantes entrevistadas, com a Rede de Atenção Básica ligada à área da Saúde ou da Rede Básica de Proteção ligada à Assistência Social temos hoje suporte multidisciplinar suficiente para agilizar o fluxo. Além disso, uma das participantes entrevistadas evidenciou que na cidade de Criciúma:

*Essa Rede envolve Unidade de Saúde, envolve saúde mental – CAPS (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil de Criciúma) - porque são vários os problemas: álcool, droga. Fazem parte dessa Rede os pais, a polícia. Às vezes, a criança filha de traficante ou vizinho do traficante, a escola não precisa ir lá dar a cara pra bater, mas tem que fazer a denúncia: ‘olha, o menino está sendo vítima de corrupção de menores porque está fazendo **corre** para o traficante’ (MP 3).⁸⁷*

A Rede de Atenção Básica criada através da Portaria nº 4.279, de 30/12/2010 dada pelo Ministério da Saúde em 2010, são arranjos organizativos de ações e serviços de saúde integrada por meio de sistemas de apoio técnico, logístico e de gestão que, buscam garantir a integralidade do cuidado. Constitui-se pelas Redes de Atenção à Saúde (RAS) que através do trabalho das equipes de saúde da família (eSF) , pelos Núcleos de Apoio as equipes de Saúde da Família (NASF) e pelas equipes dos Consultórios na Rua realizam a atenção de uma população específica que está em um território definido. (BRASIL, 2010)⁸⁸.

A Proteção Social Básica vinculada ao Sistema Único de Assistência Social tem papel importante neste “resgate” da criança que se evade da Escola, visto que em sua função realiza serviços, programas e projetos de prevenção de risco e assistência básica para pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade social. Por meio dos serviços prestados promove a melhoria da qualidade de vida da população e tem suas ações focadas no atendimento das necessidades básicas. Através de suas atividades é capaz de prevenir situações de risco criando

⁸⁷ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

⁸⁸ Outras informações podem ser encontradas no site:

<http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp_como_funciona.php>. Acesso em: 09 out 2018.

oportunidades de desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e promover o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

Imprescindível aqui destacar a atuação do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) que, é um serviço ofertado obrigatoriamente através do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e é voltado para famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados. É um serviço com regionalização que, é uma das estratégias de ampliação do atendimento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), direcionada a assegurar o acesso ao atendimento às populações dos municípios com até 20.000 habitantes. O PAEFI oferece apoio, orientação e acompanhamento para a superação dessas situações por meio da promoção de direitos, da preservação e do fortalecimento das relações familiares e sociais.

Os serviços da Proteção Social Básica são executados de forma direta pela Rede de atendimento: Centros da Juventude; Centros de Convivência e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) onde os serviços são ofertados:

- **PAIF - Proteção e Atendimento Integral à Família:** principal serviço para efetivação da proteção social no Sistema Único de Assistência Social, visto que é o primeiro contato das famílias ou indivíduos com um espaço onde podem encontrar atividades de convívio, socialização, informações e acesso aos direitos socioassistenciais. É um serviço continuado que deve ser desenvolvido exclusivamente pelo CRAS.
- **SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência:** serviço complementar ao PAIF, realizado a partir da formação de grupos, conforme as faixas etárias, necessidades dos/das participantes e demanda local. Também possui caráter preventivo e proativo, exigindo, portanto que as equipes estejam em interação constante, a fim de realizar um trabalho em conformidade, dentro do contexto das necessidades apresentadas pelas famílias dos territórios. É mais um espaço onde as pessoas podem expressar suas dificuldades e buscar, de forma conjunta, soluções para as situações de vulnerabilidades enfrentadas.
- **Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas** – este é mais um serviço que deve estar em estreita ligação com o PAIF; portanto, caso exista no município e no Distrito Federal, deve estar referenciado ao

CRAS. Seu principal objetivo é favorecer a inclusão social de pessoas com deficiência e pessoas idosas, a partir do fortalecimento da participação e autonomia destas. Portanto, busca a prevenção de situações de riscos, do isolamento e da exclusão. O trabalho inclui toda a família, fornecendo informações sobre direitos sociais, orientações e encaminhamentos para outras políticas, facilitando o acesso das pessoas ao Sistema de Proteção Social.

Fazem parte da Proteção Social Básica, também, os seguintes **benefícios**:

- **Benefício de Prestação Continuada (BPC)** – o BPC, previsto na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), é a concessão de um salário mínimo às pessoas idosas a partir de 65 anos e pessoas que possuam deficiência incapacitante para o trabalho e para outras atividades. Para garantia do benefício, é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que 1/4 do salário-mínimo vigente.
- **Benefícios Eventuais** – previstos também na LOAS, esses benefícios são voltados para suprir necessidades surgidas de forma inesperada, ou algum infortúnio, que fragilize a manutenção de famílias e indivíduos. São regulamentados e organizados pelos municípios e Distrito Federal, em consonância com critérios estabelecidos pelos respectivos Conselhos de Assistência Social. Além dos municípios, os estados cofinanciam esses benefícios. (OLIVEIRA, 2017).

Dessa forma, a Rede Básica de Atenção e a Rede de Proteção Básica atuam diretamente na garantia de direitos dessas famílias. Porém, a narrativa de um dos sujeitos entrevistados sinaliza que a ausência do CRAS e do CREAS na plataforma *online* do APOIA causa alguns entraves e atrasos no Programa:

[...] muitas vezes não conseguimos conversar com o CRAS que, não consegue conversar com o CREAS quando tem uma violência sexual. Hoje assim, em termos de APOIA, eu penso que o que precisamos aproveitar tudo o que já temos enquanto REDE. E se faz necessário ressaltar a importância de um trabalho com atendimento intersetorial. Acredito que, não precisaria ter uma equipe especial, unicamente, basta a Rede ter conexão, assim lá na escola quando começa uma falta, duas faltas, já pode ser identificado outras

coisas, outras violações. A própria escola tem que acionar a Rede sabe, não tem que chegar no CT ou protocolar no MP. O que a gente tem falado em geral, não específico em relação evasão, mas assim: as pessoas em geral, não tem o entendimento de que são responsáveis por essa proteção integral da criança. A escola precisa estar atenta e, por exemplo, é um problema de saúde que está gerando o conflito e/ou problema, não precisaria assim em tese ser acionado o CT, MP, todo mundo é REDE e às vezes, no território tem vários serviços. Porque quando vem para cá, burocratiza, represa e demora. (MP 2).⁸⁹

Fica evidente diante das narrativas dos sujeitos desta pesquisa e diante de todo aparato legal e técnico que está à disposição da Rede de Proteção que a **intersectorialidade** não está funcionando como supostamente “deveria”. Parece que o aparato tecnológico em disposição de cada órgão não é o suficiente para uma efetiva conexão entre os parceiros. A Rede carece de ação focada na Política Nacional de Enfrentamento às violências a qual o CREAS está vinculado, por exemplo. Essa dificuldade de comunicação ou talvez de uma maior “fluidez” dentro do Programa, como relatado pelos/as entrevistados/as inviabiliza, por vezes, uma abordagem ampla e completa das situações Protocoladas e quando a intersectorialidade não funciona de maneira dinâmica deixa de ser o eixo estruturador das Políticas Públicas. Não podemos esquecer que entre as medidas de proteção aplicadas pelo ECA está o acompanhamento pelo CREAS. E que os CTs e a Política Nacional de Assistência Social preconizada pelo SUAS (Sistema único de Assistência Social) sustentam a relação Educação e Justiça.

Diante do dito até aqui e da complexidade de pensar sobre o papel do Protocolo APOIA e sua relação direta com a garantia de direitos que envolvem as infâncias faz-se urgente retomar a atenção sobre o entendimento que os profissionais destas duas áreas distintas, Educação e Justiça, têm sobre o que é o APOIA, não somente perguntar sobre o entendimento técnico, mas desvendar quais sentidos e significados atribuem ao Protocolo. Dessa forma, questionei sobre esse entendimento e, uma das pessoas entrevistadas após algum silêncio respondeu: “*eu acho que é um programa, ele faz parte de uma rede de proteção com objetivo de junto com a escola **resgatar** esse aluno que*

⁸⁹ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

está se evadindo ou infrequente.” (Educadora1)⁹⁰ Numa outra narrativa aparece:

Olha, a palavra já diz apoia, apesar de ser uma sigla, o Programa está apoiando a gente a manter os alunos na escola, a ir buscar um motivo, ir até os pais em casa e de repente, até ajudar os pais em casa e ver o que está acontecendo. Para a escola é uma força a mais para resolver o problema. (Educadora 1).⁹¹

Mesmo sendo coerente a resposta das educadoras entrevistadas, ficou evidente que, passados 17 anos da data de sua criação, o Programa APOIA carece ainda de um significado que abarque sua função social, e não seja entendido apenas como um “protocolo evasão”, mas que o protocolo, no sentido técnico do termo, possa dar visibilidade às causas da evasão. Há de se perguntar os motivos que levam os sujeitos a evadirem da Escola e, nesse instante instala-se um paradoxo: o de que qualquer situação ameaçadora da violação de direitos seja imediatamente encaminhada ao Poder Judiciário ou aos processos de normalização e ao aparato das leis, assim, esses acontecimentos alimentam a judicialização da vida e paradoxalmente, o entendimento de que a proteção integral deve ser realizada pela lei, pela pena e pelas medidas judiciais.

Na próxima narrativa apresentada, a educadora aponta para o controle a qual estão submetidos os alunos/as na Escola por meio do protocolo e atribui a ausência dos alunos ao desinteresse deles pela Escola e suas expectativas frustradas em relação ao que pensam sobre as possibilidades que a Escola poderia oferecer em termos de trabalho:

Eu acho que o APOIA age como controle de quem está fora da escola porque não muda quem volta entendeu? Eles voltam porque são obrigados, muitos dizem mesmo: “eu tô aqui porque estou obrigado, na escola porque senão meu pai tem que ir lá pro CT”. A gente chama eles aqui por má conduta, só atrapalham a aula. Ai você conversa com eles e dizem: “Tô aqui porque sou obrigado, não queria estudar”. Principalmente aqueles mais no final do Ensino Fundamental e

⁹⁰ Informação contida no Diário de Campo de 04 de julho de 2018.

⁹¹ Informação contida no Diário de Campo de 04 de julho de 2018.

do Ensino Médio são obrigados até os 18 anos. Eles comentam: “eu não vejo a hora de fazer 18 anos para parar de estudar”. Aí teve um menino aqui da noite (que eu trabalho a noite às vezes também), daí conversei com ele e ele disse: “o meu velho também não estudou, ele é caminhoneiro eu também quero ser caminhoneiro, não preciso de estudo”. Então eles se espelham muito nos pais pra estudar. (Educadora 1).⁹²

Como disse Foucault (2003, p. 120): “o sistema escolar é também inteiramente baseado numa espécie de poder judiciário. A todo o momento, se pune, se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”. Nesse caminho, a Escola vigia e pune os corpos que circulam nesse espaço. Dentro dessa vigilância e controle, as relações de convivência são desenhadas e, esses *corpos controlados* acabam por se distanciarem um dos Outros. *A presença* é numerada e anotada nos diários, a maior preocupação acaba sendo os conteúdos e o controle do tempo, uma vez que tudo acontece dentro de um calendário rígido e com dias contados. Percebe-se que as relações tecidas no cotidiano escolar carecem de um outro modo de atenção à *presença* — aquela que acontece na suspensão da pressa, onde no instante em que o Outro chega ou passa diante de mim, eu possa o reconhecer na sua legitimidade — Essa postura e movimento é o contrário do engessamento construído nos lugares onde os corpos sabem-se e sentem-se vigiados.

É possível assegurar, então, que a maneira como estes sujeitos se relacionam distingue os laços afetivos. Nessas relações há um esforço por parte das educadoras em não expressar sua afetividade, dado que as emoções são controladas e que a afetividade é confundida com ameaça a sua autoridade, ou “falta de domínio de classe”. Ou seja, laços tecidos de maneira frouxa podem deixar transparecer intimidades, então, é mais adequado não abrir espaços para o vínculo que afeta a relação indissociável entre ensinar e aprender, ainda que essa postura retarde o encanto dos estudantes com o conhecimento escolar. (ROCHA, 2010, p. 213).

⁹² Informação contida no Diário de Campo de 04 de julho de 2018.

O disciplinamento e as normas para aprendizagem distanciam-se da cultura vivida nas regiões mais populares e no campo, onde a liberdade é conhecida, onde a rua é lugar de circulação. O que se contrapõe aos laços tecidos de maneira frouxa e que não permitem transparecer intimidades entre educadores/as e aluno/a, o que aumenta a lacuna entre *vida vivida e vida escolar*. Dentro dessa engrenagem, o aluno/a acaba por não se reconhecer no espaço escolar e o sentimento que carrega é o de não pertencimento. Diante dos dados desta pesquisa, convido os/as envolvidos/as nos setores da Educação e Justiça a questionar: será que *eles se espelham muito nos pais pra estudar* e desejam o mesmo caminho ou a Escola não conseguiu ainda mostrar a esses sujeitos que existem outros modos, outras possibilidades de vida, além daquilo que seus olhos alcançaram? O que dizer da culpa que até aqui tem sido atribuída aos jovens, às crianças e às famílias por seu *desinteresse e resistência*. Essa postura de *culpabilização* assumida pelos órgãos de proteção camufla questões importantes que perpassam as relações construídas no cotidiano escolar e também dissimula as responsabilidades do Estado quanto às Políticas Públicas que atendem o bem estar da população. Penso ser necessário, dentro desta análise e diante dos desafios da atuação dos CTs, apontar o que diz o ECA no Art. 131 sobre o Conselho Tutelar: “O Conselho Tutelar é o órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nessa Lei”. A contradição existente entre o enunciado da Lei e a prática do CT acontece pela própria discursividade que a compõe. Apresenta-se um paradoxo, ao mesmo tempo em que diz que o CT é autônomo e não jurisdicional precisa operar aplicando a lei que, traz em si uma discursividade outra, a discursividade do campo jurídico. Em outras palavras, o CT atua dentro do **discurso jurídico-normativo** fundamentado por atitudes que buscam homogeneizar o diverso; opera pela lei e suas convenções e normatividades; por atitudes *adultocráticas* que nem sempre são pertinentes aos interesses de crianças e adolescentes; é *judicativo* onde julga o Outro como responsável individual pelos acontecimentos; é *racionalista* no sentido do discurso pautado numa razão absoluta; baseia-se no *tutorial da raça*, a supremacia dos brancos sobre os negros e no *ethos* da virilidade, inspirado na cultura machista. (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2010).

Dentro dessa perspectiva, sigo com a abordagem foucaultiana sobre a questão do poder, sendo possível dizer: o Protocolo é um *dispositivo* que se utiliza das instituições, dos procedimentos, das análises, das reflexões, dos cálculos e das táticas permitindo o exercício

do controle dos corpos infantis e o governo desta população relacionados à gestão do cálculo por meio das estatísticas, visando intervir para garantir a longevidade dos corpos, manter o corpo sã para o Estado, mas também como tecnologia que pretende obstruir os movimentos de resistências. Para Foucault, (2015, p. 304),

[...] ao problema “das crianças” (quer dizer de seu número no nascimento e da relação de natalidade mortalidade) se a acrescenta o da ‘infância’ (isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas dessa sobrevivência, dos investimentos necessários e suficientes para que o período de desenvolvimento se torne útil [...]). Não se trata, apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas gerir convenientemente essa época da vida⁹³.

Os dados apontam para as tensões que rondam os discursos da infância e o exercício dos direitos da criança e, evidencia um grave problema a respeito da presença e ausência das crianças que circulam nos espaços da Escola e eventualmente nos espaços da Justiça: a falta de clareza entre os motivos elencados no Protocolo e a dificuldade em que cada órgão tem de registrar com fidedignidade o motivo da evasão. Percebe-se que, as estatísticas podem não representar as realidades do cotidiano escolar e familiar dessas crianças. Nesse sentido, fica evidente que há muito para se revitalizar na proposta do Programa, a fim de tornar possíveis os avanços e ajustes necessários em torno da plataforma *online*. Uma possibilidade para dinamizar o fluxo do Programa seria criar um novo movimento de formações voltadas a legitimar o APOIA como aparato pedagógico e jurídico que, traz em seu potencial, as ferramentas que garantam os direitos e se entrecruzam com a provisão, a proteção e participação.

4.2 OS MOTIVOS REGISTRADOS E A QUESTÃO DOS MAUS-TRATOS

A Evasão escolar é uma situação que ocorre quando um/a aluno/a deixa de frequentar a Escola e pode ser caracterizado como abandono escolar. Esse assunto tem movido muitos debates e análises sobre a educação pública. Vários fatores podem ocasionar a evasão escolar.

⁹³ Destaque entre parênteses consta na citação original.

E os motivos para a evasão são tanto intrínsecos quanto extrínsecos à escola, sendo que o programa pretende desencadear uma profunda reflexão e ação da comunidade escolar, principalmente sobre os primeiros, sendo que os segundos serão enfrentados principalmente pela ação do Conselho Tutelar, mas também do Promotor e do Juiz da Infância, cujas iniciativas serão respaldadas pelos programas municipais de execução das medidas aplicadas aos pais (art. 129, ECA) ou às crianças e adolescentes (art. 101, ECA). (SANTA CATARINA, 2001, p. 05⁹⁴).

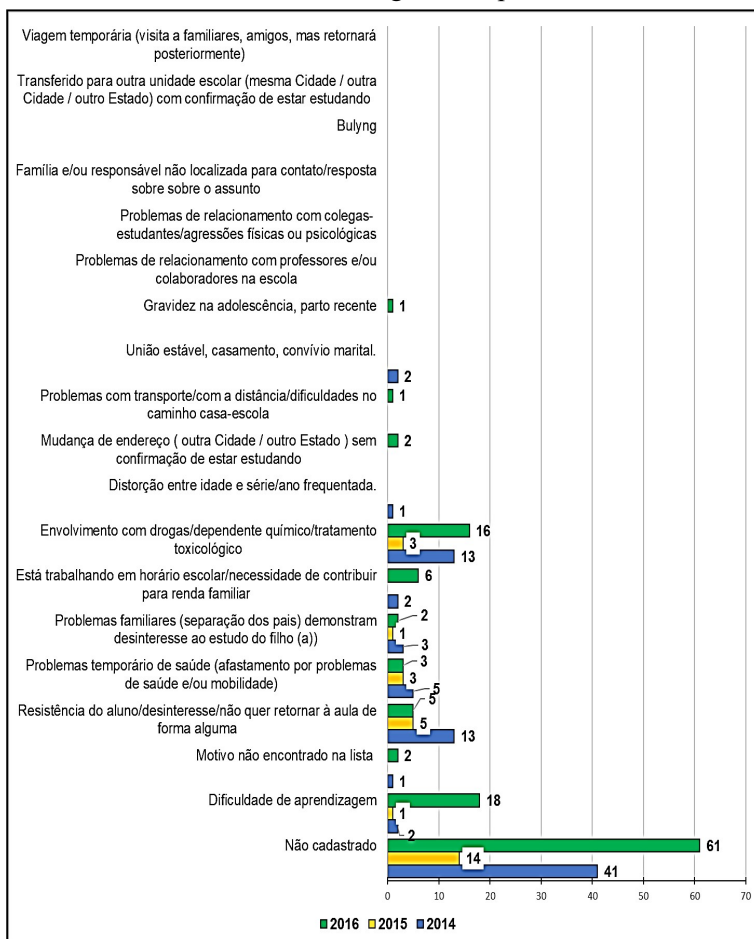
De acordo com o excerto acima, redireciono o foco desta análise para os motivos registrados no Sistema *Online*. Observa-se que durante o espaço temporal que reporta a criação do Programa, ou de 2001 até hoje, diversos “motivos” da evasão escolar ou da infrequência do/a aluno/a foram interpretados dentro do Programa. Diante disto, o MP relata que “diagnosticar os motivos determinantes e enfrentá-los tem sido a melhor orientação prestada para o retorno efetivo do aluno à escola.” (SANTA CATARINA, 2001, p. 09). Nessa pretensão, o MP cria ações a partir de um diagnóstico estadual sobre a situação da evasão escolar em Santa Catarina e analisa os *motivos* com vistas ao seu enfrentamento.

Os gráficos que seguem expõem os **motivos registrados** pelas UE, CT e MP nas cidades de **Criciúma** e **Tubarão** no intervalo dos anos de 2014, 2015 e 2016.

Dentro do recorte temporal desta pesquisa os **Motivos de não êxito** (como é chamado dentro da plataforma) **registrados pelas Escolas de Tubarão** no Sistema *Online* do APOIA evidenciam que o motivo “Não cadastrado” é o primeiro do ranking. Seguido por “Dificuldade de aprendizagem”, “envolvimento com drogas” e “resistência do aluno”. Segue o gráfico:

⁹⁴ Destaques da citação original.

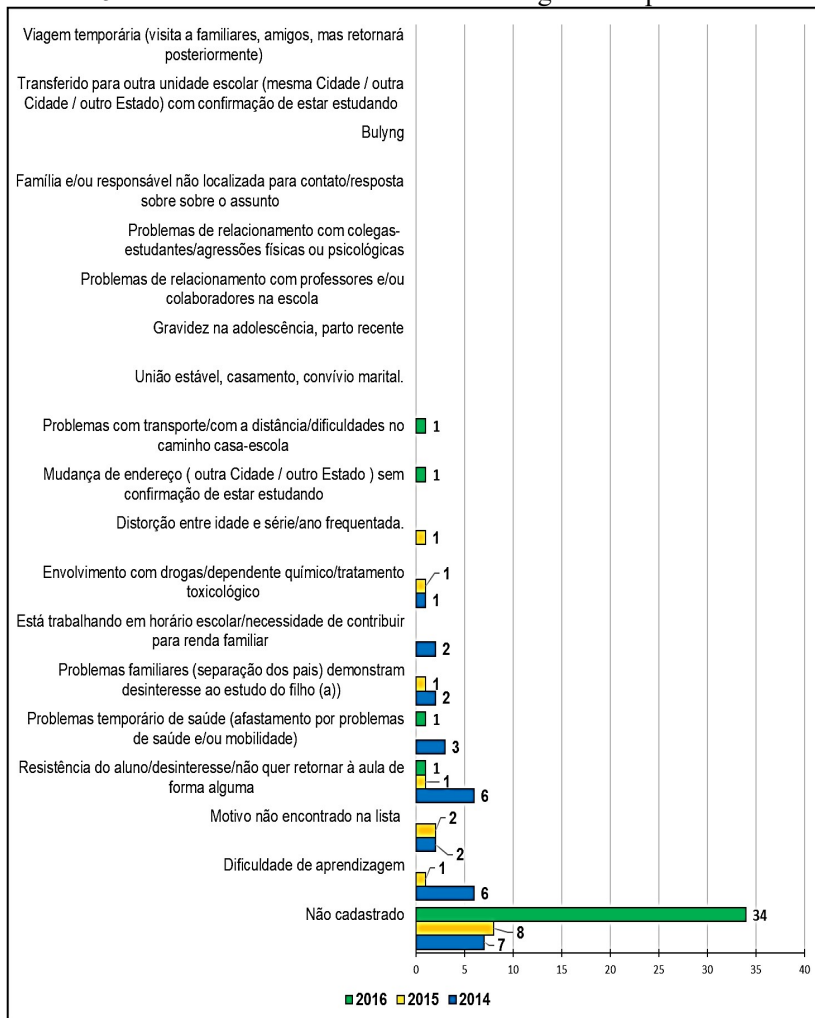
Gráfico 4: Motivos de não êxito registrados pelas Escolas de Tubarão



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Os **Motivos de não êxito em Tubarão registrados pelo CT** são: “Não cadastrado” seguido por “Resistência do aluno” e “Dificuldade de aprendizagem” e ainda “Problemas familiares” e “Envolvimento com drogas”. ‘Motivos’ apresentados no gráfico abaixo:

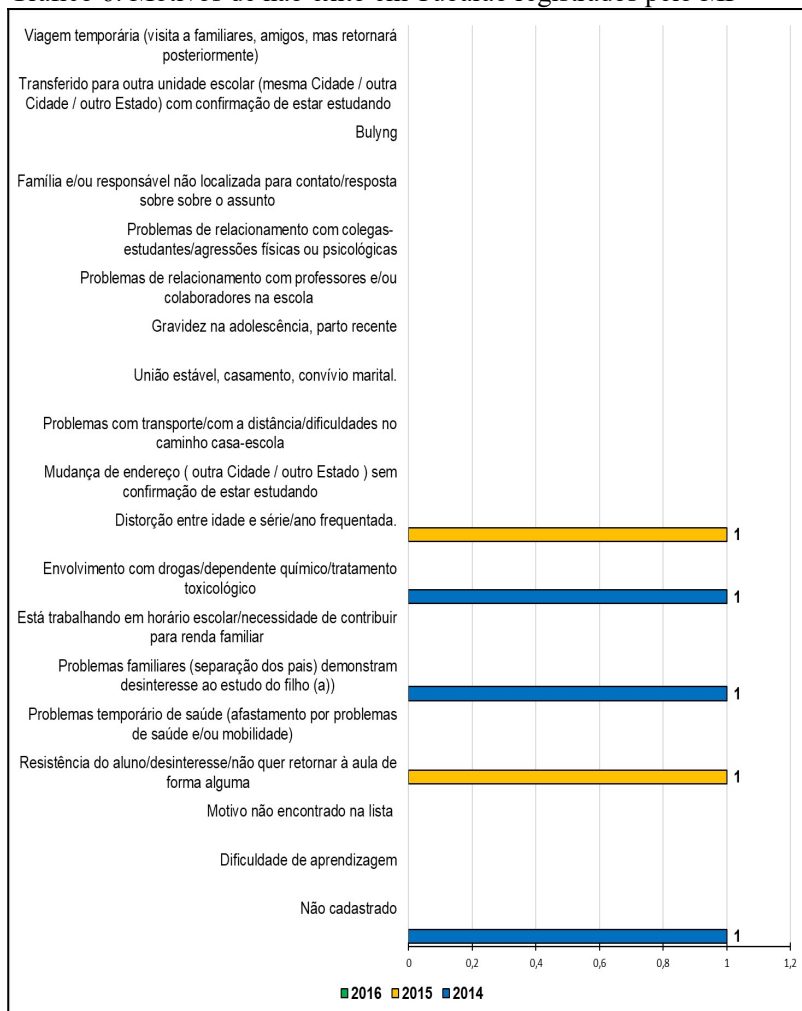
Gráfico 5: Motivos de não êxito em Tubarão registrados pelo CT.



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Os **Motivos de não êxito em Tubarão registrados pelo MP** em 2014 apontam um empate entre “Não cadastrado”, “Problemas familiares” e “Envolvimento com drogas”. Já em 2015: “Resistência do aluno” e “Distorção idade/série” são os motivos elencados. No ano de 2016 não houve registros pelo MP. Apresento os ‘motivos’ no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Motivos de não êxito em Tubarão registrados pelo MP

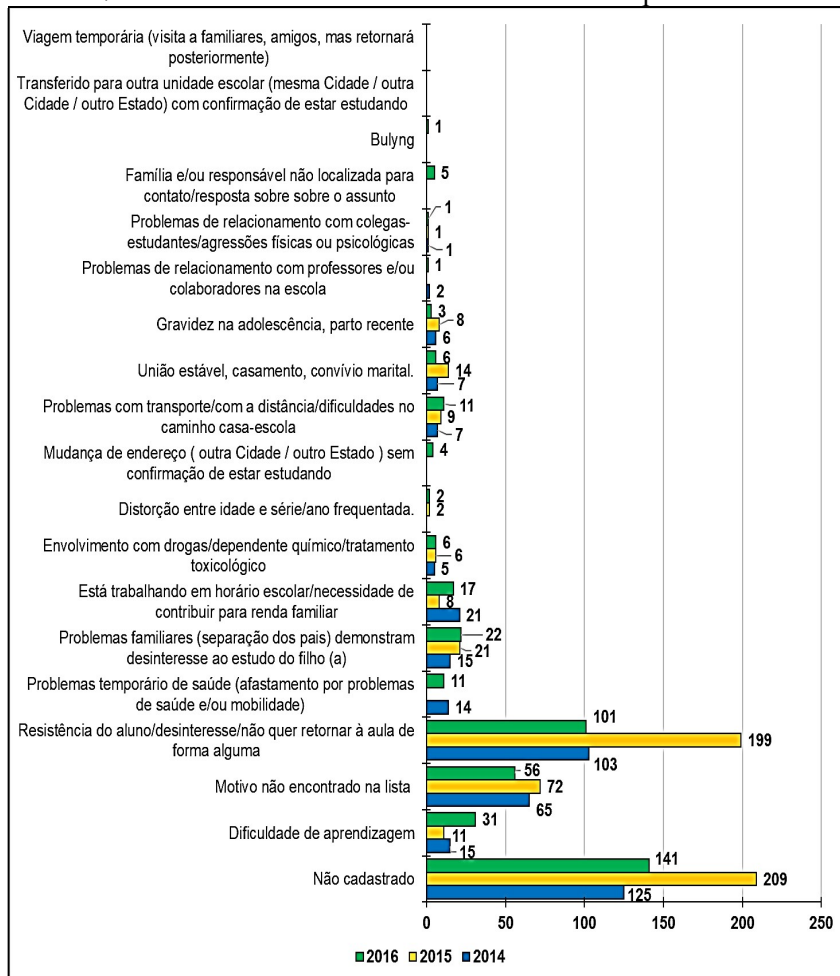


Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Os **Motivos de não êxito em Criciúma elencados pelas Escolas** apontam que “Não cadastrado” é o primeiro do ranking, seguido por “Resistência do aluno” e “Motivo não encontrado na lista” além de “Dificuldade de aprendizagem”. Observa-se também o registro “Distorção idade/série”; “Envolvimento com drogas”; “Gravidez na adolescência” e “Trabalho em horário escolar”. O gráfico a seguir

demonstra os dados:

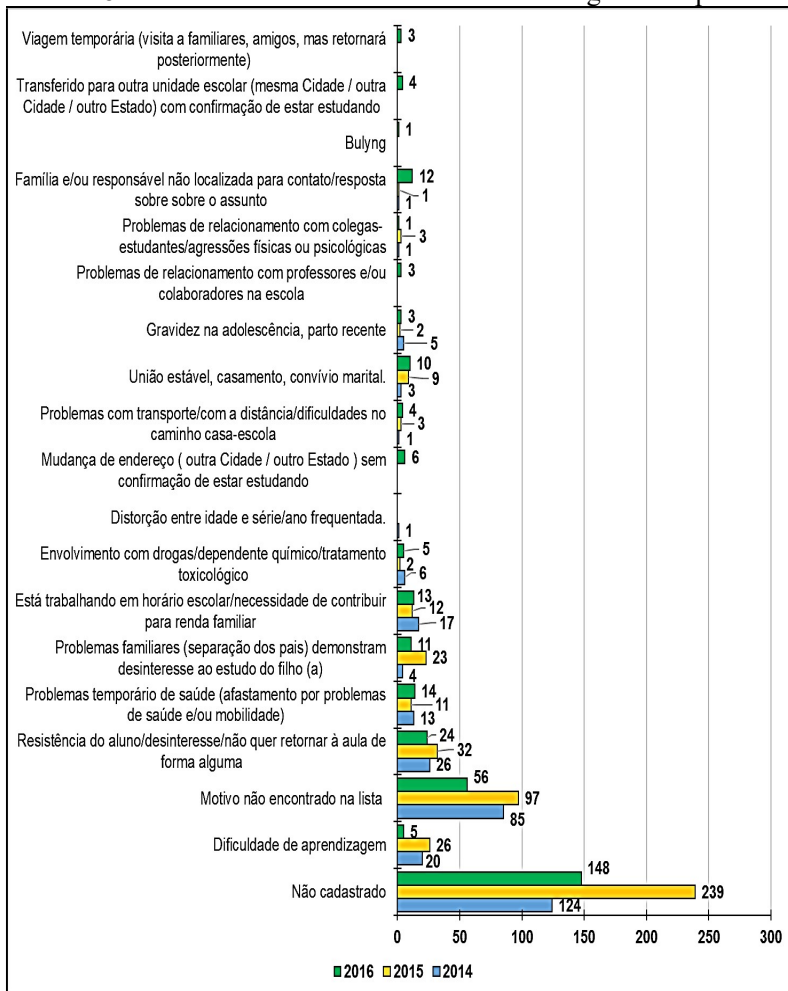
Gráfico 7: Motivos de não êxito em Criciúma elencados pelas Escolas



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Os **Motivos de não êxito em Criciúma registrados pelo CT** são: “Não cadastrado” seguido por “Motivo não encontrado na lista” e “Resistência do aluno”. Segue gráfico:

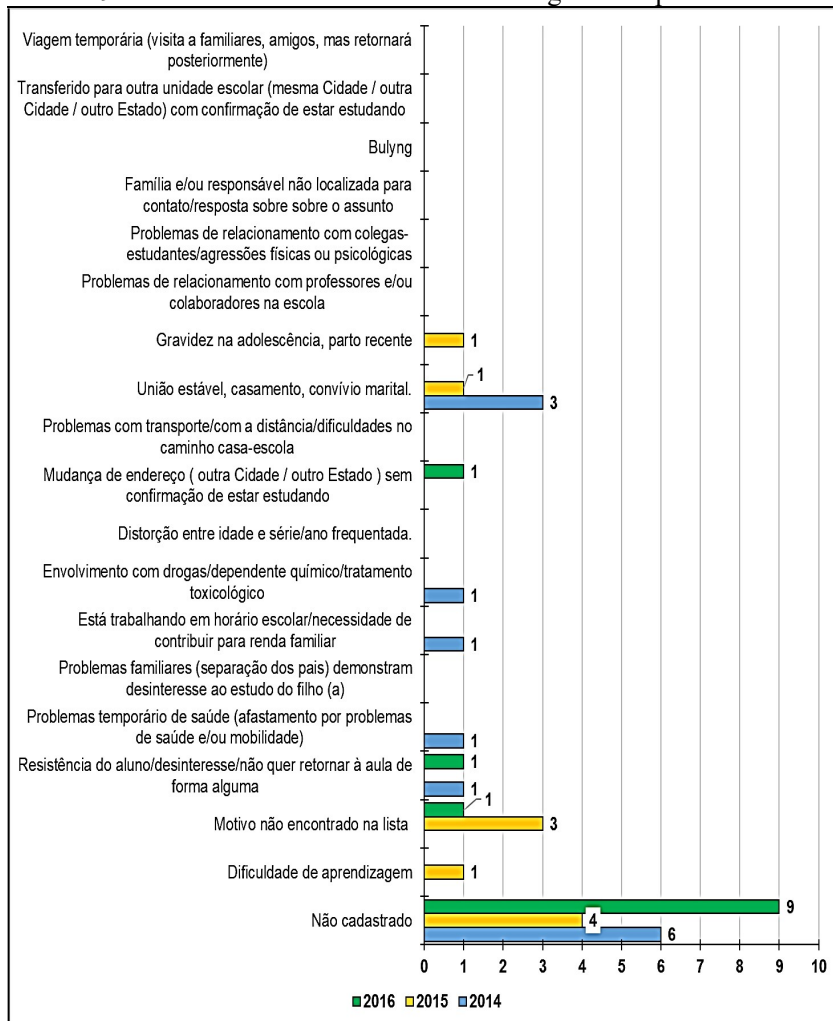
Gráfico 8: Os Motivos de não êxito em Criciúma registrados pelo CT.



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Os **Motivos de não êxito em Criciúma registrados pelo MP** apontam que “Não cadastrado” é o primeiro do ranking seguido por “Motivo não encontrado na lista” e “União estável”. Mas aparece também “Gravidez na adolescência”; “Mudança de endereço”; “Envolvimento com drogas” e “Trabalho em horário escolar” e ainda “Problemas familiares”. Dados no gráfico abaixo:

Gráfico 9: Motivos de não êxito em Criciúma registrados pelo MP



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

A seqüência de gráficos acima representa os **motivos da evasão** registrados pelos órgãos que compõem o Programa. Observa-se que “Motivo não cadastrado” é o primeiro do ranking de maneira unânime para a UE, CT e MP e evidenciado em todos os anos aqui representados nos gráficos. Seguido de “Dificuldade de aprendizagem” e “Resistência do aluno”. Além desses, outros motivos são recorrentes nos registros e

merecem destaque porque *atravessam* a história da infância em nosso país e *transversalizam* à temática desta tese, são eles: o “Envolvimento com drogas” e o “Trabalho infantil”.

Antes de qualquer outra análise sobre os motivos elencados pelo Sistema *Online* do Programa é fundamental o questionamento sobre o que seria “Motivo não encontrado na lista”? e “Não cadastrado”? Esses “motivos” estão como primeiro no ranking de praticamente todos os órgãos responsáveis pelo preenchimento da plataforma. Os motivos na plataforma do APOIA nada mais são do que “as causas” da evasão. O que revelam os itens “motivo não cadastrado” e “motivo não encontrado na lista”? Quais invisibilidades estão guardadas nessa informação? Fica o questionamento: quais motivos são esses que não estão na lista? E um motivo não seria cadastrado por qual critério? Fica evidente que a lista de motivos, dentro da plataforma, carece de reformulação e de um olhar atento ao que de fato seriam motivos desencadeadores da evasão de alunos/as. Diante disso, questionei aos participantes: as notificações das ocorrências do APOIA contemplam a realidade da escola pública? Obtive a seguinte resposta da Educadora 3: *“Os motivos não contemplam todas as causas que observamos e/ou encontramos. Tem muita coisa ali que assim para a nossa realidade não condiz e tem alguns que nós temos que estar especificando”*⁹⁵.

Como podemos observar as narrativas comprovam a insuficiência no cadastramento dos motivos da evasão e/ou infrequência. Sugere a Educadora 2⁹⁶ que, *“para esclarecer o item ‘Não cadastrado’ e ‘Motivo não encontrado na lista’ há dentro da Plataforma um espaço onde é possível preencher com as observações ou relato do que sucede em cada caso, mas parece ser insuficiente porque o número de caracteres dentro do espaço é limitado, o que dificulta e impede que se escreva livremente e com maiores detalhes a situação encontrada”*. E ainda acrescenta:

Alguma coisa tem. Mas tem muita coisa ali que não precisaria e eu acho até que teria que ter mais espaço pra ti fazer as anotações que veem da orientação pra cá porque às vezes tu não podes colocar muitos caracteres porque daí não salva e aquelas informações que vem ali pra ti assinalar: “aluno não quer voltar” ou “negligência da família” (...) eu achei aquilo ali

⁹⁵ Informação contida no Diário de Campo de 05 de julho de 2018.

⁹⁶ Informação contida no Diário de Campo de 13 de agosto de 2018.

até nem (...). São umas coisas assim que não necessitaria ter ali. (Educadora 2).⁹⁷

Uma das participantes do MP aponta a existência de um movimento de atualização dos itens dessa lista, mas considera que ainda não se alcançou o objetivo de elencar as causas da evasão, pelo menos não de forma clara, objetiva ou como um dado fidedigno às realidades encontradas no cotidiano das Escolas e das famílias que cuidam e/ou descuidam dessas crianças.

Eles deram uma atualizada [...] existe itens novos, mas acho assim que ainda há insatisfação. Não dá conta, mas tem um campo que é geral e que se a pessoa tiver um pouquinho de boa vontade ela poderá preencher ou fazer um despacho. Mas, se não der conta, põe um documento anexo. Eu acho que falta [...] eu não sei se a palavra é comprometimento, mas essa compreensão de que o APOIA é um instrumento e que pode ser instrumento pra outras garantias, acho que ele acaba ficando muito como assim é mais um compromisso mais uma tarefa e um protocolo. Aquela coisa ressoando “tem que fazer o APOIA”. Eu acho que se ele fosse pactuado de maneira mais real, mais ativa, ele poderia ser utilizado para essas outras. Tem motivos que não estão ali. (MP 3).⁹⁸

A partir das narrativas e da descrição dos gráficos percebi que alguns motivos elencados na lista muitas vezes, não representam os motivos da evasão, o que gera números imprecisos sobre as causas da evasão e, consequentemente comprometem o trabalho de acompanhamento e proteção da criança. Ocorrem, também, equívocos como no próximo relato:

[...] atendimentos que eu fiz que não foram tantos assim mas, eu identifiquei no atendimento várias outras coisas e isso não veio mencionado em nenhum lugar, nem como observação, nem como anexo, nem nada. Por exemplo, assim, veio uma

⁹⁷ Informação contida no Diário de Campo de 13 de agosto de 2018.

⁹⁸ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

avó dizer que o motivo da evasão era que a aluna era usuária de drogas e passa não sei quantos dias na rua. (MP 2).⁹⁹

O MP já está consciente dessa situação de urgência para o trabalho de atualização da lista de motivos da evasão dentro da Plataforma *Online*. Inclusive, em 2017, no momento em que eu estava em campo pude acompanhar uma reunião entre os membros do CIJ e SED (Secretaria de Estado da Educação) responsáveis pelo Protocolo. Nessa reunião trocaram ideias sobre quais passos seriam dados em direção a uma nova lista de motivos. Depois dessa data não tive mais acesso a esse trabalho, pois me desloquei para as Promotorias de Criciúma e Tubarão para a continuidade da coleta de dados. Os participantes desta pesquisa quando questionados sobre os motivos elencados na lista relataram e confirmaram alguns motivos apontados na Plataforma, como *resistência do aluno, trabalho infantil e gravidez na adolescência*.

Geralmente, no nosso caso, aqui que a gente manda os APOIA é resistência do aluno porque daí muitos são mesmo pobres e tem que ajudar na renda familiar. Então, eles tão trabalhando e daí muitas vezes, deixam de frequentar pra ganhar um pouquinho a mais pra eles poderem estar ajudando a família em casa. Então, as nossas situações geralmente é gravidez, trabalho. (Educadora 1)¹⁰⁰.

Todo aparato jurídico-normativo criado no Brasil ao longo dos anos estiveram e estão disponíveis aos setores da Educação e Justiça para o enfrentamento de violações de direitos, como é o caso do trabalho infantil. No entanto, isso não foi/é suficiente para combater a vergonhosa violação de direito caracterizado pelo trabalho infantil. Não podemos aqui esquecer que a Região Sul do Brasil, na qual se encontra as duas cidades pesquisadas, tem o maior índice de Trabalho Infantil do Brasil. Mais de 60% das 2,6 milhões de crianças e adolescentes ocupados encontram-se nas regiões Nordeste e Sudeste, sendo que, proporcionalmente, a Região Sul lidera a concentração do trabalho infantil. (BRASIL, 2017). Isso significa que os setores da Educação e

⁹⁹ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

¹⁰⁰ Informação contida no Diário de Campo de 04 de julho de 2018.

Justiça precisam dinamizar suas atuações para esse enfrentamento e o APOIA é uma ferramenta indiscutivelmente potente para esse trabalho. Para que a Rede de Proteção tenha maior conexão e agilidade na resolução dos casos, como anteriormente enunciado pelos sujeitos dessa pesquisa, a intersectorialidade é a possibilidade capaz de construir outras articulações possíveis e integrar as Políticas Públicas, caso contrário, a procrastinação continuará a alimentar a banalização das violências ou a “banalidade do mal”.

A banalidade do mal [...] não significa que o mal cometido seja banal, mas que, infelizmente, o mal não é cometido por grandes criminosos, havendo exceção, mas por aqueles que se podia crer serem pessoas honestas, honestos pais de família, como ela o diz, e potencialmente por cada um de nós, se ele/ela não exerce completamente sua vigilância e sua faculdade de julgar. [...] O crime não está somente no facto de abster-se de julgar e de decidir, de tomar partido. A banalidade do mal é o mal da covardia, que nos leva a afastar-nos do assassinato dos nossos próprios vizinhos como se não nos dissesse respeito. E mais, que se “deixe fazer”, fechando-se sobre o único cuidado de si. (COLLIN, 2006, p. 14). (sic)

A gravidade do trabalho infantil não pode se tornar uma banalidade, esse mal da covardia pode ser combatido com a coragem para olhar de frente as estatísticas e de maneira audaciosa fazer o que ainda não foi feito para combater esse tipo de violência. Talvez começamos pela sinceridade e intenção da pergunta: o que ainda não foi feito para sairmos desse quadro desastroso? Após quase 30 anos de existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, o número é considerado grave por especialistas.

Em 2017, o IBGE divulgou os dados do trabalho infantil no Brasil, com base numa nova metodologia utilizada pelo PNAD. E essa nova amostra¹⁰¹ aponta 1,8 milhões de meninos e meninas de 5 a 17 anos trabalhando, em 2016, vinculadas ao trabalho infantil, tratando os demais casos mensurados como trabalho permitido e não foram somados os dados de crianças e adolescentes que trabalham para o

¹⁰¹ Informações retiradas do site: <<https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/trabalho-infantil/estatisticas/>>. Acesso em: 01 nov 2018.

próprio consumo e/ou realizam atividades domésticas. O número real sobre trabalho infantil, somados os 1,8 milhão aos 716 mil (crianças que trabalham para o próprio consumo) é de 2,5 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em 2016.¹⁰²

É preciso lembrar que, de acordo com a legislação brasileira, a idade mínima para entrada no mercado de trabalho é 16 anos. Antes disso, com 14/15 anos é permitido o trabalho apenas na condição de aprendiz. Com 16/17, o adolescente pode trabalhar desde que esteja registrado e não seja exposto a abusos físicos, psicológicos e sexuais. A lei também não permite que a pessoa com menos de 18 anos exerça atividades usando equipamentos perigosos ou em ambiente insalubre. Portanto, qualquer trabalho por crianças entre 5 e 13 anos é irregular.¹⁰³

O aparato jurídico-normativo como as Convenções 138 e 182 da OIT, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e alguns programas governamentais como Bolsa Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Bolsa Família, entre outros não tem sido suficiente para a erradicação do trabalho infantil e também para eliminar outras violências. Dentro do cenário atual da política brasileira e no âmbito das Políticas Públicas sabe-se que a redução de orçamentos para áreas como saúde, educação e em estratégias para a erradicação do trabalho infantil aliado ao aumento do desemprego, as mudanças ocasionadas pela reforma trabalhista e a lei da terceirização têm agravado problemas estruturais como o da desigualdade e violações de direitos das minorias.

Junto a esse cenário de invisibilidade de maus-tratos da infância, durante a coleta de dados desta pesquisa, chamou-me atenção o fato de que em uma das Escolas, campo desta pesquisa, somente em 2018 foi criado o Núcleo de Apoio e Prevenção às violências (NEPRE). O NEPRE foi fundado entre as décadas de 1980 e 1990 pela Secretaria de Estado de Santa Catarina, presente nas Gereds e nas Escolas da Rede Estadual com o propósito alinhado ao Plano Nacional de Educação e a Proposta Curricular Catarinense, além de outras legislações e protocolos como o APOIA. Como traz a pretensão de gerar discussões em torno de questões como o uso e abuso de substâncias psicoativas, educação sexual e das violências, além de temas como ISTs (infecções sexualmente transmissíveis), Cultura da Paz, Alimentação Saudável,

¹⁰² Informações retiradas do site: <<http://www.fnpeti.org.br/noticia/1840-nota-explicativa-sobre-os-dados-de-trabalho-infantil-da-pnad-continua-2016.html>>. Acesso em: 01 nov 2018.

¹⁰³ Informações retiradas do site: <<http://www.cnnb.org.br/igreja-e-justica-do-trabalho-se-unem-para-combater-o-trabalho-infantil/>>. Acesso em: 01 nov 2018.

Práticas Corporais, Programa Saúde nas Escolas (PSE), Estudo do ECA na escola, Combate ao Bullying, entre outras¹⁰⁴. E desde 2011, instituiu-se como Política Estadual de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola atuando de forma integrada e intersetorial em parceria com setores da saúde, justiça, segurança pública, assistência social, conselhos tutelares, ministério público e demais parceiros. Esse atraso na criação do NEPRE compromete o trabalho, por exemplo, de discussões com os estudantes em torno de questões como gravidez na adolescência e, poderia potencialmente evitar casos como o relatado:

Pra nós aqui, no nosso caso, o mais rotineiro é muitas meninas que engravidam. Daí não quer vir pra escola e, aí a gente teve bastantes casos. Teve uma que ganhou bebê semana passada de 13 para 14 anos. Não tem estrutura familiar. Daí muitas delas moram com os pais ou vão morar com os maridos, união estável. (Educadora 1).¹⁰⁵

Os significados atribuídos pela Escola e pela Promotoria de Justiça às *ausências* das crianças revelam entre as concepções que cada um tem a respeito das violências o quanto ainda é desafiador para essas instituições ficar frente a frente aos motivos da evasão escolar. Ao interrogar os sujeitos da Educação e da Justiça sobre o entendimento que possuem a respeito do conceito de maus-tratos responderam:

Maus- tratos é quando são negados pra essa criança no caso, vamos supor no caso do APOIA o direito de estudar. Mas o conceito é bem amplo porque vai desde maus tratos físicos, psicológicos. (Educadora 3).¹⁰⁶

Tudo aquilo que tira os direitos dela: direito a infância, direito a alimentação, a boa educação, direito a ter uma família, ter um teto, direito a Justiça. Tudo o que tiram de direito dela é uma violação. Quanto aos maus-tratos: tem maus-tratos psicológicos, têm maus-tratos físicos, maus-tratos até mesmo do abandono. Não

¹⁰⁴ Informações retiradas do site: <<https://goo.gl/zeJUoS>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

¹⁰⁵ Informação contida no Diário de Campo de dia 04 de julho de 2018.

¹⁰⁶ Informação contida no Diário de Campo de 05 de julho de 2018.

importa se é dos responsáveis ou de quem quer que seja. Até mesmo os maus-tratos da Educação, que quando não dá os direitos que a criança tem na Educação, de tudo aquilo que ela necessita, até mesmo o governo comete esse mau-trato porque assim ohh: o nosso aluno ele passa dias e dias sem um professor né, aí ficam esses alunos [...]. Inclusive nós estamos com falta de professor agora porque agora desistiu uma professora e nós não temos outra que chegou ainda. Então fica uma lacuna, toda vida fica essa lacuna sempre. Não é imediato, sempre fica uma lacuna quando falta um professor ou que o professor tira licença por saúde sempre fica uma lacuna de muitas aulas e isso não tem como repor porque daí não tem como dá aula de outro professor pra repor. Então se é uma aula, o professor saiu pra ir uma consulta alguém da direção ou da orientação vai pra sala de aula ou fica fazendo trabalho da orientação, ou fica com conteúdo conforme o programado se é emergência não dá, aí a gente vai. Eu considero isso uma violência e tem muito isso na escola, tem dia que falta cinco professores. (Educadora 1).¹⁰⁷

A narrativa dessa Educadora direciona a importância da responsabilidade do Estado para com a área da Educação e ressalta que, o Estado precisa atender as demandas das Escolas. A entrevistada considera que a “*falta de professores*” em sala de aula é uma violação de direito e registra os transtornos e alteração das rotinas das Escolas quando isso acontece, não apenas como uma eventualidade, mas como um fato recorrente. Sabemos o quanto a organização escolar e o cotidiano das Escolas, muitas vezes, são condicionados às burocracias onde algumas autorizações e despachos dependem dos órgãos gestores como GERED e Secretaria de Educação. O destaque, dado pela entrevistada, acerca da falta de professores é algo recorrente na maioria das Escolas, e lembra-nos o dado nacional sobre a falta de professores, principalmente, nas disciplinas Física, Língua Estrangeira e Química no Ensino Médio e no Fundamental, a lacuna está em Matemática¹⁰⁸. E

¹⁰⁷ Informação contida no Diário de Campo de dia 04 de julho de 2018.

¹⁰⁸ Dados retirados de: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9951/educacao-basica-216-dos-professores-nao-possuem-superior-completo>>. Acesso em: 08 nov 2018.

26% dos professores da Educação Básica não possuem ensino superior completo de acordo com o PNAD 2016. É preciso lembrar que a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que todos os docentes da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. De acordo com o Censo Escolar/Pnad de 2017, apenas 78,4% possuem a formação adequada para atuação na sala de aula. E entre estes, apenas 4,2% não possuem licenciatura, apenas bacharelado¹⁰⁹. Não é uma meta fácil de ser alcançada sem uma política pública voltada ao incentivo de licenciaturas uma vez que precisa resolver questões estruturantes como o número restrito de ingressos de professores nas graduações vinculadas às Exatas.

Uma participante da pesquisa aponta, em uma de suas narrativas, a relação entre a sutileza dos gestos e as violências, e disse que os maus-tratos e/ou as violências acontecem também por meio das relações de convivência:

Maus-Tratos... Eu (pensa e silencia) [...] para mim maus-tratos é até a conversa que tu tens com o outro ou maus –tratos não é só tu bater, é a falta de carinho que tu tem com a pessoa, com o ser que está do teu lado. A conversação que tu tens porque dependendo do meio, não adianta tu conversar com a criança ou com qualquer pessoa se tu também na tua conversa tu já agride. A gente escuta muitos casos por aí tiraram a criança da mãe por causa que batia isso e aquilo, mas não é só o bater, é a falta de amor que tu tens com o serzinho que está do teu lado, atenção, tudo isso é os maus-tratos. Até digamos, se vem alguém aqui eu atender mal né não é só eu precisar como que eu posso te dizer (...) ahh , eu vou que nem tem casos que acontecem em secretarias que vão lá batem agridem e tumultua. Não é só isso os maus-tratos, maus-tratos é chegar uma pessoa ali e tu não atender direito, tu não ter respeito pelo próximo que está do teu lado (silêncio). Eu acho que não é porque tu digas que tu viveste uma situação fora daqui que tu tens que vir pra cá e deixar isso bater nas pessoas que tão

¹⁰⁹ Informações retiradas do site: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9951/educacao-basica-216-dos-professores-nao-possuem-superior-completo>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

*próximas a ti. Em especial ainda alunos que é a fase que mais precisam de orientação. Não digo que a escola tem que educar. Que a escola tem que a escola... Mas tu tens que ter esse respeito para com o outro. (Educadora 2)*¹¹⁰.

*Violação de direito é qualquer situação ou circunstância que deixe de ser a garantia do direito. A criança e o adolescente têm vários direitos: à vida, a saúde, a dignidade e sempre que por omissão de alguém ou ação de alguém uma dessas coisas não é garantida da maneira como ela é prevista representa uma violação, é exatamente isso a violação é uma ameaça ao direito e pode ser causada pelos pais, pode ser causada pelo Estado e pode ser causada pela própria criança ou adolescente. Seja por ação ou omissão de todos. Acho que no âmbito do teu trabalho que seria o acesso à Educação pelo Estado, a frequência pelos pais. (MP 2)*¹¹¹.

*(Continua a outra participante MP 3)*¹¹²:
*sim, e a violação ela é resultado de algo que se faz ou se deixa de fazer. A questão dos maus-tratos está ligada a questão da saúde e da biologia. (A participante MP2 completa): maus-tratos no sentido jurídico é violência. Está no código penal acho que artigo 138*¹¹³. *Está lá. Maus-tratos tem uma pena título.*

(Continua a participante MP 3): na Assistência, a gente tem tratado o conceito de maus-tratos ligado à todas as violências: negligência, violência física, psicológica. Ou seja, maus-tratos como qualquer violação de direitos.

¹¹⁰ Informação contida no Diário de Campo de 05 de julho de 2018.

¹¹¹ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

¹¹² Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

¹¹³ Reitero aqui que o número correto do artigo é 148 do Código Penal com o título: Art. 148 – Sequestro e cárcere privado. E o que a participante cita está no § 2º - Se resulta à vítima, em razão de maus-tratos ou da natureza da detenção, grave sofrimento físico ou moral: Pena - reclusão, de dois a oito anos. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/salaEstudo/materiais/p206517d10114/material6.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

As narrativas apresentadas até aqui, evidenciam que Educadores e representantes do MP relacionam o conceito de maus-tratos com a violação de direitos e as violências. São noções consideráveis para a discussão desta tese e tais narrativas demonstram que os entrevistados entendem a ocorrência dos maus-tratos desde a ausência do direito à Educação que atenda as necessidades de aprendizagem de alunos/as até a falta de alimentação e outros cuidados necessários para a criança. Nesse exercício de análise entre o dito e não-dito, além de apreender os significados que esses sujeitos atribuem ao conceito de maus-tratos, esta tese interroga a visibilidade dada para as crianças maltratadas: como educadores/as e promotores/as localizam as inscrições de maus-tratos nos corpos infantis das crianças atendidas pelo APOIA? O próximo tópico tenta aproximar-se dessa resposta.

4.2.1 As denúncias ou suspeitas de maus-tratos: quem são e onde estão as crianças que sofrem maus-tratos?

Na teia costurada pelos fios dos processos de judicialização da vida, da infância e da terceirização das relações, os fios entrecruzam, emaranham e formam alguns nós como por exemplo, as denúncias. Não podemos negar a importância do ato da denúncia para que as violências possam ser visibilizadas, alcançadas e descobertas. No entanto, a denúncia é um ato carregado de aspectos negativos e está associada à delação, num país como o nosso que, sofreu tanto os horrores da ditadura, pensar a denúncia aciona uma memória dos sofrimentos, dos silenciamentos e das censuras que, na atualidade, volta a nos assombrar com o movimento instalado no Brasil e no mundo devido ao aumento da representatividade do ultra conservadorismo.

Essa negatividade está também associada ao fato de que o momento da decisão pela denúncia ou não, coloca-nos frente a frente com uma parte da nossa humanidade e com aquilo que dissimulamos: nosso lado obscuro, ou nas palavras de Roudinesco (2008) com “a parte obscura de nós mesmos”¹¹⁴. O medo é o sentimento que aparece quando pensamos nas violências como ato constituído pela perversidade ou pela figura do perverso que, é associada ao Diabo ou ao monstro, e essas associações aliadas à divulgação da impunidade são fatores que, muitas vezes, anulam a decisão a favor de uma denúncia.

¹¹⁴ *A parte obscura de nós mesmos* é título do livro de Elisabeth Roudinesco sobre a história dos perversos, traduzido por André Telles e publicado pela editora Jorge Zahar.

O posicionamento de educadores/as acerca da denúncia e/ou suspeita de maus-tratos ou violação de direitos aponta para uma dificuldade em falar sobre as violências, fazendo-me perceber que as narrativas sempre foram intercaladas pelo silêncio. Esses momentos de pausa e silêncios entre as narrativas fizeram-me lembrar de que,

[...] não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. (FOUCAULT, 2014, p. 30-31).

Logo após a pausa dada pelo silêncio, os/as entrevistados/as buscavam resgatar na memória situações do cotidiano escolar que pudessem responder a minha pergunta e, a maioria dos entrevistados/as afirmou não terem tido contato direto com situações que pudessem requerer um protocolo de denúncia. Uma delas trabalha na Escola campo desta pesquisa há mais de vinte anos e está próxima da aposentadoria:

Olha eu nunca passei por uma situação [...] a gente já ligou pro CT pra saber de casos que a gente suspeitava. Mas nesses 20 anos, eu não lembro termos protocolado porque no início o APOIA era só pro fundamental depois passou pro médio. O fato da família maltratar, eu não lembro da denúncia (silêncio). (Educadora 4).¹¹⁵

Observa-se, na narrativa dessa educadora, que a noção de maus-tratos está vinculada à família, o que de fato é o evidenciado em muitas estatísticas sobre a violência. Muitos fatores negativos estão associados ao medo de realizar a denúncia como, o sentimento de impotência, a divulgação midiática da impunidade, as ameaças que muitas vezes são feitas pelos agressores. Diante da afirmação da educadora: “*Ainda não fiz*”. Eu continuo insistindo e pergunto: nem tens conhecimento de como a Escola procede nessas situações? E ela responde: “*não, mas de repente você pode perguntar a outra pessoa da escola*”. Essa narrativa relembrou-me as palavras de Foucault (2014, p. 31) sobre o silêncio:

¹¹⁵ Informação contida no Diário de Campo de 05 de julho de 2018.

“Não existe um só, mas muitos silêncios e são partes integrantes das estratégias que apoiam e atravessam os discursos”.

A maneira como educadores/as lidam com os maus-tratos identificados pelo Programa de Enfrentamento à Evasão Escolar (APOIA-SC) revela o sentimento de medo e a sensação de desconforto que toma conta desses profissionais, por isso se evita ao máximo falar sobre o assunto. E quando uma situação de violação de direitos é evidenciada obrigando os profissionais da Escola a tomar alguma providência, na maioria das vezes, os educadores agem em sigilo absoluto, ora motivado por garantir a proteção da criança, ora por medo de retaliações por parte dos “*perverso-agressores*”. Sobre o sigilo, uma educadora relata: “*tem coisa que também acontecem na orientação que a gente não fica sabendo, tem casos mais particulares que fica lá e aí é atendido com o Diretor. Daí a gente tem casos, até pode ter acontecido algum, mas daí fica lá, a gente não sabe também.*” (Educadora 2)¹¹⁶. Na opinião da Assistência Social do MP, participante desta pesquisa, o silenciamento acontece porque a questão da violação de direitos perpassa a concepção construída pela pessoa em torno do tema e nem todos se apropriam da existência da legislação:

[...] a questão da violação de direito está para muitos ligada aquilo que é visível. Quando um aluno aparece “lanhado” aí enxerga-se a violência. A questão do trabalho infantil também não é bem compreendida por todos como, por exemplo, quando ouvimos: “esse trabalho infantil não é violação de direito porque ele só faz ganchinhos ou ele só acompanha o pai pra catar. (MP 2).¹¹⁷

Será que estamos liberados da época da repressão que foi iniciada no século XVII que era própria das sociedades burguesas? (FOUCAULT, 2014). Para os sujeitos pertencentes aos setores da Justiça existe uma outra postura frente denúncias de violação de direitos considerando que, a formação desses profissionais está diretamente relacionada aos protocolos de denúncia, o recebimento é acolhido com naturalidade, entendido enquanto protocolo e na maioria das vezes, o medo é substituído pela confiança no poder e autoridade exercida pelos setores da Justiça.

¹¹⁶ Informação contida no Diário de Campo de 05 de julho de 2018.

¹¹⁷ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

Através dos PAs e ali dentro vai culminar em determinadas providências vamos dizer que está ali na atribuição do MP. Ele vai ficar com uma justificativa que ele foi encaminhado para uma outra. Ele encerra com essa justificativa. Arquivado MP, mas não solucionado. Eu tava vendo onde é que ele cabia porque ohh “arquivamento de um APOIA é reservado em duas situações: quando o MP enviou todos os esforços possíveis, mas não conseguiu prover o retorno do aluno na escola ou quando o caso foi judicializado. Ele fica arquivado – MP (tracinho MP). Não é que fica tipo arquivado e aí tem as finalizações porque voltou estudar, porque completou 18 anos, porque daí ele gerou um número e uma outra ação dentro do âmbito do MP. Mas tinha demanda reprimida, isso é fato. Aqui de atrasos, depois foi essa foi uma forma também tipo assim de dar continuidade e finalizar aqui e dar continuidade de outra forma. Porque se ele não voltou aqui pro sistema, ele não voltou a escola quando arquiva porque e considera insucesso. Arquivou põem fim ao fluxo porque o PA ele fica aberto só no âmbito da Promotoria. Talvez ele volte tenha sucesso, mas ele não vai voltar aqui pro sistema. (MP 3).¹¹⁸

É comum a responsabilidade pelos índices cair sobre a Escola, família ou na própria criança, o que fica evidenciado no momento dito em que ela não retorna por desinteresse ou resistência. Esse discurso/prática acaba reforçando a ausência de uma cobrança maior para com o Estado sobre o que é de sua competência como, por exemplo, a cobrança por uma maior atenção às Políticas Públicas voltadas para a população pobre e a correção da desigualdade social. Toda essa contradição entre o dito, o escrito e o feito aliada ao sentimento de medo e impotência de educadores/as quanto às demandas que chegam à Escola e exposta aos detalhes do Protocolo acabam por não dar a visibilidade aos que são maltratados na sua dignidade.

¹¹⁸ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

Ainda são insuficientes os procedimentos pós-denúncia, porque faltam as condições necessárias para assegurar a todos outros cuidados que contemplem: atenção a sua corporeidade, acompanhamento, nutricional, intervenções afetivas, clínica, pedagógica, lúdica, entre outras para que atravessem o trauma com menores danos emocionais e redescubram sua identidade. (SOUSA, 2006, p. 44).

Quando são identificadas as violências, a maneira como educadores/as, promotores/as acolhem as crianças que sofrem violências está longe do desejado enquanto uma Gestão do Cuidado que atenda as especificidades de cada sujeito. É necessário ultrapassar o entendimento limitado da denúncia ser meramente um “passar o caso adiante”, mas, obter informações suficientes e relevantes que tornem eficientes as medidas de proteção, atitude somente possível se cada órgão assumir sua responsabilidade e posicionamento forte dentro da Rede.

[...] eu não sei se é algo da nossa Comarca específica, eu penso que mesmo que do MP tem que fazer um reinvestimento e dar um reset e mandar de novo. Um reinvestimento não de capacitação para a operacionalização, isso já tivemos e a cartilha é bem explícita quanto ao que cada órgão precisa fazer porque o sistema é autoexplicativo. O que falta é compreensão da importância da lei ou do conhecimento mesmo da função do Programa. Eu acho que isso nos envolve todos assim... Envolve que o MP se reorganize pra tentar cumprir o prazo. Precisamos rever essas demoras e atrasos porque o APOIA é um programa que traz uma possibilidade de evitar outras violações de direito porque ele é uma forma que ele conecta as instituições, os setores, pelo menos a escola o MP. Seria algo que passaria por uma responsabilidade ética mesmo, um entendimento a mais do que seria a nossa responsabilidade acerca da violação de direitos. (MP 2)¹¹⁹.

¹¹⁹ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

Essa narrativa promove uma reflexão acerca das capacitações oferecidas pela Escola e pelo MP: sabemos que no processo de criação do Programa e durante toda a abrangência, o MP ofereceu e oferece capacitações. No entanto, conforme as narrativas dos sujeitos entrevistados há uma urgência em realizar uma revitalização e atualização da plataforma onde dados possam ser inseridos com maior fidedignidade como, por exemplo, é o caso da lista de motivos. De acordo com os informantes, com as observações e algumas narrativas, o suporte teórico-metodológico oferecido pela Escola e pelo MP não atende a demanda por conhecimento e capacitação de Educadores/as comprometendo a efetivação da proposta emitida pelo MP de que a criança, violada em seus direitos, teria uma acolhida justa durante o retorno para sala de aula. A dinâmica de formações não satisfaz as expectativas de educadores/as e promotores/as. Isso pode ser evidenciado em todas as entrevistas, representada pelas narrativas:

Nós tivemos uma reunião, uma reunião que foi uma web conferência que, sabe que as webs não funcionam direito. Foi via Web pela SED. Daí depois a gente recebe alguns e-mails informando, de outro órgão assim, mais específico, como cursos mesmo não. Digamos assim: vou treinar, vais fazer um ou dois dias de cursinho, não tivemos isso, é no dia a dia ali que uma secretária liga pra outra pra pedir tipo: “tu fizeste isso aqui? Aconteceu isso contigo?” É trocando mesmo informações. Eu até fiz um cursinho online, um cursinho online que a gente fez, mas não teve nem validade pra ti acessar nos cursos que, a gente quer acessar no Estado. Eu acho que era 20h, se eu não me engano, porque não tem registro do MEC mesmo. Daí a gente mandou lá pra nossa Coordenação lá da Gerência e não teve validade. (Educadora 2)¹²⁰.

Eu fui uma capacitação na UNISUL e olhava para um lado e para o outro tinha gente cochilando porque a sala era enorme para poucas pessoas, a luminosidade baixa (escura) e era via

¹²⁰ Informação contida no Diário de Campo de 13 de agosto de 2018.

*web. Não despertava o interesse de ninguém, dava sono. (MP 1)*¹²¹.

Os processos de formação, apesar de validados como fundamentais, ainda carregam obstáculos para sua execução como a distribuição do tempo e o “senso comum de que ‘será apenas mais um curso’, comentário que surge diante do esgotamento em relação às experiências de formações fracassadas e entediantes.” (ROCHA, 2015, p. 245). Percebo que, há uma súplica por uma outra perspectiva de formação em relação ao Programa, o que não é um caso específico dessa formação, pois, na maioria das vezes, as formações não se fundamentam em critérios metodológicos e epistemológicos capazes de abrir possibilidades para uma aprendizagem prazerosa. “Tal caminho impõe reconhecer, nas entremeadas das ideias, tanto a dor implicada em saber, quanto o paradoxo com a posição que ocupa o conhecimento como atividade prazerosa.” (ROCHA, 2010, p, 52).

Diante dos dados, apresentados e analisados até aqui, percebo que Educadores/as e Promotores/as possuem consciência de suas responsabilidades quanto aos encaminhamentos necessários de acordo com as normas e leis instituídas a respeito das violações de direitos da infância. No que compete à área da Educação educadores/as têm conhecimento a respeito das leis e documentos que sustentam a proteção dos direitos das infâncias. No entanto, a categoria carece de uma capacitação e formação que venha dar suporte técnico e epistemológico e, traga outras ferramentas que potencialize a atuação na Rede de Proteção e desmistifique o medo da denúncia.

É evidente que o MP pode atender essa demanda e construir em seus novos projetos de formação uma metodologia e epistemologia voltada para superar o que temos e sabemos a respeito das violências. Como ir mais longe? Atuando na construção de espaços dialógicos de conhecimento que contemplem a temática em toda sua complexidade, e ampliem o olhar para todo tipo de violência, incluindo na discussão temas como empatia, reciprocidade, ética e subjetividade, temas que colaboram no desenvolvimento de uma sensibilidade outra: a sensibilidade à dor do Outro. E a partir dessa formação, caracterizada como consistente e comprometida com os documentos oficiais, aqueles que garantem os direitos dessa população (infantil) possibilitará para Escola e MP condições de responder: “quem são e onde estão as crianças que sofrem maus-tratos?”.

¹²¹ Informação contida no Diário de Campo de 10 de agosto de 2018.

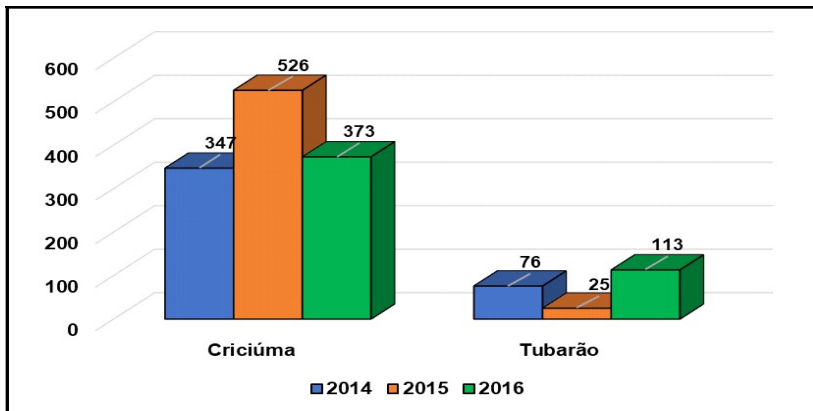
Pergunta semelhante a que foi feita por Sousa (2011, p. 32): “onde estão os ninguéns?”. A ausência das crianças na Escola registrada pelo Protocolo marca e situa onde estão os *ninguéns*? Os endereços registrados nos Protocolos apontam que os ninguéns estão nas favelas, no interior dos municípios, nos centros das cidades, nas escolas públicas, estão nos lugares onde a vida pulsa entre cores, dores e alegrias, ainda que invisibilizados dentro dos espaços-tempo contemporâneos.

É preciso ousadia para subverter a lógica atual de apenas *vigiar e punir* (FOUCAULT, 1998a) e perguntarmos: será que não seremos capazes de criar uma nova responsabilidade ou “uma responsabilidade, portanto, mas livre do desejo de punir ou de vingar?” (SCHÉRER, 2009, p. 12). É necessário tirar a venda dos olhos ou os antolhos que nos impedem olhar *de perto e de dentro* as relações de judicialização da vida e o que essa relação poderá trazer além de norma, regulação e controle.

4.3 ALUNOS VINCULADOS AO PROTOCOLO: ENTRE A SUPERFÍCIE DOS “ÊXITOS” E A PROFUNDIDADE DOS ATRASOS

O gráfico abaixo mostra o Número de **alunos vinculados** ao programa APOIA nas cidades de **Tubarão** e **Criciúma**. Em **Criciúma**, no ano de 2015, houve um aumento significativo em média mais 180 alunos/as em relação ao ano anterior e posterior. Ou seja, em 2014 foram vinculados ao APOIA 347 aluno/as, em 2015: 526 e em 2016: 373. Já em **Tubarão** em 2014: 76 aluno/as, seguido de queda em 2015 com 25 registrados e um aumento em 2016 com 113 alunos/as cadastrados/as no programa.

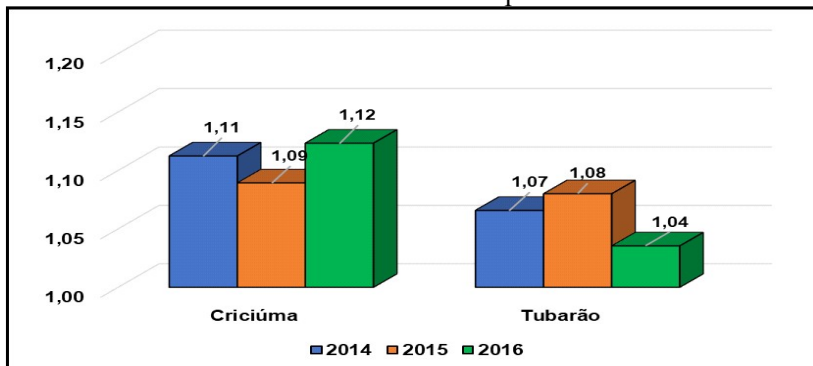
Gráfico 10: Número de alunos Vinculados ao programa APOIA em Criciúma e Tubarão



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017

A partir dos dados apresentados no gráfico acima foi possível calcular o **Número médio de reincidências por aluno** no sistema. Em **Criciúma** tem-se no ano de 2014: 1,11%; em 2015: 1,09% e em 2016: 1,12% de reincidência por aluno/a. Em **Tubarão** o quadro de reincidência não é muito diferente: 1,07% em 2014; 1,08% em 2015 e 1,04% em 2016.

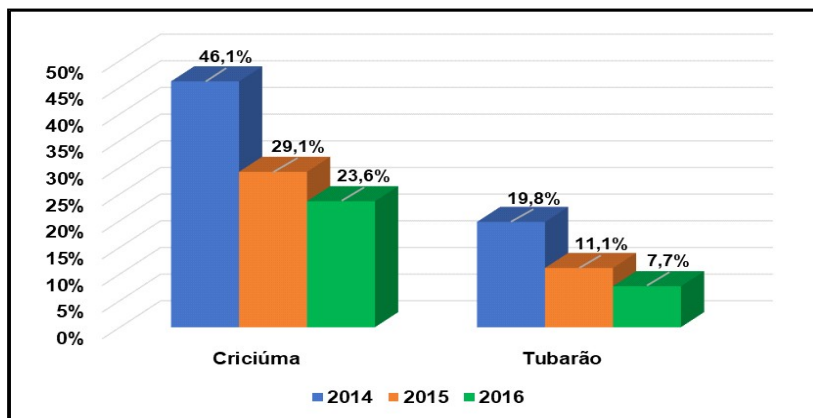
Gráfico 11: Número médio de reincidências por aluno no sistema



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Quando observado o **número de êxito**¹²² do programa verificou-se, nas duas cidades investigadas, em relação ao total de ocorrências, há mais alunos fora da Escola do que alunos que voltaram. Em **Criciúma**, ano de 2014, retornaram para a Escola 167 alunos; em 2015 esse número foi de 161 e em 2016, um número de 95 alunos protocolados retornou. Já em **Tubarão** os retornos foram em 2014: 16; 2015: 03 e 2016: 09. Esses números calculados em **percentual de êxito nas ocorrências do Programa** configuram o seguinte: **Criciúma** apresenta um êxito de 46,1% em 2014, acompanhado de 29,1% em 2015 e seguido de 23,6% em 2016. Diante disso é possível dizer que o percentual de êxito no programa tem diminuído nos últimos anos. O mesmo ocorreu na cidade de **Tubarão**, onde em 2014 o percentual de êxito era de 19,8%, em 2015 de 11,1% e caiu para 7,7% em 2016.

Gráfico 12: Percentual de êxito nas ocorrências do Programa – Cidades de Criciúma e Tubarão



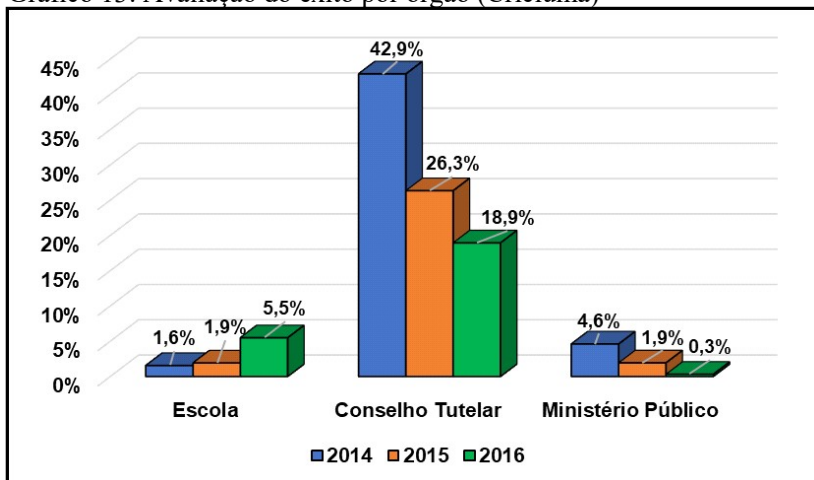
Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Os registros do **êxito no Programa**, encontrados no banco de dados do Ministério Público, possibilitaram calcular em percentuais o êxito por órgão. Em **Criciúma** o maior êxito é registrado pelo Conselho Tutelar. O Conselho Tutelar apresentou em 2014 um índice de 42,9% de sucesso contra 1,6% da Escola e 4,6% do MP. No ano de 2015, o êxito do CT continua superior apresentando 26,3% contra 1,9% da Escola e 1,9% do MP. E em 2016 continua o maior êxito sendo no CT com

¹²² A palavra êxito é utilizada no/pelo Programa como **bom resultado** ou **retorno do aluno**.

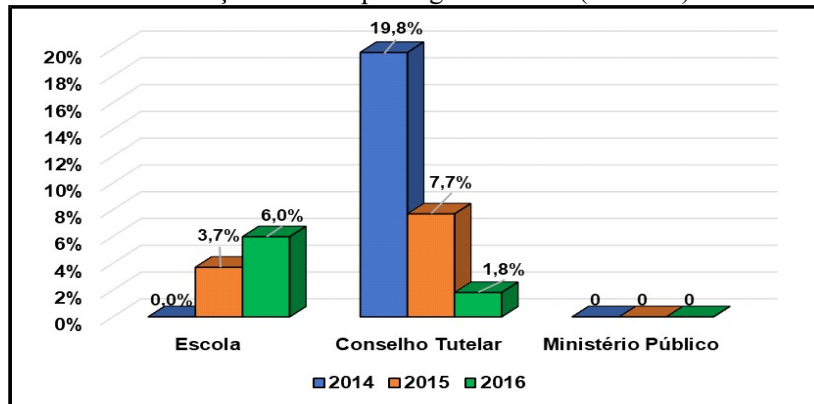
18,9% contra 4,6% da Escola e 0,3% do MP. Em **Tubarão** o êxito do CT é maior também nos anos de 2014 e 2015. Mas em 2016 o maior êxito está na Escola com 6,0% contra 1,8% do CT e 0% do MP. Em 2014: 19,8% do CT contrapõem-se ao 0% do MP e 0% da Escola. E em 2015: 7,7% do CT contra 3,7% da Escola e 0% do MP.

Gráfico 13: Avaliação do êxito por órgão (Criciúma)



Fonte: Arquivo Do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 14: Avaliação do êxito por órgão avaliado (Tubarão)



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017

Em nota de rodapé, neste texto já mencionei como o MP entende o termo êxito dentro Programa, mas, vale voltar atenção para uma análise dos dados que representam o “êxito” no Programa. Para o MP, a palavra êxito é utilizada no/pelo Programa em seus dois significados, como **resultado final** no sentido de seus sinônimos: efeito, acabamento, conclusão, fim, consequência, desenlace, desfecho, resultado. E também como significado de **bom resultado** no sentido de sucesso, conquista ou feito.

Os números do êxito do Programa revelam os desfechos dados aos Protocolos. Na maioria das vezes, como mostram os gráficos, o CT tem finalizado ou dado maior desfecho aos casos comparado aos outros órgãos envolvidos: UE e MP. Quais seriam as causas que levam o CT a finalizar mais Protocolos ou “resgatar” mais alunos? Responder essa questão não é simples. No entanto, há algumas evidências constatadas nas narrativas das entrevistas e na fala de alguns informantes como a transcrita abaixo:

Quando a gente fala CT eles (a família e os/as alunos/as) entendem promotoria e juizado. Porque parece que pra eles o entendimento é o CT. Teve já alguns casos que o pai chega e diz: “ohh o CT não tem que se meter na minha vida e na criação do meu filho”. Ai eu respondo: “não é bem assim, existe uma legislação, mais o senhor pode é dando essa fala lá pra elas no CT, elas vão explicar”. Mas eles vem assim sabe? Armadinho. Mas enfim, se a gente fala em CT, eles perguntam o que pode acontecer. E inclusive, os alunos sabem que primeiro o CT vai atuar junto à família e se eles não conseguirem, aí vai pro MP para o promotor, isso eles sabem. Tens uns que mencionam: “vichi, vai ter que pagar multa. Eu não sei se eles cobram multa. Eu nem sei se cobram multa. Mas acho que esse aluno veio de outra escola e acredito que já tenha acontecido algo na outra escola. (Educadora 4)¹²³.

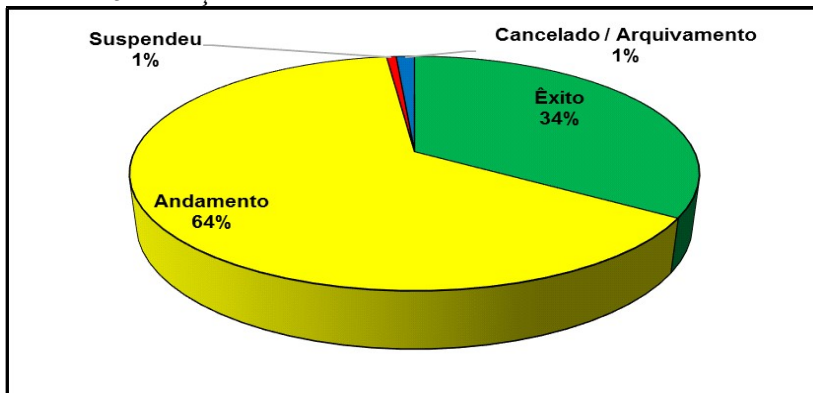
O que podemos perceber na narrativa é que as famílias entendem o CT como um órgão representativo do poder judiciário, sendo então menos tolerante que a Escola em relação ao acolhimento das pequenas desculpas e justificativas elaboradas para não trazerem, em algumas

¹²³ Informação contida no Diário de Campo de 05de julho de 2018.

situações, os filhos/filhas de volta para Escola. A narrativa acima, produzida pelo aluno demonstra que a família tem a compreensão do papel do Poder Judiciário quanto à garantia de seus direitos através da intervenção ora de uma equipe multidisciplinar, ora de medidas extremas e vistas pela família como castigo e punição por meio de medidas como multa, intervenção da guarda, suspensão ou perda do poder familiar, colocação de família substituta e aplicação de multas ou responsabilização civil e penal do agressor.

O gráfico abaixo exhibe a **Situação atual das ocorrências do APOIA em Criciúma** e apresenta os percentuais: 1% de ocorrências suspensas; 1% Canceladas/Arquivadas; 34% obtiveram êxito e 64% estão em andamento. Observando a tabela encontrada no banco de dados do CIJ/MP é possível dizer que o **andamento** significa os **atrasos** ou APOIA não finalizado, dado que se contrapõe ao fluxo considerado desejável do Protocolo e idealizado pelo Programa. Saliento que os protocolos com atrasos variaram entre 04 e 1369 dias.

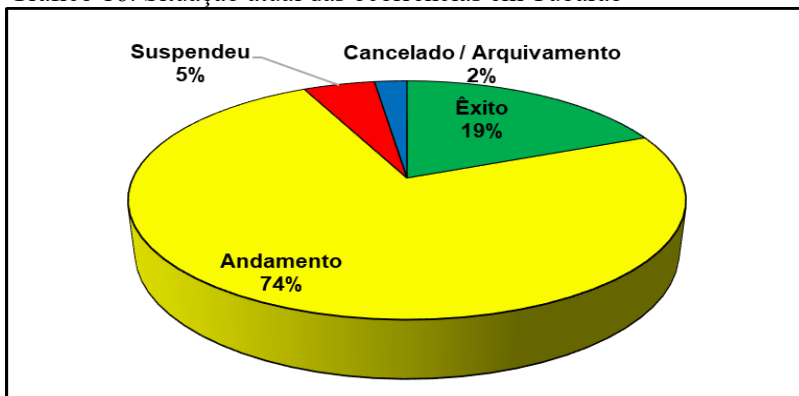
Gráfico 15: Situação atual das ocorrências em Criciúma



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Em **Tubarão** aparecem percentuais maiores quanto a **Situação atual das ocorrências**: 5% de ocorrências suspensas; 2% canceladas/arquivadas; 19% de êxito e 74% das ocorrências estão em andamento (atraso). Os atrasos em **Tubarão** variaram entre 112 e 1347 dias.

Gráfico 16: Situação atual das ocorrências em Tubarão



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Os gráficos que representam a situação atual das ocorrências trazem dados muito relevantes para esta análise e que vem ao encontro dos questionamentos levantados ao longo desta pesquisa. O percentual de 64% de APOIAs em andamento na cidade de Criciúma e 74% em andamento na cidade de Tubarão revelam de maneira clara que, o fluxo das ocorrências dentro do Programa não flui de maneira eficaz ou eficiente, ou dito de outra forma, não atingiu seu objetivo principal: trazer de volta para sala de aula alunos/as infrequentes ou evadidos, pelo menos não dentro do prazo exigido no Protocolo.

Diante dos dados, podemos questionar sobre o significado da palavra *andamento* e os números que retratam os casos ou ocorrências em andamento. Segundo o Dicionário Online de Português¹²⁴ *andamento* significa: “substantivo masculino. Ato, modo de andar. Seguimento, progressos de um negócio. Música: Desenvolvimento melódico; movimento de compasso”. Considerando que a palavra *andamento* foi escolhida pelo MP para registrar o movimento ou a velocidade com que aconteciam (ou não) os desfechos das ocorrências, penso que a palavra *andamento* nesses casos poderia ser substituída por **atrasos**. Pois, estes 64% e 74% de andamentos correspondem às ocorrências não finalizadas e aos prazos extrapolados que cada órgão responsável teria para trazer de volta o/a aluno/a evadido. Como podemos ver no gráfico acima, Criciúma tem ocorrências em atrasos variando entre 04 e 1369 dias e, Tubarão esses atrasos variam entre 112

¹²⁴ Informação retirada do site: <<https://www.dicio.com.br/andamento/>>. Acesso em: 26 set 2018.

e 1347 dias. Algumas narrativas aproximam-se de uma explicação para a situação:

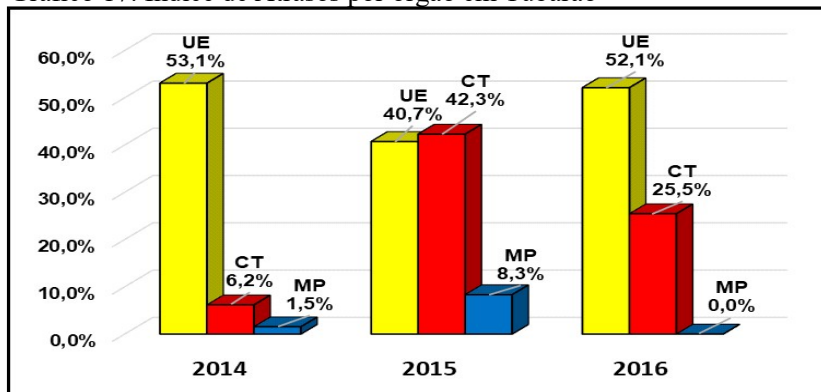
No início não éramos nós que fazíamos o APOIA, vinha da orientação era tudo manual. Ainda elas tem ali os formulários guardados, era tudo feito a mão e entregue em mãos lá no CT. Ahh, só que não acontecia muitos retornos era bem precário os retornos mandava lá, às vezes, ficava ou nem iam atrás porque era muita demanda. Daí agora se não me falhe a memória, faz uns quatro anos? Cinco? Que veio esse programa online. O APOIA online. Ele facilita, é um facilitador na realidade, mas continua a gente não tendo muito retorno. Digo retorno do CT para escola. Porque até então, a gente faz a orientação, faz o levantamento, elas trazem os formulários pra mim, a gente como trabalha na secretaria e nós que éramos as únicas que tinham acesso, a gente acessava e colocava, postava os dados que elas nos traziam de lá com todas as datas informações tudo certinho. A gente digita esse APOIA e envia para o CT, só que depois desse envio que, chega ao CT, a gente não tem retorno. Para ver se foi de atrás do aluno ou não foi, porque muitas vezes a gente ainda tem que ficar fazendo as ligações, depois ainda de mandar o APOIA pra tentar trazer o aluno novamente pra escola. Agora semana passada depois de tanto a gente reclamar que, poxa né, como é que tá nós que temos que ficar ligando pro CT, ver se foi de atrás ou não foi. Agora começou a vir um e-mail pra escola avisando que o aluno foi conseguido a conversação com a família, veio um e-mail de retorno só que assim ohh: a gente sente que é bem precário, bem precário, se tu não vai muito atrás as coisas não aparecem, não anda. (Educadora 2)¹²⁵.

A partir dos dados obtidos e através do “desenho” do fluxo do Programa nas duas cidades foi possível calcular o **Índice de Atrasos por órgão**. Em **Tubarão** no ano de 2014 o maior atraso era de

¹²⁵ Informação contida no Diário de Campo de 13 de agosto de 2018.

responsabilidade da Escola com 53,1% seguido pelo CT com 6,2% contra 1,5% do MP. No ano seguinte, em 2015, o CT apresentou um atraso de 42,3% enquanto que a UE foi de 40,7% contra 8,3% de atrasos no MP. E em 2016, a UE lidera novamente o ranking dos atrasos com 52,1% seguido pelo CT com 25,5% e o MP com 0% de ocorrências atrasadas.

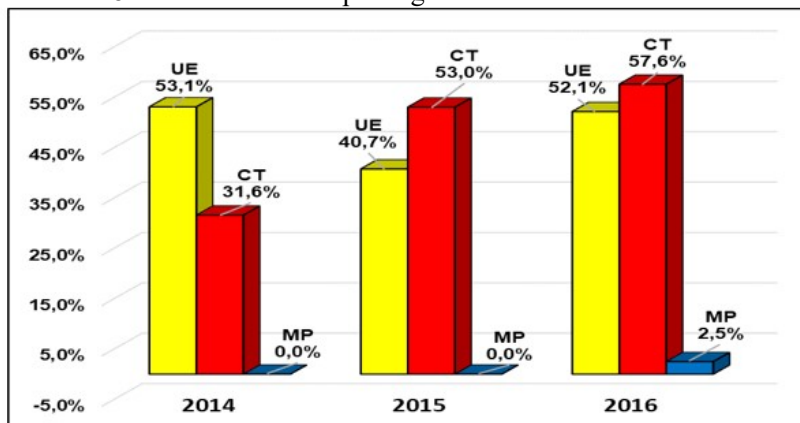
Gráfico 17: Índice de Atrasos por órgão em Tubarão



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Em **Criciúma** no ano de 2014 a UE apresentou 53,1% de **atrasos**, enquanto que o CT 31,6% e o MP nenhuma ocorrência em atraso. Já em 2015 o CT lidera o ranking dos atrasos com um percentual de 53,0% contra 40,9% das UE e 0% de atrasos no MP. E em 2016 o CT aponta um atraso de 57,6% enquanto a UE apresenta 52,1% e o MP com 2,5%. Observa-se que as UE e os CT apresentam um índice bastante expressivo de ocorrências em atrasos.

Gráfico 18: Índice de Atrasos por órgão em Criciúma



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

O que justificaria esse alto índice de atrasos? Vamos considerar alguns dados que possivelmente expliquem essa ocorrência de “**não êxito no Programa**”, da **situação atual do Programa e/ou atrasos**:

As informações que são inseridas pela Escola e pelo CT nem sempre são bem feitas. Algumas vezes, nos falta informação completa pra que, por exemplo, possa se judicializar alguma coisa. Falta elementos de prova e tudo o mais pra que se possa protocolar uma ação e se levar a alguma coisa no futuro uma infração administrativa ou uma destituição de poder familiar que pode culminar. Então instaura APOIA porque aqui essa violação não é só isso tem mais coisa, coisa da saúde, deve ter coisa da higiene e muito mais. (MP 3)¹²⁶

Alguns casos de APOIA representam alunos que os pais não dão retorno pra nós do que está acontecendo e, se dão o retorno, não cumprem aquilo que a gente firma. Já aconteceu de entrarmos em contato com a família e o aluno estar doente e aí aceitamos a justificativa, mas o aluno não retorna daí o CT foi em casa e o pai justificou que o filho tava doente, aí vem o

¹²⁶ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

problema pra nós. Então quer dizer nós temos que ver muito bem o que a gente encaminha. Como é que a gente vai colocar um aluno com problema de saúde no APOIA? Tem que tomar muito cuidado, inclusive nossa orientadora da noite e da tarde ela tem muito cuidado. Então primeiro ela tem vários contatos, não é só 5 dias e encaminhar, ela percebe que o aluno tá faltando, e eu também estou pegando esse jeitinho dela. Acho que é melhor pra gente não se incomodar porque a gente já se incomodou com isso. Então assim ohh: liga uma vez promete que volta, não volta e fica e fica várias anotações. Ai depois tu encaminha, às vezes já tem passado os sete dias recomendado pelo Programa, mas é uma forma que a gente tem arrumado pra gente se firma em alguma coisa porque senão tu manda em cinco dias, tem vários motivos que o pai não manda o filho de volta, mas que pode se justificar depois entendeu? Então a gente está se calçando. (Educadora 1)¹²⁷.

Tantos atrasos podem ser causados por visões e entendimentos equivocados em relação à importância de cada órgão respeitar o prazo estipulado para ação junto às famílias na busca da causa da evasão. Isso é evidenciado na narrativa de uma das participantes: “*eu também estou pegando esse jeitinho dela*”. Ou seja, “dar um jeitinho” significa escapar da objetividade e do prazo estipulado pelo Programa. Antes de assumir a responsabilidade pelo cumprimento dos prazos nos registros, alguns profissionais tentam “se prevenir” de conflitos com a família como, narrado: “*Então primeiro ela tem vários contatos, não é só 5 dias e encaminhar, ela percebe que o aluno tá faltando, e eu também estou pegando esse jeitinho dela. Acho que é melhor pra gente não se incomodar porque a gente já se incomodou com isso.*” (Educadora 1)¹²⁸. É preciso observar e destacar que, as narrativas revelam o quanto o Protocolo coloca a Escola como delatora de pais e família e como essa questão protocolar desloca-se de uma Política em Rede.

¹²⁷ Informação contida no Diário de Campo de 04 de julho de 2018.

¹²⁸ Informação contida no Diário de Campo de 04 de julho de 2018.

Temos na escola hoje em torno de 159 Protocolos em andamento ou atrasados ou que não tiveram desfecho dentro do Sistema. Esse ano foi alertado pela GERED no momento em que a responsabilidade do APOIA veio para mim a partir de março e o NEPRE de maio para cá. (Educadora 1)¹²⁹.

Quando chegam os casos de evasão, faltou tantos dias, aí somos obrigadas a fazer o registro dela, vou fazer e às vezes não vem acompanhado de nada, nenhum outro dado, às vezes nem endereço vem certo. O contato a gente não consegue, o contato telefônico, aí lá vai a gente mandar e-mail. (MP 3)¹³⁰.

Eu cadastrei um APOIA ano passado, final do ano passado, coloquei ali cadastrei e ficou lá o APOIA no CT. Se o aluno retorna e começa a faltar novamente e eu teria que postar o APOIA dele de novo, eu não consigo porque ele está lá no Conselho Tutelar ainda e eles não deram baixa no sistema. Ele já voltou pra aula e parou de frequentar de novo daí o que é que acontece: até a gente teve um caso semana passada e atrasada também e aí... daí eu tive que fazer: ligar pro CT e dizer: “ohh eu preciso que vocês deem retorninho pra mim, pra mim desse aluno fulano de tal que, final do ano não foi finalizado com vocês e não tivemos retorno e a gente precisa colocar ele de novo porque quem vai sofrer as consequências somos nós.... Daí tem que explicar tudo de novo a situação, tem horas que daí elas não querem retirar ali a gente tá dando a informação pra elas poderem recadastrar não querem tira não deixa que a gente vai atrás ...daí de uma aluna aconteceu isso. Não, não pode deixar que a gente vai atrás, daí foram atrás da aluna ...conseguiram resolver, daí a menina... a gente já tinha até falado com a menina daí a menina voltou aí depois faltou de novo daí tu consegue postar. Mas se eles não dão baixa dum

¹²⁹ Informação contida no Diário de Campo de 04 de julho de 2018.

¹³⁰ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

ano pro outro... a gente no ano seguinte não consegue postar. Então tem coisas boas porque é mais rápido, é porque tu postas e eles recebem na hora, só que esse retorno das notificações que é precário. A dificuldade está na comunicação entre um órgão e outro. (Educadora 2¹³¹).

Há uma complexidade que vai desde a falta de comunicação dos órgãos dentro da Rede de Proteção, exposto nas narrativas acima, até questões objetivas e subjetivas que surgem a partir da expansão da lei enunciada como protetiva, por exemplo, a produção de subjetividades identitárias como as de vítima e agressor. No contexto em que agem os atores da Rede de Proteção à infância assistimos a presença da punição, empreendida pelas vias da judicialização estendidas nas práticas de assistência e proteção. Os Conselhos Tutelares e os abrigos, por exemplo, foram espaços criados para serem *desjudicializados*, mas na prática exercem a punição e o julgamento devido aos discursos e conjunto de forças que atravessam o movimento de busca por justiça. Nesse enredo, na maioria das vezes, o que sustenta as ações dos órgãos de proteção são a punição e a vingança, a punição é entendida como instrumento básico da justiça, *punir e vingar* faz-se pela aplicação da lei com o amparo da Justiça e é considerada justa por ser legal. Desse modo, a ação do Conselho Tutelar é sustentada pelo campo jurídico o que transborda nos discursos utilizados nos atendimentos às crianças. Essa perspectiva jurídica considera as crianças sujeitos de direitos e a família suscetível ao julgamento, à vigilância, ao controle e punição como destituição do poder familiar e outras extensões da judicialização.

Diante disso, as práticas de proteção traduzem-se em regulação e segurança que atuam pelas vias da judicialização da vida, são práticas sustentadas pelos saberes jurídicos e, dentro da esteira da biopolítica, agem pela norma. Para cumprir a função de *vigiar e punir* ou *punir e vingar* entra-se sem pedir licença nos espaços das Escolas, das famílias, dos abrigos, criam constrangimentos e com gestos, olhares, tonalidades da voz criam discursos objetivos e subjetivos. Para desconstruir essas concepções que alimentam outras violências, é preciso desnudar o discurso instituído e encarar o que se vê.

¹³¹ Informação contida no Diário de Campo de 13 de agosto de 2018.

4.3.1 Depois de ver, não tem como “desver”: onde estão os ninguéns?

Antes de apresentar os gráficos construídos a partir dos registros do APOIA sobre sexo e idade dos/as alunos/as vinculados ao Programa trago uma reflexão sobre a invisibilidade que o Protocolo alimenta em relação a alguns sujeitos. Corroboro com Sousa (2010, p. 31) “alguns coletivos que a segregação estende suas garras, produz e alimenta diferentes violências, o que obriga nossa reflexão a buscar a radicalidade dos contextos que insistem em negá-los”. Onde estão os quilombolas, indígenas, negros, refugiados no APOIA? Eles permanecem invisíveis na Plataforma do Programa. Eduardo Galeano (1997, p. 71) atenta quanto para essa invisibilidade produzida:

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chova ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

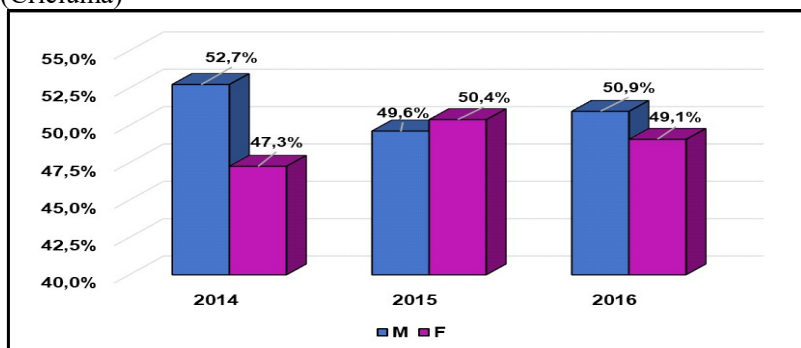
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

O sistema APOIA permite que se registre a distinção entre o sexo masculino e feminino, também o registro da faixa etária dos alunos

vinculados ao Protocolo, no entanto, não distingue grupos étnicos. Em relação aos Protocolos separados por sexo encontramos os seguintes números: em **Criciúma**, no ano de 2014 registraram-se 183 protocolos do sexo masculino e 164 femininos; em 2015 foram 261 masculinos e 265 femininos; e em 2016, 190 masculinos e 183 femininos. Diante desses números há uma pequena diferença no número de ocorrências em relação ao sexo e prevalece, de maneira discreta, um maior número de ocorrências masculinas. O mesmo ocorreu em **Tubarão** quando em 2014 teve 41 ocorrências do sexo masculino e 35 do feminino; em 2015 também em **Tubarão**, assim como em **Criciúma**, o número de ocorrências femininas foi praticamente igual entre os dois sexos, sendo 13 femininas e 12 masculinas e, em 2016, 64 masculinos e 49 femininos.

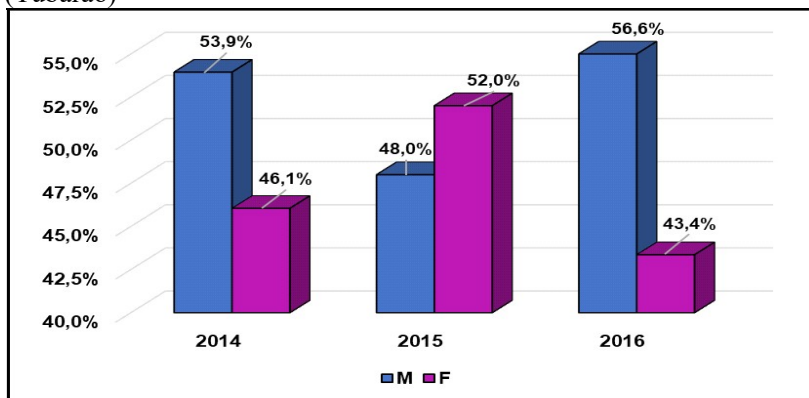
O total de alunos por sexos, representados em percentuais, referente ao Programa APOIA em **Criciúma** e **Tubarão** aponta que a diferença no número de ocorrências por sexo é pequena com a seguinte representação: **Criciúma**: 52,7% das ocorrências no ano de 2014 foram do sexo masculino e 47,3% do feminino; em 2015: 49,6% masculinos e 50,4% femininos e em 2016: 50,9% masculinos e 49,1% de ocorrências femininas. Enquanto que na cidade de **Tubarão** o índice nos anos de 2014 e 2016 é maior em protocolos referentes aos meninos, em 2014: 53,9% masculinos e 46,1% femininos, apenas em 2015 os protocolos referentes às meninas é maior que dos meninos apontando 48% masculinos e 52% femininos; em 2016: 52% femininos e 56,6% masculinos.

Gráfico 19: Percentual de alunos no Programa APOIA por Sexo (Criciúma)



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

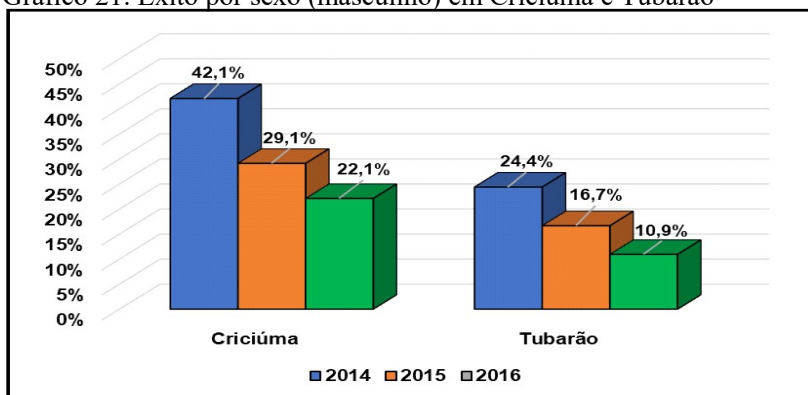
Gráfico 20: Percentual de alunos no Programa APOIA por Sexo (Tubarão)



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

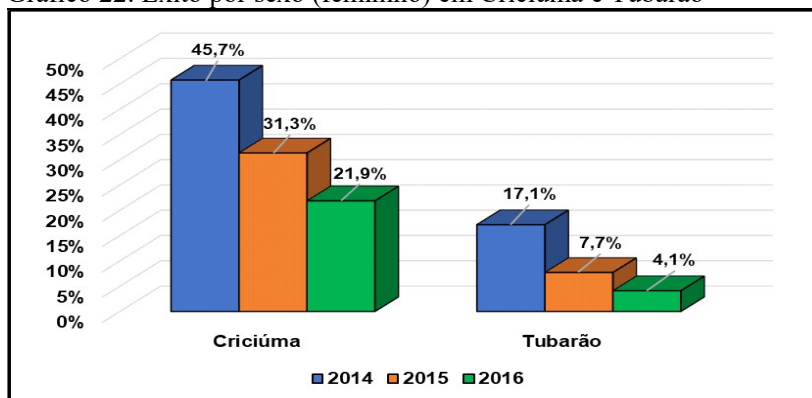
Quando trabalhado o **Êxito por sexo** no registro do sistema e comparado ao percentual que os representa, observo uma discreta variação nos números entre o masculino e o feminino na cidade de **Criciúma**, onde em 2014 o sexo masculino obteve 42,1% contra 45,7% femininos; em 2015: 29,1% masculinos e 31,3% femininos; 2016: 22,1% masculinos contra 21,9% femininos. Já em **Tubarão** essa diferença é maior e ao contrário de **Criciúma**, os meninos apresentaram um maior retorno para a Escola. Em 2014: 24,4% dos meninos retornaram e meninas 17,1%. Em 2015 foram 16,7% de meninos contra 7,7% de meninas, e em 2016: 10,9% masculinos opondo-se a 4,1% do retorno feminino.

Gráfico 21: Êxito por sexo (masculino) em Criciúma e Tubarão



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 22: Êxito por sexo (feminino) em Criciúma e Tubarão



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Diante dos dados penso que a invisibilidade dada pelo APOIA aos grupos étnicos como negros e índios, por exemplo, corrobora com a desigualdade, discriminação e vulnerabilidade as quais estão imersas essas minorias. O próprio PNAD, divulgado em 2017, aponta que as crianças mais atingidas pelo trabalho infantil são negras e a maioria são meninos (65,3%), pretos ou pardos (64,1%) e chegam a trabalhar em média 25,3 horas por semana.

Os dados e percentuais do APOIA merecem comparação com os dados do Disque 100 onde revelam que as meninas são maioria entre as vítimas (47,85%), mas com uma diferença pequena em relação aos

meninos (40,29%). Em 11,86% dos casos, não foi possível identificar o gênero. A faixa etária de 4 a 11 anos reúne mais de 40% das denúncias. Do total, pretos e pardos somam 42%, e brancos, 30%. Para o restante, não há identificação de cor.

A invisibilidade dos grupos étnicos como índios e negros é a expressão da ordem jurídica hegemônica e é uma forma de *violência simbólica*. Entendido aqui a partir do conceito criado por Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (2008) como o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. E traz como característica a criminalização dos pobres, dos negros, dos índios, e das violências contra as mulheres, por exemplo. A violência simbólica é uma construção social tecida por mitos e preconceitos, assenta-se na arbitrariedade e exclui aqueles/aquelas que ameaçam a consolidação do modelo capitalista. Nesse sentido Foucault (2014, p. 160) diz que,

[...] estamos em uma sociedade do “sexo”, ou melhor, “de sexualidade”: os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada. Saúde, progenerura, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social [...].

Na era do biopoder é dada importância extrema à atuação da norma, do sistema judiciário e da lei. Poderemos aqui perguntar, diante dos gráficos que evidenciam apenas a diferença de sexo – masculino e feminino –, como o Protocolo trata as questões de gênero na relação com as crianças e adolescentes? Os gráficos estariam apenas ressaltando as diferenças entre masculino e feminino? Estariam os gráficos apenas sublinhando desigualdades?

Convém dizer que, o Programa APOIA entendido como um dispositivo deve ser pensado, a partir das técnicas de poder contemporâneas, como já alertava Foucault (2014) sobre o dispositivo de sexualidade. Desse modo, é necessário encarar o conceito de gênero e, entendê-lo como de fato é: uma construção que acontece nas relações sociais e seus significados ultrapassam as diferenças biológicas entre os sexos. Ele condiz com a representação do que se consideram masculino e feminino em uma dada cultura.

As violências encontram-se em diferentes contextos e dispositivos e por isso questões como raça, etnia, gênero, classe,

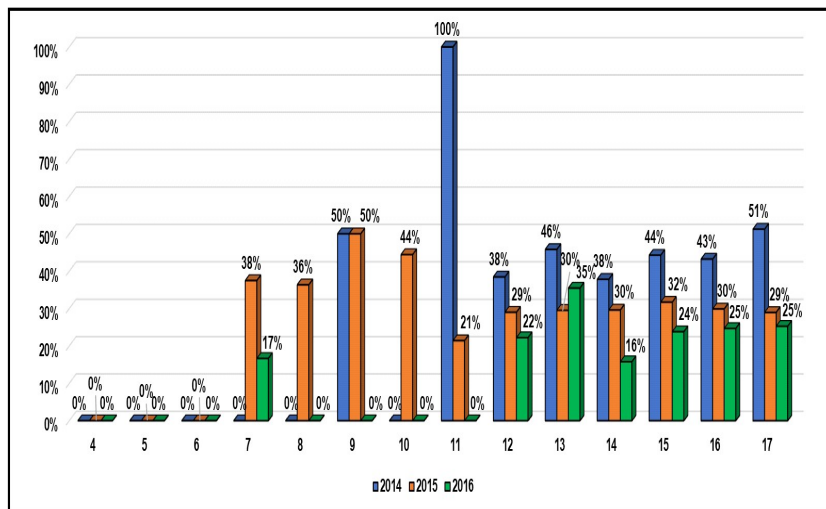
sexualidade, território, cultura não poderiam estar ausentes do Protocolo e, muito menos não retratadas nas estatísticas. As estatísticas que o Protocolo apresenta quando a idade das crianças vinculadas ao APOIA precisam ser relacionadas e os dados cruzados com questões como o trabalho infantil.

Corroboro com Rocha (2016, p. 296) quando diz que, “punir o já punido não é fazer justiça”. E em uma análise sobre a situação de “castigo e crime” – título de sua tese – a autora diz:

O sexto ano do ensino fundamental é onde ocorre a maior parte das reprovações escolares e após a segunda tentativa de cursá-lo, ao não obterem sucesso, abandonam a escola. A idade do abandono coincide com o ingresso na adolescência: 13 anos e também com as lembranças do ingresso nas atividades criminalizadas. O baixo desempenho escolar é avaliado, pelos adolescentes, como um problema, uma doença que possuem, embora não saibam nomear a incorporada “patologia”. Falam mal da escola e dos seus profissionais, acham tudo chato no ambiente escolar e não aprender é, via de regra, internalizado como desordem personificada. (ROCHA, 2016, p. 291).

Diante disso, voltamos atenção para a **distribuição de alunos com êxito no programa por idade em Criciúma**. Os dados do APOIA mostram que na Educação Infantil, onde se encontram crianças de 4 a 5 anos, não foram registrados os êxitos das ocorrências. No primeiro ano do ciclo de alfabetização, 06 anos, também não houve registros. O gráfico abaixo evidencia que a idade de 11 anos em 2014 chegou a 100%. E as idades que têm números expressivos de “êxito” dentro do recorte temporal de 2014 e 2015 são os 09 anos com 50% no período dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as idades que abarcam a adolescência, ou seja, dos 12 aos 17 anos. Ocorre uma ausência de registros nos anos de 2014 e 2016 que se repete para as idades de 08 e 10 anos e em 2016 para os 09 anos.

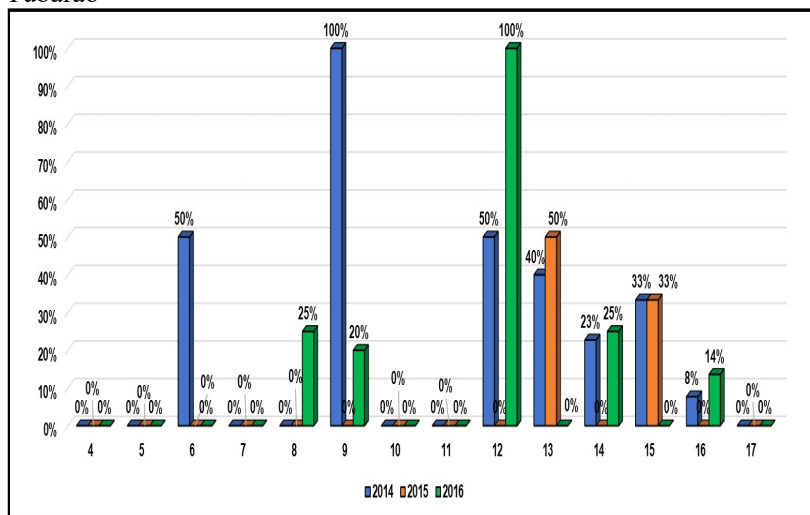
Gráfico 23: Distribuição de alunos com êxito no Programa por idade em Criciúma



Fonte: Arquivo do CUJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

A distribuição de alunos com êxito no programa por idade em **Tubarão** revela que a idade dos 09 anos também chegou a 100% de ocorrências na cidade em 2014, assim como em 2016 chegou a 100% na idade dos 12 anos. Chama atenção o percentual de 50% no ano de 2014 na idade de 06 anos e 12 anos, igualmente como os 50% em 2015 para os 13 anos. Assim como em **Criciúma**, a Educação Infantil em **Tubarão** não registrou “êxito” nas ocorrências. Nenhum “êxito” na ocorrência foi registrado na sequência desse recorte temporal aos 17, 7, 10 e 11 anos. A idade de 13 anos aparece uma variação: 40% em 2014 e 50% em 2015 e em 2016 é de 0%.

Gráfico 24: Distribuição de alunos com êxito no Programa por idade em Tubarão



Fonte: Arquivo do CIJ/MP. Elaborado pela autora, 2017.

Saliento que as idades com percentual de 0% não significam que não foram protocoladas, significam que não obtiveram êxito dentro do Protocolo, ou seja, não retornaram com sucesso a Escola. É importante dizer que, ao interpretar os dados dentro das Planilhas de Excel pertencentes ao CIJ, encontrei idades protocoladas que se iniciavam aos quatro anos de idade até os vinte e quatro anos de idade. Os documentos enunciam que o Protocolo pertence às crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos, e os números de idades que escapam a essa regra foram justificados por uma informante (dentro do CIJ) alegando o fato acontecer porque, possivelmente, os/as alunos/as que completam dezoito anos e não tem seu Protocolo finalizado dentro do sistema, continuam vinculados/as e a idade de maneira automática é calculada ano a ano pelo Sistema. Diante disso, fica evidente: há contradições dentro desses registros, o que torna a fidedignidade dos dados duvidosa. Por esse motivo, optamos por não trabalhar dados na construção de um gráfico que pudesse traduzir o número de evasão.

O que pude fazer foi recorrer ao QEduc¹³² que gera estatísticas

¹³² No site do QEduc os dados de Taxa de Rendimento são obtidos diretamente de planilhas divulgadas pelo INEP na página de Indicadores Educacionais. O INEP divulga apenas as porcentagens. Os valores absolutos (número de alunos) são calculados pela Meritt a partir das matrículas do Censo Escolar 2016. Portanto, os dados absolutos devem

educacionais por meio de dados do IBGE e trazer aqui, com intuito apenas ilustrativo e informativo, os números da evasão do Brasil, Santa Catarina, Tubarão e Criciúma em 2016, visto que, os dados referentes ao ano de 2017 ainda não foram divulgados até o momento desta escrita.

Tabela 1: Números em Percentuais da Evasão Escolar

2016	SC	CRICIÚMA	TUBARÃO	BRASIL
Anos iniciais	0,2	0,13	0,15	0,9
Anos finais	0,8	1,0	0,8	3,1
Ensino médio	6,0	6,8	5,5	6,6

Fonte: <<https://goo.gl/RrCvdJ>>. Acesso em: 02 dez 2018. Elaborado pela autora, 2018.

Os números que representam o abandono escolar nas duas cidades pesquisadas estão abaixo da média nacional somente nos Anos Finais e no Ensino Médio em Tubarão, de maneira geral, a média das duas cidades aproxima-se da média nacional, em igual situação encontra-se os números que representam Santa Catarina, segundo dados do IBGE traduzidos pelo QuEdu.

A evasão escolar é um problema que perpassa todo o Brasil e as violências são consideradas um problema de saúde pública sendo essas duas situações imbricadas diretamente. As consequências da evasão escolar podem ser sentidas nas cadeias públicas e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei e em alguns casos chegam a 90% os números daqueles/daquelas que no momento da infração eram analfabetos ou estavam afastados da Escola. Nesse entendimento, o combate à evasão escolar e o tratamento de suas causas surge como um instrumento potente contra a violência e as desigualdades sociais sofridas por milhões de brasileiros. No entanto, esta pesquisa aponta que, o Protocolo APOIA, como exemplo de um instrumento de combate

ser considerados como valores aproximados, principalmente porque alguns alunos podem possuir matrículas duplicadas no Censo Escolar. Ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontra em cada um dessas situações constitui a Taxas de Rendimento:

Aprovação + Reprovação + Abandono = 100% (QuEdu, 2018).

Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2016>>. Acesso em: 02 dez 2018.

à evasão e conseqüentemente às violências, carece de maneira urgente de uma reformulação e de capacitações dinâmicas que envolvam os coparticipantes que aderiram ao programa e os responsáveis dentro da Rede de Atendimento e Proteção da criança.

Depois de ver não tem como desver. A partir do momento em que é dada a visibilidade necessária aos vulneráveis e jogado luz na perversidade das violências cria-se a coragem para encarar as contradições que há entre as leis e as Políticas Públicas. Legislação e Políticas Públicas precisam andar juntas e, as pessoas que compõe os campos, conhecidos como intersetorialidade, precisam avançar na perspectiva de um *olhar que vê o que de fato é*, sem hipocrisias, e não desistir da proteção da vida das crianças.

4.4 EDUCAÇÃO, JUSTIÇA E AS PEÇAS QUE COMPÕEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O interessante não é ver que o projeto está na base de tudo isso, mas, em termos de estratégia, como as peças foram dispostas. (FOUCAULT, 2015, p. 243).

Como as peças estão dispostas entre Educação e Justiça no Protocolo APOIA? Parto da colocação de Foucault em uma entrevista sobre *Poder e Corpo*¹³³ para iniciar uma aproximação das peças que compõe as Políticas Públicas com a pergunta/problema desta tese: como acontece a relação entre Educação e Justiça, a partir da análise do APOIA em Santa Catarina? Até aqui, o mais interessante além do desenho do projeto e/ou do Programa foi ver/perceber em termos de estratégias, *como as peças estão dispostas*.

Não podemos esquecer que o nascimento do Programa APOIA desponta do movimento *Todos pela Educação*, um movimento da sociedade civil que, durante a vigência do Plano Nacional de Educação 2001-2010, a Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude (ABMP) realizaram tal movimento junto ao Ministério da Educação (MEC) visando garantir a todos/todas o direito à Educação.

As instituições, dentro das esferas Educacional e Judicial, nem sempre se encontram em sincronia e são peças que, muitas vezes, não se encaixam no mosaico do Programa. No entanto, corroboram com a

¹³³ “Pouvoir-corps”. In: *Quel Corps?*. Paris: set-out. de 1975. Tradução de José Thomaz Brum Duarte e Déborah Darrowski (FOUCAULT, 2015, p. 234.).

opinião de que não é somente pelo fato do direito à Educação estar claramente enunciado na Constituição que, ele será garantido, pois

[...] no mais das vezes o que temos não é uma simples negação do direito à Educação; antes o contrário, a todo tempo se destacam os avanços. Ainda assim, um dos problemas centrais do sistema educacional brasileiro parece ser a forma desigual com que os alunos são tratados, ou seja, os recursos humanos e materiais são distribuídos de maneira desigual na sociedade, aumentando as oportunidades para alguns grupos e reduzindo a oportunidade para os demais. (VIEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 13).

A citação dos professores de Direito, acima enunciada, aproxima-se dos dados encontrados sobre o fluxo do Protocolo APOIA. De maneira alguma se nega o direito à Educação, no entanto, a sua garantia efetiva trava nos obstáculos encontrados pelas instituições vinculadas tanto à Educação quanto à Justiça: entaves da ordem dos “despachos”, dos orçamentos, dos itinerários das equipes e da própria compreensão do fluxo idealizado em seu Projeto.

De acordo com os dados qualitativos e quantitativos desta pesquisa percebe-se claramente um entrave no desempenho do fluxo do Programa, o que é ocasionado por diversos fatores, alguns elencados na narrativa abaixo:

A relação entre Educação e Justiça é distante ainda, (risos). Percebemos que a Rede é falha. Não está interligada, nem conectada, é uma relação fragmentada. Eu estou saindo porque estou me aposentando, a gente sempre discutia que as coisas na escola eram tudo por gaveta e hoje, 30 anos depois, a escola continua assim nas “gavetinhas”, mas assim, não só a escola mais outros setores também. É incrível por mais que a informática tenha vindo e ajudado, agora colocaram no SERIE o APOIA, mas, eu não sei até que ponto evoluímos porque eu vi o resultado ali de um aluno essa semana: eu fui perguntar pra secretaria se elas iam dar baixa aí ela disse: “eu não tenho mais acesso a esse aluno, ele não está mais no sistema, tiraram porque o aluno já é de

*maior e finalizaram dizendo que o aluno tinha acabado de completar 18 anos”. E que não era mais APOIA, mas aí ele continua matriculado? O que é pra fazer agora? (Educadora 4)*¹³⁴.

Diante dessa narrativa, podemos reafirmar a hipótese de que a distância que marca as relações entre Escola e Sistema de Justiça é expressão do entendimento da atuação da Justiça como norma associada ao seu conceito sociológico e ontológico, ou seja, norma como regularidade e como determinação de conduta. Nas brechas dessa distância ou nas lacunas que separam as duas áreas distintas estão os atrasos do Protocolo, a invisibilidade das violências sofridas pelas crianças e a falta de clareza e objetividade quanto aos cuidados e acolhida necessários às crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social. As seguintes narrativas confirmam essas lacunas:

*Olha. A gente está muito longe do que precisaria. Porque os APOIAs custam a dar respostas. Então a gente passa como tu visses ali, tem aquele monte de alunos, mais esse ano todos esses aqui que eu já perdi a conta [...]. Não sei quantos tem. (Educadora 1)*¹³⁵.

*Tem muitas divergências de opiniões entre os setores. Eu acho que ainda falta alguma coisinha nesse meio. É que nem a gente comentando ali, de nós pro CT já falta, quem dirá nós escola pra Promotoria. Então é bem complicado. Nesses anos todos eu nunca vi a presença do MP na escola. (Educadora 2)*¹³⁶.

Vou pensar a Educação como o direito. Como algo que a Educação é um dos direitos. A Justiça pensando no Sistema de Justiça como um dos organismos e instrumentos que temos para garantir a Educação, mas podemos falar de Educação como outra instituição, daí a Educação estadual, municipal, daí é uma outra lógica de raciocínio. Então falando em Educação e Justiça e Educação como direito: nós somos um Sistema

¹³⁴ Informação contida no Diário de Campo de 05 de julho de 2018.

¹³⁵ Informação contida no Diário de Campo de 04 de julho de 2018.

¹³⁶ Informação contida no Diário de Campo de 13 de agosto de 2018.

de Justiça e pensando em termos de instituições, eu acho que elas (Educação e Justiça) deveriam trabalhar juntas, trabalhar em conjunto as duas, com a mesma finalidade que, é garantir a educação enquanto direito. Penso o Sistema de Justiça e o Sistema de Educação tem que ter comunicação, tem que ter integração, interlocução (gagueja) às vezes, tem uma percepção de abismo entre uma coisa e outra ou de hierarquia sei lá... E aí acaba que a finalidade que é dos dois em garantir o direito de Educação não acontece. No caso do APOIA, o APOIA é um instrumento agora informatizado permite em tese, essa interligação e aí se ele funciona acho que ele é ótimo, a proposta é ótima, se ele funciona ele chega ao objetivo que é garantir o direito a Educação, se ele é truncado, ele é atravessado como eu acho que ele está. Em geral, ele existe enquanto proposta, mas, ele não atinge o objetivo que, é o que a gente estava aqui outro dia discutindo: “se a gente não cumpre o prazo, se todo mundo não conseguiu se virar para cumprir o prazo, a gente cumpre o protocolo que, é até ali fazer finalizar e tal, mas, a gente não cumpre o objetivo do programa que é garantir que o aluno retornasse a escola no menor tempo possível”. Então pensando Educação e Justiça relacionada ao APOIA é uma forma de (silêncio). É um canal que deveria estar interligado, mas não há não. Na real acho que ainda não estamos nesse nível de maturidade (risos) eu achei a palavra. Então falta o diálogo entre os atores ali, os três atores principais dentro do sistema APOIA: UE, CT, MP. E falta a conscientização, de cada um saber o seu papel dentro pra de fato a gente garantir a Educação e assim garantir também a Justiça porque é justo a criança ter acesso a Educação. (MP 2)¹³⁷.

Ahh (silêncio) Não tem como dissociar né? Não tem como dissociar (pausa) porque as pessoas só tem o senso de Justiça a partir do momento que tem Educação. No entanto, pensando essa relação

¹³⁷ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

dentro do fluxo do APOIA, eu acho bem frágil, frágil, pelo menos na época que trabalhava na promotoria poucos eram os colegas davam [...] que tinham o acesso à escola com ele, ele com a escola, de ser convidado pra ir à escola, conversar com os professores, na escola conversar com alunos, eu fazia isso, eu fazia bastante. Eu gostava e muitas vezes eu era criticado por professores porque eu dizia não, não pode expulsar tal aluno/a. Audiência de apresentação o adolescente tem que chegar lá e a gente perguntar: sabe ler meu filho? Sei. Então, o teu depoimento é esse? Foi isso que você fez? Ele: foi. Confirma depoimento? Confirmo. Então vou aplicar uma medida pra ti tal, tal, tal. Dez minutos ele assinava estava indo embora. O que, que eu fazia: eu pedia que quem ia atender ele depois da PSC¹³⁸ ou LA¹³⁹ que fizesse parte das audiências de apresentação. Então eles atendiam os adolescentes antes de mim, ouviam, faziam um levantamento da vida dele, demorava uma hora lá conversando com ele, traziam um breve relatório pra mim. Na época a gente tinha assistente social aqui em Tubarão, hoje não tem se aposentou e não recolocaram. Ela participava e, eles me entregavam. Um relatório umas 3, 4 páginas que

¹³⁸ PSC significa: Prestação de Serviços à Comunidade. É uma substituição à pena de prisão, onde o sujeito deve trabalhar gratuitamente para a comunidade, se possível em local próximo a sua casa ou trabalho, pelo número de dias e horas determinado pelo Juiz. “De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a prestação de serviços à comunidade consiste na realização de atividades gratuitas de interesse geral, por período não superior a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitalares, escolas e outros estabelecimentos, bem como em programas comunitários governamentais. As tarefas são atribuídas conforme aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados, ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência escolar ou jornada normal de trabalho. O cumprimento da medida socioeducativa de PSC não pode dar margem à exploração do trabalho do adolescente”. (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social). Disponível em: <<https://goo.gl/1DYCgn>>. Acesso em: 26 set 2018.

¹³⁹ LA significa: Liberdade Assistida. “O adolescente em medida de Liberdade Assistida é encaminhado ao CREAS, onde será acompanhado e orientado. A Liberdade Assistida pressupõe certa restrição de direitos e um acompanhamento sistemático do adolescente, mas sem impor ao mesmo o afastamento de seu convívio familiar e comunitário. Essa medida é fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída caso a Justiça determine” (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social). Disponível em: <<https://goo.gl/2cSXXR>>. Acesso em: 26 set 2018.

já tinha ali uma espécie de questionário e ao final, elas me sugeriam qual era a melhor medida. Essa era a angústia que eu tinha. Eu sei pra que serve cada medida e sei que posso aplicar, mas será que aquele adolescente era melhor PSC ou LA? Ou bastava a reparação do dano? Eu tinha que ter cumulado ou não? Ou deveria ter representado ele buscar uma medida porque isso é uma questão que vai além da questão jurídica. Envolve outras áreas, vai muito da sensibilidade, vai além do teu conhecimento, e eu não sabia se eu tinha essa sensibilidade. Então elas me davam uma sugestão, na maioria das vezes eu encaminhava da forma sugerida, mas, às vezes, pelo comportamento dele aqui, ou uma outra coisa que ele dizia e tal, eu ia pra outro caminho, essa independência eu mantinha. E aí disse pra os professores: olha audiência de apresentação comigo que era pra durar dez minutos, às vezes demora uma hora. Porque eu conversei com aquele adolescente se ele me der esse espaço, porque talvez seja a única oportunidade que alguém, que ele tenha de alguém conversar com ele e passar pra ele alguma situação, pode ser que não mude, mas, na segunda vez, eu vou falar mais um pouco, na terceira eu falo mais um pouco, quem sabe na décima vez, depois de ele ter traficado, usado droga, tentado matar alguém, sei lá, dê um estalo nele e a gente consiga reverter essa situação. E aconteceram situações de a gente conseguir reverter. (MP 1)¹⁴⁰.

Quando a Rede não se conecta como deveria interfere em todo o fluxo de um trabalho, no caso do APOIA, comprometendo o fluxo do Protocolo e do trabalho que potencialmente poderia ser realizado no que diz respeito às causas da evasão. A dúvida da fidedignidade dos dados estatísticos e o descumprimento dos prazos por parte de cada órgão responsável pelo Protocolo comprometem possíveis mudanças no quesito demandas sociais que poderiam, em potencial, gerar processos e articulações culminando na construção de Políticas Públicas voltadas para as infâncias. Como bem narrado pelos sujeitos desta pesquisa, a informatização da plataforma foi um avanço importante para que os

¹⁴⁰ Informação contida no Diário de Campo de 10 de agosto de 2018.

setores da Educação e da Justiça se conectassem rapidamente junto aos demais órgãos que compõem a Rede de Proteção. No entanto, não foi suficiente para agilizar os processos e demandas oriundas do Protocolo. Indiscutivelmente, a possibilidade de a Rede estar conectada de maneira constante é um avanço fundamental para facilitar a garantia dos direitos das crianças e, principalmente daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Hoje, mais do que nunca, esse canal direto de participação e atuação político/social precisa estar aberto contra o risco eminente de fragilização da nossa democracia.

Outra evidência desnudada pela narrativa do Promotor ora citada é a importância do papel dos/das assistentes sociais no trabalho de “resgate” de alunos/as infrequentes ou evadidos. A sensibilidade do referido Promotor assinala a importância da participação do trabalho da Assistência Social nesses casos, pois o MP realmente precisa antes da aplicação de medidas socioeducativas ou penalidades estar atento às vulnerabilidades dessa população e com seu aparato técnico junto aos aparatos da Assistência Social promover os cuidados e orientações às quais demanda cada situação de vulnerabilidade. Nessa direção, seria possível diminuir a cultura punitiva e acentuar a cultura de uma Educação e Justiça voltada para inclusão de todos e todas.

Para que a Assistência Social atue nos casos de APOIA depende exclusivamente da compreensão de cada Promotor/a sobre sua relevância na avaliação da vulnerabilidade de cada caso. Como relata uma Assistente Social entrevistada, a sua atuação depende do “chamado” do promotor responsável pelos casos APOIA:

Em algumas Promotorias não tenho nenhuma intervenção porque depende da compreensão de cada promotor. Eu sou um suporte técnico das promotorias. Então, cada Promotor/a requisita se acha que precisa ou não. Vai ter Promotor que me demanda trabalho, tem outros que passam aqui passam ali e não me chamam. Eu acho que na específica da infância eu tenho esse trabalho e que envolve o contato com toda a Rede indiretamente. Penso que no caso específico do APOIA precisamos pensar na Proteção Integral. Ai a partir do Protocolo podemos olhar pra criança, pra esse aluno, pra essa pessoa e ver que ela tem outras demandas que influenciam nos casos de evasão ou que isso está relacionado aos maus-tratos, a outras violações. E que isso é

proteção integral e proteção integral cabe a todos. A gente acaba ficando nos compartimentos. A Educação muitas vezes, ela acha que a responsabilidade dela no APOIA é informar a evasão e fica por isso mesmo. (MP 2)¹⁴¹.

Em relação aos entraves, atrasos, obstáculos, questões de intercomunicação entre a Rede de Proteção, responsabilidade quanto aos prazos dos encaminhamentos de cada órgão, diante disso e para além disso, trago a seguinte questão: o quanto a Justiça e seus setores da Infância e Juventude contribuem para a promoção dos direitos à Educação e para a construção de Políticas Públicas? Sobre a questão proponho algumas narrativas que reiteram a importância do Sistema de Justiça para a efetivação dos direitos das Infâncias e dos obstáculos encontrados na sua concretização, dificuldades identificadas pelo fato de os direitos serem objetos de disputa, divergências de compreensão sobre a quem cabe tais obrigações e escassez de recursos.

Percebo o APOIA como uma fonte de informação fundamental na elaboração de Políticas Públicas. Por exemplo, aqui em Tubarão, na época a gente dividiu a cidade em duas equipes, zona Sul e zona Norte, eu pedia pra elas sempre fazer assim: tentar alimentar um sistema de dados pra saber qual é a escola, quantos casos de evasão tem nessa escola e, desses casos quais são os motivos. Então a gente consegue dizer assim: ohh, aqui nessa parte do município necessitamos de uma orientação maior no que diz respeito a violência praticada contra a mulher. Porque isso é uma situação que a gente tem encontrado com frequência quando faz as visitas e a gente percebe que isso tem afetado as crianças. Aqui o combate à droga é essencial. Aqui nesse colégio a gente precisa adotar uma postura junto com a polícia civil e mandar fechar todos os botecos que tem por perto porque a gurizada está largando a escola pra tomar cerveja, o boteco está vendendo. Então isso a gente chegou a fazer. Nas imediações de um determinado colégio conversar com o delegado e ter que (pausa) e o delegado assim: mudei teu alvará tu tens que fechar as oito.

¹⁴¹ Informação contida no Diário de Campo de 31 de agosto de 2018.

Ahh, mas por quê? Fica a critério do delegado. E acabou. De ter que resolver problema, iluminação pública, que não era condizente a gente conseguia reverter. Então, é muito importante como eu disse: se a gente olhar o APOIA exclusivamente como número, de crianças fora da escola, e a nossa única medida for “tens que voltar pra escola” e ele volta pra escola, o APOIA não serve pra nada nem pra aquela criança, agora se a gente tiver o APOIA como uma forma de entrar na casa da pessoas pra ver o que que está acontecendo de errado ali e oferecer ali uma possibilidade de mudança, o APOIA é fantástico, fantástico. Sobre essa questão da relação da escola com o MP no município de Palhoça tem um Projeto “o MP vai à escola”. O Promotor vai à escola com uma prancheta até pra contar quantas lâmpadas a escola tem. (MP 1¹⁴²).

Acatei a sugestão do MP 1 e fui até a cidade de Palhoça/SC para ouvir o que o Promotor responsável tinha a dizer sobre o Projeto “O MP vai à escola”. Atualmente, na cidade, o MP não vai mais à Escola, pelo menos não dentro do projeto acima citado. Em conversa, o informante que era o responsável pela criação e execução do “MP vai à escola” disse que, há algum tempo ele deixou de realizar visitas periódicas às Escolas devido aos cortes com despesas de segurança e viatura oficial, e sem este aparato as visitas agora são realizadas apenas em casos urgentes cuja presença do Promotor for indispensável na resolução de algum conflito. No entanto, o Promotor alega que este trabalho, em Palhoça, tem sido realizado de maneira eficaz pelo Conselho Municipal de Educação¹⁴³ e relatou que os membros deste conselho são seus “*olhos dentro das escolas*” (MP 4).¹⁴⁴

¹⁴² Informação contida no Diário de Campo de 10 de agosto de 2018.

¹⁴³ A Constituição Federal de 1988 no Art. 211 deixa claro que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.” A Lei nº 9394/96 veio regulamentar a instituição dos sistemas municipais de educação (art. 8º), de forma harmônica com o sistema estadual de ensino. Os artigos 11 e 18 definem as atribuições dos municípios e a abrangência dos sistemas municipais de ensino, com prioridade para a educação infantil e ensino fundamental. Merece destaque o parágrafo 2º do art. 8º que estabelece o princípio da liberdade da organização dos sistemas de ensino, o que, de forma suplementar, pressupõe a possibilidade e um órgão consultivo, normativo e deliberativo, isto é, um Conselho Municipal de Educação, com a competência que respeita a abrangência e a hierarquia dos entes da federação. Assim, entendemos que o Conselho Municipal de Educação é um órgão que compõe o Sistema

Sem dúvida a vitalidade de uma sociedade civil, atuante e organizada, potencializa o MP a agir e cumprir seu papel. Conselhos como os Municipais da Criança e do Adolescente expõem e dão visibilidades para as tantas vulnerabilidades, carências, exclusões sociais e riscos os quais estão expostas as crianças. São essas organizações que irão pressionar MP e governantes a construir Políticas Públicas condizentes com os propósitos constitucionais.

Aqui, quando se trata de APOIA, o *fim* não deveria apenas por fim ao processo ou Protocolo, mas antes e, além disso, tratar o problema, a causa da evasão e/ou da infrequência. Talvez, o MP no que se refere ao direito à Educação precise ser mais ousado, como afirmam Vieira e Almeida:

[...] não apenas o Judiciário, mas também os operadores jurídicos (Ministério Público, Defensorias e Advogados de interesse público) têm sido muitas vezes pouco ousados na formulação de pedidos e remédios para problemas complexos, pois miram mais na concessão de um benefício do que na solução estrutural do problema. Não que estes pedidos não possam e devam ser feitos, mas a discussão sobre a qualidade do processo decisório pode ser mais proveitosa para que as instituições se qualifiquem, estruturando as políticas públicas de forma a atender mais adequadamente as aspirações constitucionais. (2013 p. 17-18).

Os problemas, entaves e obstáculos no fluxo do APOIA apontam ao MP a necessidade de uma reformulação do Programa que avance na capacidade de atender as demandas em relação aos direitos fundamentais e suscita a criação de um movimento com audácia suficiente para abandonar a culpabilização da família em torno da infrequência e coragem para criar ferramentas outras identificando as demandas complexas e estruturais que envolvem as famílias. Corroboro

Municipal de Ensino e traz na sua natureza o princípio da participação e da representatividade da comunidade na gestão da educação. Como os demais conselhos da área social é um dos elementos considerados necessários para o processo de descentralização/municipalização e para o fortalecimento dos sistemas municipais (BRASIL. Cruz Vermelha, 2007).

¹⁴⁴ Informação contida no Diário de Campo de 17 de agosto de 2018.

com o que afirma Silveira em uma análise sobre a gestão da informação na área de direitos humanos da criança e do adolescente:

[...] a intensidade da produção, circulação e tradução dos novos dispositivos de saber e poder – que passaram a brotar como rizomas em diversos pontos da rede de atendimento e proteção no curso da década de 1990 –, aliada a sua alta heterogeneidade, tem dificultado sobremaneira a criação de mecanismos de ordenação, sistematização e agenciamento por parte do poder público. (SILVEIRA, 2015, p. 73).

Cria-se uma desorganização entre os dispositivos de poder, o exercício prático da governamentalidade e a concepção das Políticas Públicas que são apresentadas dentro desse contexto. A sociedade precisa atentar aos efeitos perversos das diversas formas de violências e denunciar os casos identificados ao Ministério Público e a Rede de Proteção, para que a responsabilização do poder público omissivo seja levada a cabo e a proteção integral das crianças assegurada. A invisibilidade de tantas crianças ou dos *ninguéns* junto aos equívocos nos dados oficiais compromete a criação de Políticas Públicas voltadas ao propósito de proteger e assegurar os direitos de crianças e adolescentes e, essa situação perversa é a expressão das desigualdades e/ou de *violência estruturante* que, “se caracteriza pelo destaque na atuação de classes, grupos ou nações econômicas, ou politicamente dominantes, que se utiliza de leis e instituições para manter sua situação privilegiada, como se isso fosse natural.” (MINAYO, 1994 *apud* GIRON, 2010, p.50).

Ainda estamos avançando sobre o novo quadro conceitual apresentado pelo Estatuto, por exemplo, a “proteção integral” não substituiu a “cultura da internação”, o castigo e a disciplina não foram excluídos, mas tem outra forma conceitual chamada “medida socioeducativa” e esses componentes controversos da governamentalidade coexistem e são sentidos no cotidiano ora de maneira criativa, ora conflituosa dentro da Rede de Proteção.

5 JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES QUE CONVIDAM A ESTENDER A MÃO

Ao leitor adulto:
 Vocês dizem: ‘Cansa-nos ter de privar
 com crianças [...]’.
 Cansa-nos, porque precisamos descer ao
 seu nível de compreensão’. Descer,
 rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.
 Mas, na verdade, não é isto o que nos
 cansa, e sim o fato de termos de elevar-nos
 até alcançar o nível dos sentimentos delas.
 Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés,
 estender a mão. Para não machucá-las.
 (KORCZAK, 1981, p. 11).

Ao leitor adulto que chegou até aqui na leitura desta tese quero dizer que foi preciso descer à altura das crianças, ao nível dos seus sentimentos para poder escrever o que aqui entrego como linhas de considerações em inacabamento (como resistência a por um fim) de um texto que pretendeu dar a visibilidade aos maus-tratos sofridos pelas crianças que se evadem da Escola. E que se curvou ao cuidado para não machucá-las novamente, no sentido de não expor por demasiado suas histórias contadas pelas “vozes” das instituições ou pelo excesso de palavras e/ou enunciados em torno das infâncias. Depois de quatro anos com o foco nos estudos das infâncias minha pele também é marcada indelevelmente pelo que vi, ouvi e senti junto aos espaços da Educação e da Justiça. Ao longo dessa trajetória-formação muita coisa nos passa e pouca coisa nos toca ou nos acontece. O que fica são os sentidos que damos ao acontecimento-tese, pois, “aquilo que somos como sujeitos capazes de dar sentido à nossa vida e aos acontecimentos, nada mais é do que um jogo de interpretações. O que somos tem a qualidade da forma como nos compreendemos e como construímos os textos sobre nós mesmos, em interação com outros textos, contextos e sujeitos.” (LARROSA 1996, p. 477). Nesse percurso-escrita foram *idas e vindas* em estradas que me levaram as vozes da (Univer)Cidade, das Escolas e do Ministério Público, tive encontros e desencontros que me afetaram/afectaram e abriram passagem para a constituição de ser-pesquisadora. Nesse caminhar, o processo da escrita borrou algumas certezas, derrubei “paredes” disciplinares na medida em que tracei diálogos com os *Estudos da Infância*. O envolvimento com a pesquisa-tese altera o ambiente em nossa volta e deixa marcas nas nossas relações

familiares, de amizades e profissionais. Por ser um trabalho denso e intenso sua finalização depende da nossa dedicação e determinação, o que nos força a deixar para trás alguns projetos pessoais e até profissionais na crença de que nosso maior projeto é a escrita-tese. Nesses bons e maus momentos, o que fica é aprendizagem, a experiência ao longo do processo e a sensação/certeza de que o ponto de chegada é um novo ponto de partida que se anuncia.

Ao finalizar meu trabalho de escrita apresento algumas respostas para as perguntas dessa tese que, são provocadoras de outras inquietudes, e resistem ao esgotamento da reflexão em torno das violências e das infâncias. Por isso, o que apresento como considerações finais é um convite para estendermos a mão às crianças que sofrem maus-tratos.

O trabalho de sistematização do conhecimento realizado através desta tese nasceu da busca pelas narrativas de Educadoras e Promotores/as da Justiça da Infância e da minha possibilidade de observar e interpretar como são tecidas as relações entre Educação e Justiça, a partir do Protocolo APOIA. As narrativas sobre o Programa APOIA evidenciam que, o Protocolo APOIA configura-se um **dispositivo regulador da família e da infância** e atua como extensão do Estado regulando, através de leis e normas, os comportamentos das famílias, de educadores/as e dos adultos no cuidado com as crianças. Essa situação é decorrente da intensificação do complexo fenômeno da judicialização da vida onde consequentemente ocorre a judicialização da infância. O fenômeno de **judicialização da infância** cria um conjunto de saberes e técnicas voltados à formulação de leis e normas que amparam a entrada do Estado de maneira intensa na vida das famílias em nome da defesa, da garantia e da proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

A partir das leituras de Foucault (1998; 2014; 2015) podemos dizer que, o Protocolo APOIA está dentro da esteira de segurança, regulação e controle em que as vidas das crianças estão submetidas. Desse modo, configura-se como um **dispositivo** que se utiliza das instituições, dos procedimentos, das análises, das reflexões, dos cálculos e das táticas que permitem o exercício do controle dos corpos infantis e o governo dessa população está relacionado à gestão do cálculo por meio das estatísticas, visando intervir para garantir a longevidade dos corpos, manter o corpo são para o Estado, mas também como tecnologia que pretende obstruir os movimentos de resistências.

A Escola no contexto dos (des)encontros com os coparticipantes do Programa acaba sendo de maneira incongruente colocada como

delatora da família, isso pode ser comprovado nos desconfortos ocasionados na relação Escola e família. Os órgãos de Proteção assumem em relação às famílias da criança em situação de evasão, uma postura de **culpabilização** camuflando questões importantes que perpassam as relações construídas no cotidiano escolar e também as responsabilidades do Estado quanto às Políticas Públicas que poderiam (se construídas) atender ao bem estar da população. O Protocolo, ainda que nos documentos oficiais traga a narrativa de proteção integral da criança, carrega o peso da gramática analítica e jurídica que tipicamente atende as dualidades vítima e agressor e a negatividade que carrega as noções de “pobre”, “menor” e “periferia”. Dentro dos processos de judicialização da vida, o aumento da criação de leis e normas, altera as relações sociais, tais normas, leis e regulamentos criam subjetividades e assujeitamentos sempre sustentados em nome da ordem e da segurança.

O **ECA**, como lei, carrega a expressividade da subjetividade penal e do Estado de Direito que a entende como um **mecanismo de controle biopolítico**. Nesse enredo, o CT no contexto da década de noventa surgiu como órgão administrativo capaz de notificar as violações de direitos e, apesar de trabalhar em prol da proteção integral, corrobora com atitudes de um órgão de regulação da vida das crianças, dos adolescentes e das famílias. Como receptor de notificações das violações de direitos traz na sua função um paradoxo, que é intensificado pelo fenômeno da judicialização da infância. O CT como um órgão que age coparticipativo ao Ministério Público e ao Judiciário, cria agilidade quanto à abertura de um processo judicial e faz com que, na maioria das vezes, sua atuação traduza-se no binômio proteção-julgamento, pois, por ter suas práticas pautadas na lei acaba por ser uma extensão do judiciário que age pela perspectiva do julgamento e punição.

As narrativas dos sujeitos desta tese apontam que a **Rede de Proteção não se conecta como deveria comprometendo o fluxo do APOIA**. A dúvida da fidedignidade dos dados estatísticos e o descumprimento dos prazos, por parte dos órgãos responsáveis pelo Protocolo, comprometem possíveis mudanças no quesito das demandas sociais que poderiam em potencial gerar processos e articulações que implicariam a construção de Políticas Públicas voltadas para as infâncias. No entanto, a informatização da plataforma foi um avanço potente para que os setores da Educação e da Justiça conectem-se rapidamente junto aos demais órgãos que compõem a Rede de Proteção, mas, não é suficiente para agilizar os processos e demandas oriundas do Protocolo.

Os atrasos no fluxo do Protocolo atrapalham o retorno das crianças infrequentes e evadidas da Escola e por consequência contribui no agravamento das situações de **vulnerabilidade** nas quais se encontram alunos/alunas protocolados no APOIA. Não podemos esquecer que a invisibilidade dada às minorias é uma invisibilidade produzida e que reflete as perversidades cometidas pelo Estado, entre tais perversidades está a má gestão de seus recursos humanos e financeiros, como exemplo, a diferença na arquitetura entre os espaços da Justiça e da Educação e que reforça o *status quo* dessas instituições.

As questões como raça, etnia, classe, gênero, sexualidade, território, cultura estão ausentes dos marcadores do Protocolo. Diante do fato de que, as violências encontram-se em diferentes contextos e dispositivos e, essa ausência **contribui para a invisibilidade** de questões sérias e urgentes relacionadas a diversas formas de **maus-tratos**. Por exemplo, o Protocolo ao mostrar os dados que representam a idade das crianças vinculadas ao APOIA poderia relacionar esses números e cruzar com questões como o trabalho infantil.

A invisibilidade de tantas crianças ou dos *ninguéns* junto aos equívocos nos dados oficiais compromete a criação de Políticas Públicas voltadas ao propósito de proteger e assegurar os direitos de crianças e adolescentes e, essa situação perversa é a expressão das desigualdades e/ou do que podemos chamar de **violência estruturante**. (MINAYO, 1994).

Tanto os atrasos no fluxo do Protocolo APOIA observados nas duas cidades, quanto o atraso na criação do NEPRE, observado em uma das Escolas pesquisadas, **comprometem o objetivo de proteção e prevenção dada por essas Políticas Sociais**. No interior dessas ineficiências está também a **violência simbólica** que, faz com que algumas infâncias sejam menos protegidas do que outras, e que se reflete no acesso desigual às Políticas Públicas marcadas pela invisibilidade dada aos negros e índios, por exemplo, ou ainda o descompasso de notificações registradas pelo CT entre as classes pobres e as mais favorecidas.

Com a pesquisa de campo foi possível perceber, através dos gráficos e das narrativas dos/as entrevistados/as, o grande desafio do Programa: conseguir oferecer **a ponte** que conduz a uma ação de proteção por meio de um atendimento qualificado e o acolhimento do/da aluno/a que retorna para Escola após um período de afastamento e nem sempre recebe suporte necessário, ou seja, este/esta aluno/a não recebe, na maioria das vezes, um atendimento multidisciplinar que venha ao encontro da causa e/ou **motivo que o levou ao afastamento da Escola**.

Os itens da lista de motivos elencadas dentro da Plataforma, na sua maioria, não atende às realidades das Escolas. Inclusive alguns itens não traduzem a causa da evasão, por exemplo, “item não encontrado”, “motivo não encontrado na lista”. A falta de clareza quanto aos motivos que precisam ser preenchidos na Plataforma obscurece as situações de maus-tratos dificultando o trabalho de acolhida, e por vezes, anula a possibilidade de investigação a respeito da causa/motivo da criança estar ausente da Escola. Dessa forma, há uma contradição entre a narrativa encontrada nos documentos e a execução do objetivo maior do Programa, que é enfrentar a evasão e solucioná-la. Segundo o MP: “diagnosticar os motivos determinantes e enfrentá-los tem sido a melhor orientação prestada para o retorno efetivo do aluno à escola.” (SANTA CATARINA, 2001, p. 09). Nessa pretensão, o MP cria ações a partir de um diagnóstico estadual sobre a situação da evasão escolar em Santa Catarina e analisa os *motivos* com vistas ao seu enfrentamento. Se os motivos não estão claros e não refletem as realidades encontradas nos contextos de evasão, o diagnóstico estadual torna-se impreciso e ineficiente.

O conceito de maus-tratos é entendido pelos sujeitos da Educação e da Justiça como sinônimo de violação de direitos e das violências e ocorrem em situações desde a ausência do direito à Educação que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos/as até a falta de alimentação e outros cuidados necessários para a criança. No entanto, os significados atribuídos pela Escola e pela Promotoria de Justiça às **ausências** das crianças revelam (entre as concepções que cada um tem a respeito das violências) o quanto ainda é desafiador para essas instituições ficar frente a frente com os motivos da evasão escolar. Educadores/as e Promotores/as possuem consciência das suas responsabilidades quanto aos encaminhamentos que são necessários de acordo com as normas e leis instituídas a respeito das violações de direitos da infância. E, embora, Educadores/as tenham conhecimento das leis e documentos que sustentam a proteção dos direitos das infâncias, alguns carregam o medo da denúncia. Já os membros do Ministério Público encaram os **processos de denúncia** com maior naturalidade, justificado pelo fato de serem profissionais com formação técnica em torno desses processos.

Diante os dados desta pesquisa evidencia-se que os profissionais da Educação carecem de uma capacitação e formação que venha dar suporte técnico e epistemológico e, traga outras ferramentas potencializadoras de sua atuação na Rede de Proteção e desmistifique o medo da denúncia. **As formações** ofertadas pelo MP e capacitações em

torno do Protocolo são consideradas tanto pelas Educadoras quanto pelos membros do MP como ineficientes. Os sujeitos desta pesquisa julgam que as capacitações não precisam voltar-se para o preenchimento dos dados na Plataforma *Online*, visto que, a cartilha do Novo Apoia é bastante objetiva, instrutiva e possibilita que qualquer profissional entenda cada passo do preenchimento do Protocolo. O que a pesquisa evidenciou foi a urgência de capacitações que tenham um enfoque epistemológico e metodológico capaz de trazer o desenvolvimento de estudos que avancem na compreensão dos conceitos evasão, violências e maus-tratos.

Diante dos dados desta pesquisa podemos dizer: a distância que marca as relações entre Escola e Sistema de Justiça é expressão do entendimento da atuação da Justiça como norma associada ao seu conceito sociológico e ontológico, ou seja, norma como regularidade e como determinação de conduta. E a distância que marca os movimentos/relação entre Escola e MP - conectados respectivamente à área da Educação e da Justiça - *imersão* nas situações de maus-tratos e violências invisibilizados pelo Protocolo. Entre demoras e atrasos emergem *marcas indelévels* na pele das crianças e famílias que são vigiadas, reguladas, protocoladas e pouco ou nada cuidadas e protegidas.

AGRADECIMENTOS

Quando comecei a escrever, que deseja eu atingir? Queria escrever alguma coisa que fosse tranquila e sem modas, alguma coisa como a lembrança de um alto monumento que parecia ser mais alto porque é lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente tocado no monumento. Sinceramente não sei o que simbolizava para mim a palavra monumento. E terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes. (LISPECTOR, 1999, p. 134).

O momento de finalização de uma tese é sempre um momento de alegria misturado a tantos outros sentimentos. A Gratidão prevalece no instante em que entrego aos leitores o texto-tese. A Gratidão é um sentimento e o retorno deste sentimento é a abundância. O que nós precisamos treinar é disponibilizar a gratidão. Ainda que um texto escrito em primeira pessoa, não esqueço que sou composta de muitos Outros e de muitas tantas histórias.

Nesse percurso de pesquisa-escrita feita de vida, até este momento fui agraciada pela presença de pessoas que oportunizam descobertas e alegrias. Ao meu lado, contribuíram direta e/ou indiretamente para que esse texto tomasse corpo. Com cada um e cada uma vivi confortos e desconfortos imanentes aos encontros e desencontros nos momentos em que fazer a pesquisa era preciso...

Gratidão:

A conexão que estabeleço com o Divino por meio do contato com a Natureza, alimentada pela consciência que sou parte do Cosmo e do Universo.

Ao meu pai e minha mãe, pelo amor com que cuidaram e cuidam de meu *ser-no-mundo*. Com eles aprendi o significado das palavras honestidade e determinação, a fazer escolhas orientadas pelos sentidos de cuidado e responsabilidade em relação às pessoas e aos ambientes.

À Leticia, filha e amiga. No desafio de educar e cuidar ela me fez crescer como mãe e mulher. É você que me presenteia todos os dias com sua contagiante alegria de viver.

As minhas irmãs, Renata e Flávia, que ao meu lado devolvem a sabedoria de que preciso para saborear a felicidade de estar neste mundo, ciente de que nunca estamos sós. Sinto orgulho de saber-me irmã dessas duas mulheres lindas.

A minha orientadora, Patrícia de Moraes Lima, gratidão pela confiança depositada no meu trabalho e por me encorajar tantas vezes ao desconhecido, teu desprendimento e conhecimento me levou mais longe do que imaginei. Você me deu “asas”. E nada é pesado demais para quem tem asas.

A minha Coorientadora, Ana Maria Borges de Sousa, querida “Ana Baiana”, com sua sabedoria contribuiu para reacender a crença positiva em torno da minha potencialidade profissional. Com você aprendi a arte de fazer pesquisa em Educação. Nesta convivência amorosa aprendi também na *práxis* o que é cuidado e a importância de tecer relações afetivas qualificadas.

Aos professores/a da Banca de Qualificação, Dr.^a Gisele Botega, Dr.^a Joseane Veronese, Dr. Rogério Machado Rosa, Dr. Alexandre Bello que contribuíram com reflexões teórico-metodológicas importantes no processo formação-pesquisa-escrita.

Aos membros da Banca de Defesa, Professores/as Dr.^a Gisele Botega, Dr.^a Marta Correa de Moraes, Dr.^a Leni Vieira Dornelles, Dr. Ismael Francisco de Souza, Dr. Rogério Machado Rosa, pelas valiosas contribuições em torno da temática desta tese.

Aos professores do PPGE/UFSC que colaboraram para desconstruir velhos saberes e arriscar-me por outros desafios do conhecimento. Em especial, ao Professor Santiago Pich que, através das disciplinas “Biopolítica e Educação” e “Experiência, Diferença e Educação” acendeu meu encanto pelos estudos em torno da obra de Foucault.

Aos funcionários do PPGE/UFSC que acolheram minhas demandas acadêmicas. À FUMDES/UNIEDU, pela bolsa que assegurou as condições materiais para permanecer com dignidade nessa formação.

A Prefeitura Municipal de Jaguaruna pela concessão da licença remunerada durante dois anos de doutorado (2015-2016) e me permitiu tranquilidade para realizar a pós-graduação. Em especial ao meu ex-chefe, Vanderlei Mergínio dos Santos que, durante minha trajetória acadêmica e profissional sempre se dedicou a me escutar e acreditar em meus projetos, com você aprendi na prática o significado de trabalho em equipe e liderança.

Ao Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas Sobre Violências (NUVIC) espaço por excelência de trocas afetivas e de conhecimentos, permeado pelo cuidado ente os sujeitos que compõem o grupo. Nele, complementei minha formação acadêmico-profissional, por meio da partilha de leituras e conversas, que ampliaram as experiências do Mestrado e do Doutorado e ainda me fizeram encontrar outros sentidos à vida-pesquisa.

À minha amiga Gisele Botega, pela acolhida cuidadosa e amorosa, ao abrir as portas da sua casa para receber minha presença, você transformou minha estadia na ilha numa experiência aconchegante e tranquila.

À amiga Bel Gomes, pelas leituras e apontamentos em torno das normatividades da escrita de uma tese, através da sua escuta amorosa e trabalho eficiente pude “desenhar” o texto com tranquilidade.

Ao Alessandro Cruzetta, pela disponibilidade e colaboração dedicada ao design dos gráficos desta tese.

As Educadoras e Direção das Escolas E.E.B. Joaquim Ramos de Criciúma e da E.E.B. Senador Francisco Benjamin Gallotti de Tubarão pela abertura à escuta e pelo carinho com que acolheram minha pesquisa. Aos membros do Ministério Público da 8ª. PJ – Promotoria de Justiça do Departamento da Infância e Juventude de Criciúma pela maravilhosa acolhida e aos membros da 3ª. PJ- da Comarca de Tubarão pela maravilhosa recepção da pesquisa.

Aos representantes das Gerências Regionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina – 19ª. GERED de

Tubarão e 20^a. GERED de Criciúma - pela agilidade dada às autorizações e o respeito dado à pesquisa.

A equipe do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CIJ) pela acolhida, autorização, confiança e abertura dada para minha presença como pesquisadora dentro do espaço da Justiça.

Aos informantes desta pesquisa, Promotor de Justiça da Infância da 1^a. PJ de Palhoça e aos membros da Equipe Evasão de Tubarão pela disponibilidade em responder minhas perguntas e acolhida dada para minha presença.

Aos colegas-amigos da Turma Doutorado 2015/UFSC, Paula Cabral, Anderson Abreu, Andressa Brandt, Ivanir Ribeiro, Samira Vigano, Arlete Pereira e Fernanda Gonçalves, nosso encontro não deriva do acaso. Gratidão pelas trocas estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

_____. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Origens do Totalitarismo**: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo e Adriano Correia. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Sobre a violência**. Tradução de André de Macedo Duarte. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência Doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995 (Série Encontros com a Psicologia).

BALANDIER, Georges. **O Contorno**: poder e modernidade. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simonis. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: **Anais da 34ª ANPED**. Caxambu: MG. 2011.

BARBOSA, Eduardo. MADALENO, Rolf. Responsabilidade civil por abandono afetivo. In: **Responsabilidade civil no direito de família**. Cord. Rolf Madaleno e Eduardo Barbosa. São Paulo: Atlas, 2015, p. 401.

BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. Maus-tratos da criança: abordagem preventiva. In: HUTZ, Cláudio Simon *et al.* (Org.). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**: aspectos teóricos e estratégicos de intervenção. São PAULO: Casa do Psicólogo, 2002. p. 131-150.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **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, 1990.

_____. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (5ª ed.). Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 3.597**, de 12 de setembro de 2000. DOU de 13/9/2000, Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em: 14 abr 2018.

_____. Maranhão. Cruz Vermelha. **Conselho Municipal de Educação**: criação e funcionamento. 2007.

_____. **IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD-2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva)**: 2009, 2010 e 2011. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 164 p.

_____. **IBGE** - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD/continua, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2017.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Como Funciona?**. Brasília, [2018?]. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/smp_como_funciona.php>. Acesso em: 09 out2018.

BRONFERBRENER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CANHA, Jeni. **Criança maltratada** – O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospectivo de 5 anos. Coimbra: Quarteto, 2003.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução: Ingrid Müller Xavier. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2016.

COLLIN, Françoise. A banalidade do mal é o mal da covardia. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Edição 206. São Leopoldo, 27 de Novembro de 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância Sem Fim**. 2 ed. Ijuí: Editora: UNIJUÍ, 2004.

_____. Labirintos da Pesquisa, diante dos Ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (ORG). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DADOUN, Roger. **A violência**: o ensaio acerca do “homo violens”. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. **Anais da 26ª Reunião da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança *cyber*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira (Org.). **Escola que protege**: enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FERNANDES, Natália. **Infâncias, Direitos e Participação**: representação, práticas e poderes. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Manuela. Estudos da Infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e possibilidades. **Linhas Críticas**. Brasília: DF, v. 20, n 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FILHO, Altino José Martins. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: **Anais da 33ª ANPED**. Caxambu: MG. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (orgs). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. Org. Marisa Vorraber Costa. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Trabalho apresentado em Anped, Caxambu, 1998.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDC, 2003.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **Historia da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Arqueologia das ciências e História dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forens e Universitária, 2000 [Coleção Ditos e Escritos II].

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes... *et al.* Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas**. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Segurança, Território e População**. Curso Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. O corpo utópico: as heterotopias. Posfácio de Daniel Defert. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n- 1 edições, 2013.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução: Maria Tereza da Costa Albuquerque & J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANZOI, Naira Lisboa. Ocupação. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 281-284. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/ocu.html>>. Acesso em: 14 abr 2018.

GALEANO, Eduardo. **De Pernas Pro Ar:** a escola do mundo do avesso. São Paulo: L&PM, 1999.

_____. **O livro dos abraços.** 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. In: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GELLES, Richard James; CORNELL, C.P. **Intimate violence in families.** Newbury park: Sage Publications, 1990.

GERBER, Rose Mary. **Mulheres e o Mar:** pescadoras embarcadas no litoral de Santa Catarina, sul do Brasil. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

GIRON, Maria Francisca Rodrigues. As violências e seus contextos. In: ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola (et al). **Violências, Rede de Proteção e Sistema de Garanta de Direitos.** Módulo 2. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010.

GLÁUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. In: **Anais da 37ª ANPED.** Florianópolis: SC. 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. São Paulo: Vozes/Universidade São Francisco, 2005.

HOFFMANN, Marise Pimenta; BRANDÃO, Sandra. Márcia Chagas. Medição de emprego: recomendações da OIT e práticas nacionais. **Cadernos do Cesit**, 22, nov., 1996.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo, Summus, 1981.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro. Educação e Infanticídio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 25, n.1, p.165-177, abril/2009.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: La experiencia de la lectura. Barcelona; Laertes, 1996.

LIMA, Patrícia de Morais. Infância e experiência. In: SOUSA, Ana Maria B. de. (et al.). **Ética e Gestão do Cuidado**: a infância em contexto de violências. Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC, 2006. (p. 47-62).

LISPECTOR, Clarice. **A Cidade Sitiada**. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1949.

_____. **A Descoberta do Mundo**. RJ: Rocco, 1999.

_____. **A Paixão Segundo G.H.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

MAANEN, John Van. Andend to innocence: the ethnography of ethnography. In: HESSE-BIBER, Sharlene Nagy. **Approaches to qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2004, p. 427-445.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Tradução: Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: tema, método e o objetivo desta pesquisa. In: MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5 ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Paula Cristina. **Maus-tratos a crianças** – o perfil de um problema. Coimbra: Tipografia Abreu, Souza & Braga, 2002.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2017.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 4ª Reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Organização e Tradução: Cristina Magno, Victor Paredes. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MENEZES, Marilu Nörnberg. Interdição: como fazemos isso que fazemos com nossas crianças: o trabalho do poder sobre as vidas e o discurso que dele nasce. In: **Anais da 30ª ANPED**. Caxambu, MG. 2007.

MINAYO, Maria Cecília S; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de. **Corpo Território do Sagrado**. 5ª edição: edições Loyola. São Paulo: 2000.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e educação. In: **Anais da 28ª ANPED**. Caxambu: MG. 2005.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Organização e Tradução Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

MOURA, Jaqueline Pereira *et al.* Implicações da Violência na Infância e Adolescência. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 513-524, jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4901395.pdf>>. Acesso em: 25 ago 2017.

MULLER, Juliana Costa. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer? In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

NAZÁRIO, Roseli. Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

_____. Narrativas das experiências de criança pequenas no contexto de uma “Casa Lar” do município de Florianópolis - SC. In: **Anais da 34ª ANPED**. Natal: RN. 2011.

OLIVEIRA, Fabiana. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

OLIVEIRA, Neijannira. **GESUAS**. 06 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.blog.gesuas.com.br/protecao-social-basica-especial/>>. Acesso em: 09 out 2018.

PACKER, Maria Laura Garcia. **A senda do yoga: filosofia, prática e terapêutica**. Blumenau: Nova Letra, 2009.

PASSETTI, Edson. **O que é o menor**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos 152).

_____. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. Governamentalidade e violências. **Currículo sem Fronteiras** - Pontifícia Universidade Católica / PUC-SP, v.11, n.1, pp.42-53, Jan/Jun., 2011.

PAUGAM, Serge. **Desqualificação social**: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: EDUC e Cortez. (Originalmente publicado em 1991). 2003.

PEREIRA, Marcelo Ricardo Pereira; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra; LOPES, Eliane Marta Teixeira. Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. vol. 25, n.1, Abril. 2009.

RANDOM, Michel. O território do olhar. In: **Educação e transdisciplinaridade II**. CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002.

RATEKE, Deise. A Negação da Violência como Prática de Liberdade: o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética. In: **Anais da 28ª ANPED**. Caxambu, MG. 2005.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Governo dos adultos, governo das crianças. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 292-308, maio-ago/2013.

RIFIOTIS, Theophilos. As delegacias especiais de proteção à mulher no Brasil e a “judicialização” dos conflitos conjugais. **Sociedade e Estado**, UnB, v. 19, n.1, 2004.

_____. Repensando as estratégias de reconhecimento social dos direitos humanos. In: VIVARTA, V. (Coord.). **Mídia e direitos humanos**. Brasília: ANDI, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, UNESCO, 2006a.

_____. Derechos humanos y otros derechos: aporias sobre procesos de judicialización sociais. **Revista de Ciências Sociais**. Universidade Federal do Ceará, v. 37, n. 2, p. 27-33, 2006b.

_____. Direitos humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *et al.* **Educação em Direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 231-244.

ROCHA, Júlia Siqueira da. **Castigo e crime**: adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça. Florianópolis: Insular, 2016.

ROCHA, Sílvia Cardoso. **Educadoras e Educandos em Relação**: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROCHA, Sílvia Cardoso. VOLKEN, Luciane. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada: tramas e olhares sobre a temática das violências. In: HARDT, Lúcia Schneider. (Org.) et al. **Coordenação Pedagógica**: (per)formações e cartografias. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A parte obscura de nós mesmos**: uma história dos perversos. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTA CATARINA. Ministério Público. Procuradoria-Geral de Justiça. Centro das Promotorias da Infância. **Justiça na Educação**: APOIA – Programa de Combate a Evasão Escolar. 1ª ação. Florianópolis: MPSC, 2001. 68 p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Básica e Profissional. **Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola**. Florianópolis, 2011.

_____. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude. **Manual do Sistema APOIA online**. Organizador: Marcelo Wegner. Florianópolis: MPSC, 2014. 47 p.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Coimbra: Centro de Estudos em Ciências Sociais, 2004.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção para um novo senso comum; vol. 4).

SARAVALI, Eliane Giachetto. Trabalhando os direitos das crianças numa sala de Educação Infantil. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2005.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto. Edições Asa. p. 09-34. 2004.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação Social e Cidadania das Crianças. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, p.141-159, 2006.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHEINVAR, Estela. Conselho tutelar e Escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. In: Psicologia & Sociedade. Dossiê: Especial "Foucault e a judicialização da vida". v. 24, n.spe, p. 45-51, 2012.

SILVEIRA, Diego Soares da. Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção Estudos Foucaultianos.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos Corpos Retos: morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. In: **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 14, n. 2, mai./ago. 2003.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência**: o que a escola tem a ver com isso? 2002. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. O sentido institucional de acolher: por uma Gestão do Cuidado com crianças violentadas. In: SOUSA, Ana Maria Borges de et al. (Org.). **Ética e gestão do cuidado**: a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

_____. Gestão do Cuidado: por uma disposição afetiva de antecipar-se ao bem estar do outro. In: SOUSA, Ana Maria; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes. **Módulo 1: Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica**. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2010.

_____. Violências: o que se esconde por entre as sinuosidades do detalhe? In: SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA, Isabella Benfica. **Cuidar da Educação, Cuidar da Vida**. Florianópolis: MEC - SECAD - UFSC – NUVIC, 2011.

SOUSA, Ana Maria Borges de; LIMA, Patrícia de Moraes. Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, MG, 2005.

SOUSA, Ana Maria Borges de; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes. **Módulo 1: Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica**. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2010.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criança?” – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito? In: **Anais da 37ª ANPED**. Florianópolis: SC. 2015.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo**. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Afrontamento. 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

VALLADOLID, Martín Nizama. La Cultura Tanática. In: **Acta Herediana**. Vol.59. Out. 2016/mar. 2017, p.16-23.

VEYNE, Paul. Foucault: o pensamento, a pessoa. Trad. Jacques de Moraes, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIEIRA, Oscar Vilhena; ALMEIDA, Eloisa Machado de. Direito, Educação e transformação (Prefácio). In: **Justiça pela Qualidade na Educação**. ABMP- Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude. Todos Pela Educação (Org.). São Paulo: Saraiva, 2013.

LEIS E PORTARIA CITADAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **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, 1990.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (5ª ed.). Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto nº 3.597**, de 12 de setembro de 2000. DOU de 13/9/2000, Brasília, DF, 2000.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. D.O.U. de 7.2.2006, Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 4.279, de 30/12/2010**. Brasília, DF, 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.010/2014**. D.O.U de 27.6.2014 e retificado em 3.7.2014. Brasília, DF, 2014.

PORTARIAS E TERMOS ANALISADAS/OS

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e do Desporto. **Portaria nº 36**, de 03 de abril de 2001.

_____. Ministério Público. Curadoria da Infância e Juventude. **Termo de Ajuste de Conduta TAC-**, de 01 de junho de 2010. Tubarão, 2010.

_____. Procuradoria Geral da Justiça. Ministério Público. **Termo de Cooperação Técnica Nº 024/2013** de 06 de setembro de 2013.

_____. Ministério Público. **Termo de Adesão Nº 223/2014**, de 05 de novembro de 2014. Criciúma, 2014.

_____. Ministério Público. **Termo de Adesão Nº 268/2016**, de 09 de setembro de 2016. Tubarão, 2016.

APÊNDICE A: TRABALHOS REUNIÕES NACIONAIS ANPED (2005-2015)

	ANO	GRUPO DE TRABALHO	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR
01	2005 28ª	GT6- Educação Popular	UFRRJ	Trabalho completo: Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e educação.	MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus.
02	2005 28ª	GT6- Educação Popular	UFSC	Trabalho completo: A Negação da Violência como Prática de Liberdade: o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética	RATEKE, Deise.
03	2005 28ª	GT6- Educação Popular	UFSC UFRGS (IPPSEA)	Trabalho completo: Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si	SOUSA, Ana Maria Borges de. LIMA, Patrícia de Moraes.
04	2005 28ª	GT 7 - Educação de Crianças de 0 a 6 Anos	UNITRI (CAPES)	Trabalho completo: Trabalhando Os Direitos das Crianças Numa Sala De Educação Infantil	SARAVALI, Eliane Giachetto.
05	2007 30ª	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	ULBRA	Trabalho completo: Arte de Governar a Infância: no cruzamento entre a ética e a política.	BUJES, Maria Isabel Edelweiss.
06	2007 30ª	GT06-Educação Popular	UFRGS	Trabalho completo: Interdição: como fazemos isso que fazemos com nossas crianças: o trabalho do poder sobre as vidas e o discurso que dele nasce.	MENEZES, Marilu Nörnberg.

07	2010 33 ^a	GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	UFRGS	Trabalho completo: Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd.	FILHO, Altino José Martins.
08	2011 34 ^a	GT 06 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	UNISC UFRGS	Trabalho completo: Direitos das crianças como Estratégia para pensar a educação das crianças pequenas.	BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis
09	2011 34 ^a	GT 06 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	FURB	Pôster: Narrativas das experiências de criança pequenas no contexto de uma “Casa Lar” do município de Florianópolis - SC.	NAZÁRIO, Roseli.
10	2015 37 ^a	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	UNIFAL-MG	Trabalho completo: A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos	OLIVEIRA, Fabiana.
11	2015 37 ^a	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	UFC	Trabalho completo: Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil	SOUSA, José Edilmar de.
12	2015 37 ^a	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	UFSC	Trabalho completo: Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?	MULLER, Juliana Costa.
13	2015 37 ^a	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	UNIRIO	Trabalho completo: Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito?	TAVARES, Leandro Henrique de Jesus.

14	2015 37 ^a	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	PPGE UFSC	Trabalho completo: Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional	NAZARIO, Roseli.
15	2015 37 ^a	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	UFSC CAPES	Trabalho completo: Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças	GAUDIO, Eduarda Souza.

Fonte: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 22 dez 2017>. Elaborado pela autora, 2017.

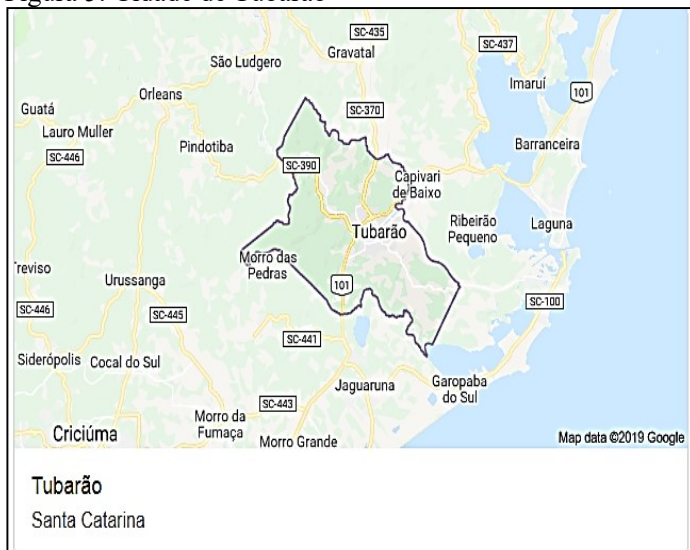
APÊNDICE B: OUTROS DADOS DE CRICIÚMA E TUBARÃO

Partindo das informações mais recentes do IBGE (2010) temos os seguintes dados:

Tubarão, localizada no sul catarinense, pertence à Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL) e, população estimada (2017) em 104.457 pessoas. Ocupa a segunda posição como cidade mais populosa do sul catarinense e a décima terceira no estado. Tem o (IDH) calculado em 0.796. A Densidade populacional: 322 hab./km². Apresenta uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 98,8%. Dados:

- IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental é 5,9;
- IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental: 5;
- Matrículas no Ensino Fundamental: 11.771;
- Matrículas no Ensino Médio: 3.608;
- Docentes no Ensino Fundamental: 803;
- Docentes no Ensino Médio: 271;
- Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental: 47 escolas;
- Número de estabelecimentos de Ensino Médio: 13 escolas.(IBGE, 2010).

Figura 5: Cidade de Tubarão



Fonte: <<https://goo.gl/N2gEvG>>. Acesso em: 22 jan 2019.

Criciúma, localizada no extremo sul catarinense, pertence à Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC) e, tem uma população estimada (2017) em 211.369 pessoas. Constituindo-se a mais populosa do sul catarinense, a sétima no estado e a 22ª da Região Sul do Brasil. Tem o (IDH) calculado em 0.788. Densidade demográfica: 815,87 hab./km². Apresenta uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 98,5%. Segue dados:

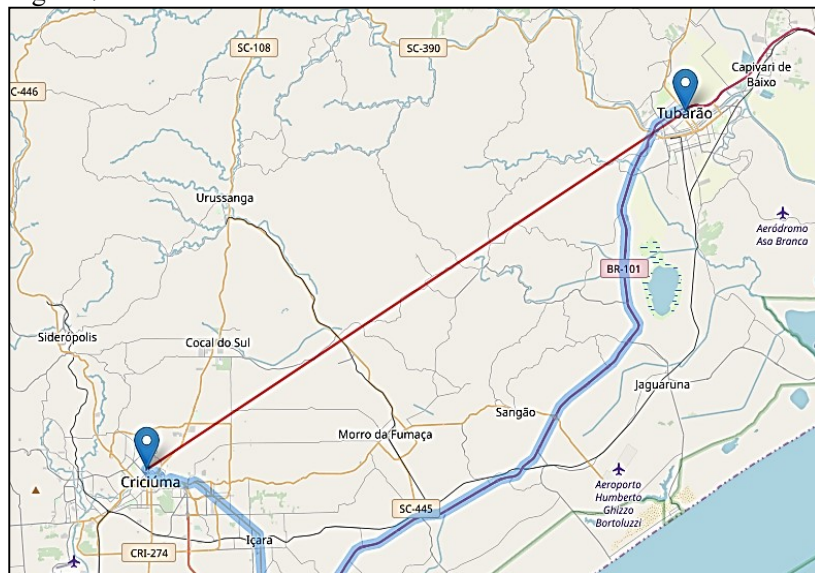
- IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental é 6;
- IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental: 4,6;
- Matrículas no Ensino Fundamental: 23.941;
- Matrículas no Ensino Médio: 8.487;
- Docentes no Ensino Fundamental: 1.644;
- Docentes no Ensino Médio: 574;
- Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental: 85 escolas;
- Número de estabelecimentos de Ensino Médio: 26 escolas.

Figura 6: Cidade de Criciúma



Fonte: <<https://goo.gl/LP7XV7>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Figura 7: Distância Tubarão - Criciúma



Fonte: <https://www.rotamapas.com.br/distancia-entre-tubarao-e-criciuma>. Acesso em: 22 jan 2019.

APÊNDICE C: INDICADORES DE MAUS-TRATOS

CATEGORIAS DE MAUS-TRATOS	INDICADORES	
	COMPORTAMENTAIS	ORGÂNICOS
Negligência	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Isolamento social; ▪ A criança poderá faltar à escola com frequência; ▪ Atrasos no desenvolvimento físico e emocional. 	A criança pode aparecer cansada, com fome, suja ou apresentar lesões físicas ou elas podem ter uma aparência completamente normal.
Maus-tratos Físicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recorrer a comportamentos infantis, que a criança já tinha abandonado, mas volta a apresentar de repente, como fazer xixi na cama ou voltar a chupar o dedo, começar a chorar sem motivo aparente; perturbações de sono; ▪ Elas podem se sentir deprimidas ou ansiosas e apresentar sintomas de estresse pós-traumático (Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) que é caracterizado por lembranças recorrentes e intrusivas de um evento extremamente traumático). ▪ Agir de forma violenta ou suicida; ▪ Dificuldade de aprendizagem. 	Hematomas, queimaduras, equimoses, marcas de mordida ou arranhões são alguns sinais comuns de abuso físico; fraturas inexplicadas no corpo; lacerações sem explicações plausíveis; contusões inexplicadas que aparecem em partes do corpo que geralmente não sofrem com as quedas habituais enfrentadas por crianças como, as manchas roxas no cotovelo, calcanhares e pernas. É estranho quando aparecem nos olhos, na boca, nas nádegas, no peito; Pequenas marcas de queimaduras que podem ser causadas por cigarro; Ferimentos produzidos pela fricção de uma corda; Entre outras marcas corporais.
Maus-Tratos Psicológico/Emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podem apresentar dificuldades de aprendizagem; ▪ Isolamento; baixa autoestima; agressividade; carência afetiva; desconfiança em relação aos adultos; submissão; apatia; falta de concentração; ▪ É comum a violência Psicológica/Emocional acontecer junto a outros tipos de maus-tratos. 	A criança poderá apresentar diminuição ou aumento do peso corporal; distúrbio do sono; problemas orgânicos de saúde sem causa aparente.

Abuso Sexual	<ul style="list-style-type: none">▪ Medo do escuro, de ficar sozinha ou perto de determinadas pessoas; mudanças extremas no humor e comportamento.▪ A mudança de comportamento também pode se apresentar em relação ao possível abusador, caracterizada como rejeição ou aproximação excessiva; Conhecimento sexual inapropriado para a idade da criança.	Possíveis traumatismos físicos, lesões que possam aparecer como roxos ou dores e inchaços nas regiões genitais.
---------------------	--	---

Fonte: Azevedo; Guerra (1995). Elaborado pela autora, 2019.

ANEXO 1 — PORTARIA Nº 036 DE 03 DE ABRIL DE 2001



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

PORTARIA E nº 036, de 03 de abril de 2001.

Dispõe sobre a implantação do Programa de Combate à Evasão Escolar APÓIA - nas unidades escolares do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Educação.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que dispõem os arts. 205 e 227 da Constituição Federal, o art. 56 da Lei n.º 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e o art. 5º, § 1º, inciso III e art. 12 da Lei n.º 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e

Considerando o Acordo de Cooperação firmado entre a Procuradoria Geral de Justiça, Tribunal de Justiça, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, União dos Dirigentes Municipais da Educação do Estado de Santa Catarina/UNDIME/SC, Federação Catarinense de Municípios/FECAM, Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares/ACCT e Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/SINEPE;

Considerando a necessidade de se implantar através de parcerias um sistema interinstitucional de apoio ao aluno infrequente,

RESOLVE:

Art. 1º Implantar o Programa de Combate à Evasão Escolar APÓIA - nas unidades escolares do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Educação.

Art. 2º Sempre que constatada a infrequência do aluno, no período de uma semana, ou sete dias letivos alternados no período de um mês, o professor regente da turma ou da disciplina deverá imediatamente comunicar o fato à direção da unidade escolar, mediante o preenchimento do formulário AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APÓIA.

Art. 3º A direção da unidade escolar, com a ajuda dos diversos órgãos escolares e entidades da sociedade civil, deverá imediatamente providenciar o contato com os pais ou responsável pelo aluno, para fazê-lo retornar à assiduidade.

Art. 4º Todas as providências e/ou encaminhamentos dos dados deverão ser registrados no formulário APÓIA.

Art. 5º Se, esgotados todos os recursos e providências cabíveis, após uma semana de esforços, o aluno ainda não tiver sido localizado ou não tiver voltado a frequentar a escola, a direção deverá encaminhar o formulário APÓIA ao Conselho Tutelar e, na sua inexistência, ao Juizado da Infância e da Juventude da respectiva Comarca.

Art. 6º Após receber de volta do Conselho Tutelar ou da Promotoria da Infância a 1ª via do APÓIA, a escola registrará no seu arquivo as anotações realizadas naquelas instâncias, e fará sua remessa à respectiva Coordenadoria Regional de Educação, para fins estatísticos e outros encaminhamentos.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MIRIAM SCHLICKMANN
 Secretária de Estado da Educação e do Desporto

ANEXO 02 — TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 024/2013



TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 024/2013

O Ministério Público do Estado de Santa Catarina, através da Procuradoria Geral de Justiça, representado neste ato pelo Procurador-Geral de Justiça, LIO MARCOS MARIN; o Poder Judiciário, representado pelo Presidente do Tribunal de Justiça, Desembargador Cláudio Barreto Dutra, CPF n. 029.914.549-20; a Secretaria de Estado da Educação – SEE, representada pelo Eduardo Deschamps; a UNDIME/SC – União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina, representada pelo Astrit Maria Savaris Tozzo; a FECAM – Federação Catarinense de Municípios representada pelo Pedro Celso Zuchi; e a ACCT – Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares representada pela Maria Dolores Peisão; tendo em vista o disposto nos artigos 205, 208 e 227 da Constituição Federal, o artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, e o art. 5º, parágrafo 1º, inciso III e art. 12 da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o artigo 6º da Lei 12.796/13 buscando garantir o direito-dever de toda criança e adolescente de cursar o Ensino Básico, nos termos do artigo 208 da Constituição Federal, **firmam o presente TERMO DE COOPERAÇÃO, que será regido pelas normas legais vigentes e, no que couber, pela Lei 8.666/93, com a finalidade de aperfeiçoar no Estado de Santa Catarina o sistema interinstitucional de apoio ao aluno infrequente, intitulado “Programa APOIA”, nos seguintes termos:**

CLÁUSULA PRIMEIRA – DA EXECUÇÃO

1.1 – Os entes envolvidos, neste ato representados pelas autoridades signatárias, comprometem-se a adotar procedimento uniforme de controle do abandono e evasão escolar no Estado de Santa Catarina – o AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO (APOIA) –, a ser implantado nas escolas integrantes de todas as redes, sejam elas particulares, municipais, estaduais ou federais, no Conselho Tutelar e no Ministério Público por meio de um sistema de informações interligado e doravante denominado “**Sistema APOIA Online**”.

1.2 – Em todas as escolas onde seja ofertada a Educação Básica, sejam elas pertencentes ao Sistema Estadual, Municipal, Federal ou particular de Ensino, constatada a infrequência do(a) aluno(a) com idade entre 4 a 17 anos, no período de **cinco dias letivos consecutivos ou sete dias letivos alternados no período de um mês**, o(a) professor(a) regente de turma ou disciplina deverá imediatamente comunicar o fato, por meio do preenchimento do formulário inicial físico do AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO (APOIA), entregando-o à direção ou equipe responsável pelo Programa Apoio na escola respectiva, e discutindo o caso com estes o mais breve possível, em reunião administrativa ou pedagógica, para detectar possíveis causas da evasão e buscar soluções.

1.3 – A Direção da Escola a ou Equipe responsável pelo Programa APOIA no ambiente escolar, de posse desta comunicação, deverá imediatamente inserir os dados do aluno no Sistema APOIA *Online* e tomar todas as medidas cabíveis com o objetivo de fazê-lo retornar à assiduidade, anotando no sistema os encaminhamentos dados, e dispondo para isso do prazo máximo de **uma semana**.

1.3.1 – Com o objetivo de fazer retornar os(as) alunos(as) evadidos(as) ou infrequentes, a Escola deverá enviar todos os esforços para localizar sua



família, inclusive informando-se sobre seu paradeiro junto a vizinhos, procurando endereços de amigos ou parentes da família do aluno, enfim, esgotando todos os recursos para encontrá-los;

1.3.2 – A Equipe responsável pelo Programa APOIA no ambiente escolar, por meio dos diversos órgãos escolares, fará chamar os pais ou responsáveis pelo aluno(a) evadido(a) ou infrequente e, sempre que possível, com a presença do professor regente, procurará em conjunto esclarecer as causas intra e/ou extra-escolares da infrequência ou do abandono, para tomar iniciativas e providências em relação às mesmas, e mostrando-lhes seus deveres para com a educação da criança ou adolescente;

1.3.3 – A Escola, através do Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Professores (APPs) ou outra instância de representação da comunidade escolar, em parceria com associações de moradores, centros comunitários, clubes de mães, grêmios estudantis, clubes de serviço, igrejas, escoteiros, bandeirantes, SESC, SESI e demais organizações comunitárias e sociais, desenvolverá estratégias como visitas domiciliares, reuniões, palestras e outras, voltadas aos alunos, seus pais ou responsáveis que não atenderem ao seu chamado;

1.3.4 – A Equipe responsável pelo Programa deverá ainda trabalhar com a comunidade escolar a temática da evasão e a maneira de evitá-la, dentro dos aspectos legais e educacionais do tema;

1.3.5 – Obtendo êxito no retorno do aluno infrequente ou evadido, a Escola deverá finalizar o APOIA no Sistema Online, bem como efetuar as anotações acerca das medidas adotadas;

1.3.6 – A Escola poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infrequência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de uma semana para resolução.

1.4 – Esgotadas as providências e esforços antes descritos, e findo o prazo de uma semana de que trata a cláusula anterior, não sendo localizado o aluno(a) ou não voltando este(a) a frequentar a Escola, por terem restado ineficazes as medidas empreendidas, a Direção ou Equipe responsável pelo Programa deverá encaminhar o AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APOIA, via Sistema *Online*, com a síntese das providências adotadas, e, na sua inexistência, ao Juizado da Infância e da Juventude da respectiva Comarca.

1.5 – O Conselho Tutelar, por sua vez, dentro de suas atribuições legais, nos termos do artigo 136 do ECA, e no período máximo de **duas semanas**, diligenciará para o efetivo retorno do aluno à escola, adotando, com essa finalidade, as medidas que entender cabíveis, e especialmente, nos casos sociais mais difíceis, fazendo um amplo diagnóstico da situação da criança ou adolescente e da sua família, aplicando medidas de proteção ao infante (art. 101, ECA), medidas aos pais (art. 129, ECA), e requisitando ao Poder Público Municipal todo o apoio necessário (artigo 136, inciso III, alínea a) – tudo por meio de ampla articulação com a rede de atendimento local (CRAS, CREAS, Centro de Saúde, CAPS, entre outros).

Processo n. 2013/012615 – Termo de Cooperação n. 024/2013

1.5.1 - Obtendo êxito, o Conselho Tutelar deverá finalizar o APOIA no Sistema *Online*, com as anotações das providências adotadas;

1.5.2 - Não obtendo sucesso nas iniciativas adotadas neste prazo, o Conselho Tutelar encaminhará o APOIA, via Sistema *Online*, à Promotoria da Infância e Juventude, com as devidas anotações acerca das providências adotadas;

1.5.3 - O Conselho Tutelar poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infrequência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de duas semanas para resolução.

1.6 - A Promotoria da Infância e Juventude, finalmente, após conferir se foram esgotadas todas as medidas de responsabilidade da Escola e do Conselho Tutelar, conforme registros constantes do APOIA, notificará os pais ou responsáveis para comparecimento, acompanhados do infante, para tomar as iniciativas cabíveis no prazo máximo de duas semanas, com a devida anotação das providências tomadas e dos resultados obtidos.

1.6.1 - Caso sejam frustrados seus esforços de convencimento dos pais ou responsáveis, a Promotoria de Justiça examinará a ocorrência ou não do descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar, conforme prevê o artigo 249 do ECA, ou do crime de abandono intelectual, disposto no artigo 246 do Código Penal, ou finalmente ainda das omissões dos artigos 22 do ECA e artigos 394 e 395 do Código Civil;

1.6.2 - Obtendo êxito no retorno do(a) aluno(a), o membro do Ministério Público deverá finalizar o APOIA no Sistema *Online*, com as anotações das providências adotadas;

1.6.3 - O Promotor de Justiça poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infrequência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de duas semanas.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES

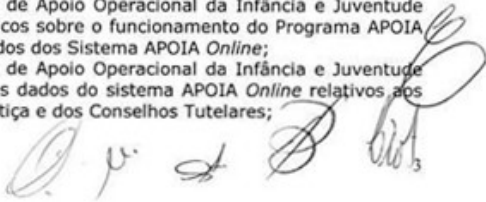
2.1 – Cabe ao Ministério Público de Santa Catarina:

2.1.1 - Por meio do seu Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CAIJ), acompanhar a implantação e o funcionamento do Programa em todas as Promotorias de Justiça da Infância e Juventude do Estado, dando-lhes o apoio operacional necessário;

2.1.2 - Participar de reuniões de trabalho com os parceiros quando se entender necessário discutir questões afetas ao bom funcionamento do Programa;

2.1.3 - Por meio do seu Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CAIJ), produzir relatórios estatísticos sobre o funcionamento do Programa APOIA em todo o Estado a partir dos dados do Sistema APOIA *Online*;

2.1.4 - Por meio do seu Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CAIJ), atualizar periodicamente os dados do sistema APOIA *Online* relativos aos cadastros das Promotorias de Justiça e dos Conselhos Tutelares;



2.1.5 – Por meio de suas Promotorias de Justiça, acompanhar e executar o Programa APOIA nas suas Comarcas de atribuição.

2.2 – Cabe à Secretaria de Estado da Educação:

2.2.1 – Por meio de sua assessoria de informática, criar e manter em permanente funcionamento o Sistema APOIA *Online*;

2.2.2 – Acompanhar a implantação e o funcionamento do Programa APOIA e do Sistema APOIA *Online* em todos os estabelecimentos de ensino público estadual de Santa Catarina, dando-lhes todas as orientações e o apoio técnico necessário;

2.2.3 – Participar de reuniões de trabalho com os parceiros quando se entender necessário discutir questões afetas ao bom funcionamento do Programa;

2.2.4 – Atualizar periodicamente, no máximo a cada 6 (seis) meses, os dados do sistema APOIA *Online* relativos aos cadastros dos estabelecimentos educacionais integrantes das redes estadual, federal, municipal e particular de ensino;

2.2.5 – Capacitar periodicamente os professores, membros de equipes pedagógicas, mormente aqueles que pertençam ao Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola/NEPRE, e diretores dos estabelecimentos de ensino estaduais acerca do funcionamento do Programa APOIA e do Sistema APOIA *Online*.

2.3 – Cabe à Associação Catarinense de Conselhos Tutelares:

2.3.1 – Acompanhar a implantação e o funcionamento do Programa APOIA e do Sistema APOIA *Online* em todos os Conselhos Tutelares de Santa Catarina, dando-lhes todas as orientações e o apoio técnico necessário;

2.3.2 – Participar de reuniões de trabalho com os parceiros quando se entender necessário discutir questões afetas ao bom funcionamento do Programa;

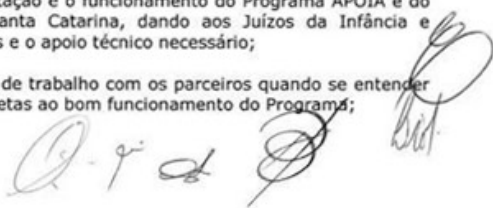
2.3.3 – Atualizar as informações cadastrais dos Conselhos Tutelares do Estado no máximo a cada 6 (seis) meses, informando o Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude do MPSC, no menor prazo possível, sobre quaisquer alterações pertinentes;

2.3.4 – Capacitar periodicamente os Conselheiros Tutelares acerca do funcionamento do Programa APOIA e do Sistema APOIA *Online*.

2.4 – Cabe ao Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina:

2.4.1 – Acompanhar a implantação e o funcionamento do Programa APOIA e do Sistema APOIA *Online* em Santa Catarina, dando aos Juízos da Infância e Juventude todas as orientações e o apoio técnico necessário;

2.4.2 – Participar de reuniões de trabalho com os parceiros quando se entender necessário discutir questões afetas ao bom funcionamento do Programa;



2.4.3 – Participar, por meio dos Juízos da Infância e Juventude, dos programas de capacitação e eventos correlatos ao Programa APOIA e do Sistema APOIA *Online* nas diversas Comarcas.

2.5 – Cabe à União dos Dirigentes Municipais da Educação do Estado de Santa Catarina:

2.5.1 – Acompanhar a implantação e o funcionamento do Programa APOIA e do Sistema APOIA *Online* por meio da articulação permanente com todas as Secretarias Municipais de Educação de Santa Catarina, dando-lhes as orientações e o apoio técnico necessário;

2.5.2 – Atualizar, no máximo a cada 6 (seis) meses, as informações cadastrais dos estabelecimentos de ensino público municipais do Estado, informando a Secretaria de Estado da Educação, no menor prazo possível, sobre quaisquer alterações pertinentes;

2.5.3 – Participar de reuniões de trabalho com os parceiros quando se entender necessário discutir questões afetas ao bom funcionamento do Programa;

2.6 – Cabe à Federação Catarinense de Municípios:

2.6.1 – Participar de reuniões de trabalho com os parceiros quando se entender necessário discutir questões afetas ao bom funcionamento do Programa;

2.6.2 – Prestar todo o apoio necessário para promover a participação de representantes municipais nos eventos e capacitações relativos ao Programa APOIA e ao Sistema APOIA *Online*.

CLÁUSULA TERCEIRA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

Não haverá repasse de recursos financeiros entre os partícipes deste Termo de Cooperação, sendo cada um deles responsável pela mobilização de recursos humanos, materiais e financeiros decorrentes das atribuições assumidas.

CLÁUSULA QUARTA – DA PUBLICAÇÃO

O presente Termo será publicado no Diário Oficial Eletrônico do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, como condição para sua eficácia e validade, nos termos do art. 61, parágrafo único, da Lei Federal nº 8.666/93, bem com em outros, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA – DO FORO

Fica eleito o Foro da Comarca da Capital deste Estado para dirimir quaisquer questões que decorram, direta ou indiretamente, do presente Termo de Cooperação.



CLÁUSULA SEXTA – DISPOSIÇÕES FINAIS

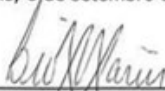
6.1 – O presente Termo de Cooperação não impede as instituições acordantes de manterem ou desenvolverem outras ações aptas a assegurar o direito à educação para crianças e adolescentes que residam no Estado de Santa Catarina;

6.2 – O presente Termo de Cooperação entrará em vigor na data de sua assinatura e vigorará por 05 (cinco) anos, podendo ser aditado ou rescindido por qualquer das partes, sem quaisquer ônus, mediante aviso prévio, a qualquer tempo, por escrito, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias;

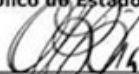
6.3 – Estando todas as partes em pleno acordo quanto aos termos deste ajuste, que expressa a vontade e o compromisso mínimo das mesmas para garantir a todas as crianças e adolescentes o direito à educação, assinam-no em 6 (seis) vias de igual teor, entregando-se uma cópia a cada acordante.

E, por estarem de pleno acordo com as cláusulas e condições pactuadas, firmam o presente em sete vias de igual teor e forma para que surta seus efeitos jurídicos e legais, na presença de duas testemunhas que também o subscrevem.

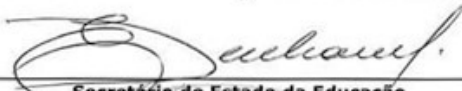
Florianópolis, 6 de setembro de 2013.



Procurador-Geral de Justiça
Ministério Público do Estado de Santa Catarina



Presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina



Secretário de Estado da Educação



Presidente da Federação Catarinense de Municípios



Presidente da União dos Dirigentes Municipais da Educação do Estado de Santa Catarina



Presidente da Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares

ANEXO 03 — CRICIÚMA TERMO DE ADESÃO Nº 223/2014



TERMO DE ADESÃO
N. 223/2014 AO TERMO DE COOPERAÇÃO 024/2013

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, representado neste ato pelo Promotor de Justiça da Infância e Juventude da Comarca de Criciúma, conforme delegação de funções do Procurador-Geral de Justiça nos autos do processo nº 2013/012615, a 21ª Gerência Regional de Educação, a Secretaria de Educação do Município de Criciúma e o Conselho Tutelar do mesmo Município, buscando cumprir os comandos dos arts. 205, 208 e 227 da Constituição Federal, do art. 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, e do art. 5º, § 1º, inciso III, do art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), bem como do art. 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente e do art. 4º da Lei nº 12.796/13 e, ainda, estabelecer uma melhor articulação entre as instituições signatárias deste instrumento, para tornar efetivo o direito de acesso, permanência, regresso e sucesso da criança e do adolescente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), firmam o presente compromisso, que não impede as instituições signatárias de desenvolverem ações mais abrangentes, para assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação, nos seguintes termos:

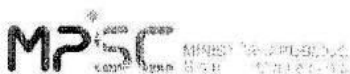
CLÁUSULA PRIMEIRA - Por este termo os signatários aderem às condições ajustadas no Termo de Cooperação Técnica nº 024/2013, firmado entre o Ministério Público de Santa Catarina, o Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), a Secretaria de Estado da Educação (SED), a União dos Dirigentes Municipais da Educação do Estado de Santa Catarina (UNDIME/SC), a Federação Catarinense dos Municípios (FECAM) e a Associação Catarinense dos Conselheiros Tutelares (ACCT), tendo por objeto o aperfeiçoamento do Estado de Santa Catarina do sistema interinstitucional de apoio ao aluno infrequente, intitulado "Programa Apola", pactuando, ainda, o que estabelece as cláusulas seguintes.

CLÁUSULA SEGUNDA -- Em todas as Escolas que oferecem Educação Básica no Município de Cricúma, seja ela integrante dos Sistemas Municipal, Estadual e particular de Ensino, constatada a infrequência do (a) aluno (a) no período de cinco dias letivos consecutivos ou sete dias letivos alternados no período de um mês, o(a) professor(a) regente de turma ou disciplina deverá imediatamente comunicar o fato, através do preenchimento do formulário físico do **AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO (APOIA)**, entregando-o à direção ou equipe responsável pelo Programa Apoio na escola respectiva, e discutindo o caso com estes o mais breve possível, em reunião administrativa ou pedagógica, para detectar possíveis causas da evasão e buscar soluções.

CLÁUSULA TERCEIRA -- As escolas deverão formar equipe responsável pelo Programa APOIA em cada estabelecimento de ensino, no prazo de 03 (três) meses. Ressalva-se ainda que essa equipe deverá designar uma pessoa responsável pela Coordenação do Programa, comunicando o Conselho Tutelar e o Ministério Público sobre o nome escolhido.

A equipe responsável pelo Programa Apoio na escola respectiva, de posse desta comunicação, deverá imediatamente inserir os dados do aluno no Sistema APOIA *Online* e tomar todas as medidas cabíveis com o objetivo de fazê-lo retornar à assiduidade, anotando no sistema os encaminhamentos dados, e dispondo para isso do prazo máximo de uma semana.

A – A Equipe responsável pelo Programa APOIA no ambiente escolar, com o objetivo de fazer retornar os (as) alunos (as) evadidos (as) ou infrequentes, deverá envidar todos os esforços para localizar sua família, inclusive informando-se sobre seu paradeiro junto a vizinhos, procurando endereços de amigos ou parentes da família do aluno, enfim, esgotando todos os recursos para encontrá-los. Assim que encontrá-lo, deverá chamar os seus pais ou responsáveis, sempre que possível com a presença do professor regente, procurará em conjunto esclarecer as causas intra e/ou extra-escolares da



infreqüência ou do abandono, para tomar iniciativas e providências em relação a estas, mostrando-lhes seus deveres para com a educação da criança ou adolescente.

B - A Escola, por meio da equipe responsável pelo Programa APOIA, podendo valer-se do Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Professores, instâncias de representação da comunidade escolar, associações de moradores, centros comunitários, clubes de mães, grêmios estudantis, clubes de serviço, igrejas, escoteiros, bandeirantes, SESC, SESI e demais organizações comunitárias e sociais, desenvolverá estratégias como visitas domiciliares, reuniões, palestras e outras, iniciativas voltadas aos alunos, seus pais ou responsáveis que não atenderem ao seu chamado.

C - A Equipe responsável deverá ainda trabalhar com a comunidade escolar a temática da evasão e a maneira de evitá-la, dentro dos aspectos legais e educacionais.

§ 1º Obtendo êxito no retorno do aluno infrequente ou evadido, a Escola deverá finalizar o APOIA no Sistema *Online*, bem como efetuar as anotações acerca das medidas adotadas;

§ 2º A Escola poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infreqüência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de uma semana para resolução.

§ 3º Esgotadas as providências e esforços antes descritos, e findo o prazo de uma semana de que trata a cláusula anterior, não sendo localizado o aluno (a) ou não voltando este (a) a frequentar a Escola, por terem restado inexitosas as medidas empreendidas, a Direção ou Equipe responsável pelo Programa deverá encaminhar o AVISO POR INFREQÜÊNCIA DE ALUNO - APOIA, via Sistema *Online*, com a síntese das providências adotadas, ao Conselho Tutelar e, na sua inexistência, ao Juizado da Infância e da Juventude da respectiva Comarca, nos termos do art. 262 do Estatuto da Criança e do



Adolescente.

CLÁUSULA QUARTA - O Conselho Tutelar, por sua vez, dentro de suas atribuições legais, nos termos do artigo 136 do ECA, e no período máximo de duas semanas, diligenciará para o efetivo retorno do aluno à escola, adotando, com essa finalidade, as medidas que entender cabíveis, e especialmente, nos casos sociais mais difíceis, fazendo um amplo diagnóstico da situação da criança ou adolescente e da sua família, aplicando medidas de proteção ao infante (art. 101, ECA), medidas aos pais (art. 129, ECA), e requisitando ao Poder Público Municipal todo o apoio necessário (artigo 136, inciso III, alínea *a*) – tudo por meio de ampla articulação com a rede de atendimento local (CRAS, CREAS, Centro de Saúde, CAPS, entre outros).

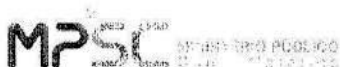
§ 1º Obtendo êxito, o Conselho Tutelar deverá finalizar o APOIA no Sistema *Online*, com as anotações das providências adotadas;

§ 2º O Conselho Tutelar poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infrequência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de duas semanas para resolução.

§ 3º Não obtendo sucesso nas iniciativas adotadas neste prazo, o Conselho Tutelar encaminhará o APOIA, via Sistema *Online*, à Promotoria da Infância e Juventude, com as devidas anotações acerca das providências adotadas;

CLÁUSULA QUINTA - A Promotoria da Infância e Juventude, finalmente, após conferir se foram esgotadas todas as medidas de responsabilidade da Escola e do Conselho Tutelar, conforme registros constantes do APOIA, notificará os pais ou responsáveis para comparecimento, acompanhados do infante, para adotar as iniciativas cabíveis no prazo máximo de duas semanas, com a devida anotação das providências tomadas e dos resultados obtidos.

§ 1º Caso sejam frustrados seus esforços de convencimento dos



pais ou responsáveis, a Promotoria de Justiça examinará a ocorrência ou não do descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar, conforme prevê o artigo 249 do ECA, ou do crime de abandono intelectual, disposto no artigo 246 do Código Penal, ou finalmente ainda das omissões dos artigos 22 do ECA e artigos 394 e 395 do Código Civil;

§2º Obtendo êxito no retorno do(a) aluno(a), o membro do Ministério Público deverá finalizar o APOIA no Sistema *Online*, com as anotações das providências adotadas;

§3º O Promotor de Justiça poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infrequência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de duas semanas.

CLÁUSULA SEXTA - Fica adotado no Município de Criciúma o *Sistema APOIA online*, devendo cada responsável pelo Programa nas escolas, encaminhar as informações necessárias para o cadastramento e as respectivas modificações aos administradores do sistema APOIA online, conforme preleciona o **Termo de Cooperação nº 024/13**, cabendo a cada sistema estadual, municipal, federal e particular adicionar suas respectivas identificações.

CLÁUSULA SÉTIMA – O presente acordo, que não impede as instituições acordantes de manterem ou desenvolverem ações mais abrangentes para assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação, vigorará a partir da sua assinatura.

CLÁUSULA OITAVA – O presente Termo de Adesão será publicado no Diário Oficial Eletrônico do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, como condição para sua eficácia e validade, nos termos do art. 61, parágrafo único, da Lei Federal nº 8.666 de 1993.

Estando todas as partes em pleno acordo quanto aos termos



deste ajuste, que expressa a vontade e o compromisso mínimo das mesmas para garantir a todas as crianças e adolescentes o direito à educação, assinam-no em 2 (duas) vias de igual teor, entregando-se uma cópia a cada acordante

Criciúma, 05 de novembro de 2014.



MAURO CANTO DA SILVA
Promotor de Justiça



LUIZ RODOLFO MICHELS
21ª Gerência Regional de Educação



ROSE MARGARETH REYNAUD MAYR
Secretaria de Educação do Município de Criciúma



FERNANDA BARCHINSKI GONÇALVES
Conselho Tutelar Município de Criciúma

ANEXO 04 — TUBARÃO TERMO DE ADESÃO Nº 268/2016



TERMO DE ADESÃO N.268/2016 AO TERMO DE COOPERAÇÃO 024/2013

O Ministério Público do Estado de Santa Catarina, representado neste ato pelo Promotor de Justiça da Infância e Juventude da Comarca de Tubarão/SC, Caio César Lopes Peiter, conforme delegação de funções do Procurador-Geral de Justiça nos autos do processo nº 2013/012615, a 20ª Gerência Regional de Educação e o Conselho Tutelar do mesmo Município, buscando cumprir os comandos dos arts. 205, 208 e 227 da Constituição Federal, do art. 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, e do art. 5º, § 1º, inciso III, do art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), bem como do art. 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente e do art. 4º da Lei nº 12.796/13 e, ainda, estabelecer uma melhor articulação entre as instituições signatárias deste instrumento, para tornar efetivo o direito de acesso, permanência, regresso e sucesso da criança e do adolescente na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), firmam o presente compromisso, que não impede as instituições signatárias de desenvolverem ações mais abrangentes, para assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação, nos seguintes termos:

CLÁUSULA PRIMEIRA – Por este termo os signatários aderem às condições ajustadas no Termo de Cooperação Técnica nº 024/2013, firmado entre o Ministério Público de Santa Catarina, o Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC), a Secretaria de Estado da Educação (SED), a União dos Dirigentes Municipais da Educação do Estado de Santa Catarina (UNDIME/SC), a Federação Catarinense dos Municípios (FECAM) e a Associação Catarinense dos Conselheiros Tutelares (ACCT), tendo por objeto o aperfeiçoamento do Estado de Santa Catarina do sistema interinstitucional de apoio ao aluno infrequente, intitulado "Programa Apoia", pactuando, ainda, o que estabelece as cláusulas seguintes.

CLÁUSULA SEGUNDA – Em todas as Escolas que ofertem Educação Básica no Município de Tubarão/SC, seja ela integrante dos Sistemas Municipal, Estadual e particular de Ensino, constatada a Infrequência do (a) aluno (a) no período de **cinco dias letivos consecutivos ou sete dias letivos alternados no período de um mês**, o(a) professor(a) regente de turma ou disciplina deverá imediatamente comunicar o fato, através do preenchimento do formulário físico do **AVISO POR INFREQUÊNCIA**

DE ALUNO (APOIA), entregando-o à direção ou equipe responsável pelo Programa Apoio na escola respectiva, e discutindo o caso com estes o mais breve possível, em reunião administrativa ou pedagógica, para detectar possíveis causas da evasão e buscar soluções.

CLÁUSULA TERCEIRA – As escolas deverão formar equipe responsável pelo Programa APOIA em cada estabelecimento de ensino, no prazo de 1 (um) mês. Ressalva-se ainda que essa equipe deverá designar uma pessoa responsável pela Coordenação do Programa, comunicando o Conselho Tutelar e o Ministério Público sobre o nome escolhido.

A equipe responsável pelo Programa Apoio na escola respectiva, de posse desta comunicação, deverá imediatamente inserir os dados do aluno no Sistema APOIA Online e tomar todas as medidas cabíveis com o objetivo de fazê-lo retornar à assiduidade, anotando no sistema os encaminhamentos dados, e dispondo para isso do prazo máximo de uma semana.

A – A Equipe responsável pelo Programa APOIA no ambiente escolar, com o objetivo de fazer retornar os (as) alunos (as) evadidos (as) ou infrequentes, deverá enviar todos os esforços para localizar sua família, inclusive informando-se sobre seu paradeiro junto a vizinhos, procurando endereços de amigos ou parentes da família do aluno, enfim, esgotando todos os recursos para encontrá-los. Assim que encontrá-lo, deverá chamar os seus pais ou responsáveis, sempre que possível com a presença do professor regente, procurará em conjunto esclarecer as causas intra e/ou extra-escolares da infrequência ou do abandono, para tomar iniciativas e providências em relação a estas, mostrando-lhes seus deveres para com a educação da criança ou adolescente.

B - A Escola, por meio da equipe responsável pelo Programa APOIA, podendo valer-se do Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Professores, instâncias de representação da comunidade escolar, associações de moradores, centros comunitários, clubes de mães, grêmios estudantis, clubes de serviço, igrejas, escoteiros, bandeirantes, SESC, SESI e demais organizações comunitárias e sociais, desenvolverá estratégias como visitas domiciliares, reuniões, palestras e outras, iniciativas voltadas aos alunos, seus pais ou responsáveis que não atenderem ao seu chamado.




C - A Equipe responsável deverá ainda trabalhar com a comunidade escolar a temática da evasão e a maneira de evitá-la, dentro dos aspectos legais e educacionais.

§ 1º Obtendo êxito no retorno do aluno infrequente ou evadido, a Escola deverá finalizar o APOIA no Sistema *Online*, bem como efetuar as anotações acerca das medidas adotadas;

§ 2º A Escola poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infrequência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de uma semana para resolução.

§ 3º Esgotadas as providências e esforços antes descritos, e findo o prazo de uma semana de que trata a cláusula anterior, não sendo localizado o aluno (a) ou não voltando este (a) a frequentar a Escola, por terem restado ineficazes as medidas empreendidas, a Direção ou Equipe responsável pelo Programa deverá encaminhar o **AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APOIA**, via Sistema *Online*, com a síntese das providências adotadas, ao Conselho Tutelar e, na sua inexistência, ao Juizado da Infância e da Juventude da respectiva Comarca, nos termos do art. 262 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

CLÁUSULA QUARTA - O Conselho Tutelar, por sua vez, dentro de suas atribuições legais, nos termos do artigo 136 do ECA, e no período máximo de duas semanas, diligenciará para o efetivo retorno do aluno à escola, adotando, com essa finalidade, as medidas que entender cabíveis, e especialmente, nos casos sociais mais difíceis, fazendo um amplo diagnóstico da situação da criança ou adolescente e da sua família, aplicando medidas de proteção ao infante (art. 101, ECA), medidas aos pais (art. 129, ECA), e requisitando ao Poder Público Municipal todo o apoio necessário (artigo 136, inciso III, alínea *a*) – tudo por meio de ampla articulação com a rede de atendimento local (CRAS, CREAS, Centro de Saúde, CAPS, entre outros).

§ 1º Obtendo êxito, o Conselho Tutelar deverá finalizar o APOIA no Sistema *Online*, com as anotações das providências adotadas;

§ 2º O Conselho Tutelar poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infrequência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de duas semanas para resolução.

§ 3º Não obtendo sucesso nas iniciativas adotadas neste prazo, o Conselho Tutelar encaminhará o APOIA, via Sistema *Online*, à Promotoria da Infância e Juventude, com as devidas anotações acerca das providências adotadas;

CLÁUSULA QUINTA – A Promotoria da Infância e Juventude, finalmente, após

conferir se foram esgotadas todas as medidas de responsabilidade da Escola e do Conselho Tutelar, conforme registros constantes do APOIA, notificará os pais ou responsáveis para comparecimento, acompanhados do infante, para adotar as iniciativas cabíveis no prazo máximo de **duas semanas**, com a devida anotação das providências tomadas e dos resultados obtidos.

§1º Caso sejam frustrados seus esforços de convencimento dos pais ou responsáveis, a Promotoria de Justiça examinará a ocorrência ou não do descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar, conforme prevê o artigo 249 do ECA, ou do crime de abandono intelectual, disposto no artigo 246 do Código Penal, ou finalmente ainda das omissões dos artigos 22 do ECA;

§2º Obtendo êxito no retorno do(a) aluno(a), o membro do Ministério Público deverá finalizar o APOIA no Sistema *Online*, com as anotações das providências adotadas;

§3º O Promotor de Justiça poderá, ainda, suspender o APOIA do aluno, via Sistema *Online*, caso reste comprovado que o motivo de sua infrequência demanda um lapso temporal significativamente superior ao prazo de duas semanas.

CLÁUSULA SEXTA - Fica adotado no Município de Tubarão/SC o **Sistema APOIA online**, devendo cada responsável pelo Programa nas escolas, encaminhar as informações necessárias para o cadastramento e as respectivas modificações aos administradores do sistema APOIA online, conforme preleciona o **Termo de Cooperação nº 024/13**, cabendo a cada sistema – estadual, municipal, federal e particular – adicionar suas respectivas identificações.


CLÁUSULA SÉTIMA – O presente acordo, que não impede as instituições acordantes de manterem ou desenvolverem ações mais abrangentes para assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação, vigorará a partir da sua assinatura.

CLÁUSULA OITAVA – O presente Termo de Adesão será publicado no Diário Oficial Eletrônico do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, como condição para sua eficácia e validade, nos termos do art. 61, parágrafo único, da Lei Federal nº 8.666 de 1993.

Estando todas as partes em pleno acordo quanto aos termos deste ajuste, que expressa a vontade e o compromisso mínimo das mesmas para garantir a todas as crianças e adolescentes o direito à educação, assinam-no em 2 (duas) vias de igual teor, entregando-se uma cópia a cada acordante.




Tubarão, em 09 de setembro de 2016



Caio César Lopes Peiter
Promotor de Justiça


Jairne Ondino Teixeira
20ª Gerência Regional de Educação





Francine Capistrano Nunes
Coordenadora do Conselho Tutelar de Tubarão/SC


ANEXO 05 — MODELOS DE AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO – APOIA

VERSÃO ONLINE:


	ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO	04/04/18 14:15:43					
AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APOIA							
Unidade Escolar 109681 - CEI CELIO GOMES DE OLIVEIRA	Município 8179 - JOINVILLE						
Matrícula:	Aluno:						
Etapa/Ano:	Turno:	Turma:					
Datas das Faltas.....:	1ª - / /	2ª - / /	3ª - / /	4ª - / /	5ª - / /	6ª - / /	7ª - / /
Data da Comunicação.....:	/ /	Nome do Professor(a): _____					

	ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO	04/04/18 14:15:43					
AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APOIA							
Unidade Escolar 109681 - CEI CELIO GOMES DE OLIVEIRA	Município 8179 - JOINVILLE						
Matrícula:	Aluno:						
Etapa/Ano:	Turno:	Turma:					
Datas das Faltas.....:	1ª - / /	2ª - / /	3ª - / /	4ª - / /	5ª - / /	6ª - / /	7ª - / /
Data da Comunicação.....:	/ /	Nome do Professor(a): _____					

	ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO	04/04/18 14:15:43					
AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APOIA							
Unidade Escolar 109681 - CEI CELIO GOMES DE OLIVEIRA	Município 8179 - JOINVILLE						
Matrícula:	Aluno:						
Etapa/Ano:	Turno:	Turma:					
Datas das Faltas.....:	1ª - / /	2ª - / /	3ª - / /	4ª - / /	5ª - / /	6ª - / /	7ª - / /
Data da Comunicação.....:	/ /	Nome do Professor(a): _____					

	ESTADO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO	04/04/18 14:15:43					
AVISO POR INFREQUÊNCIA DE ALUNO - APOIA							
Unidade Escolar 109681 - CEI CELIO GOMES DE OLIVEIRA	Município 8179 - JOINVILLE						
Matrícula:	Aluno:						
Etapa/Ano:	Turno:	Turma:					
Datas das Faltas.....:	1ª - / /	2ª - / /	3ª - / /	4ª - / /	5ª - / /	6ª - / /	7ª - / /
Data da Comunicação.....:	/ /	Nome do Professor(a): _____					

VERSÃO IMPRESSA

 APÓIA	AVISO POR INFREQÜÊNCIA DE ALUNO - APÓIA	(doc. 1)
1-DADOS DA UNIDADE ESCOLAR		<input type="checkbox"/> REDE MUNICIPAL <input type="checkbox"/> REDE ESTADUAL <input type="checkbox"/> REDE FEDERAL <input type="checkbox"/> REDE PARTICULAR
NOME: _____ DEP. ADM.: _____ ENDEREÇO: _____ MUNICÍPIO: _____ TELEFONE: _____		
2-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO		
ALUNO(A): _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ SEXO: ____ PAI: _____ FONE: _____ MÃE: _____ FONE: _____ ENDEREÇO RESIDENCIAL: _____ BAIRRO: _____ CEP: _____ PONTO DE REFERÊNCIA: _____ NOME E ENDEREÇO DE PARENTE OU CONHECIDO: _____ TELEFONE PARA CONTATO: _____		
3-HISTÓRICO DA SITUAÇÃO ESCOLAR:		
SÉRIE/TURMA/TURNO: _____ DATA DA COMUNICAÇÃO: ____/____/____ DATAS DAS FALTAS: 1*) ____/____/____ 2*) ____/____/____ 3*) ____/____/____ 4*) ____/____/____ 5*) ____/____/____ 6*) ____/____/____ 7*) ____/____/____ NOME DO(A) PROFESSOR(A): _____ ASS. DO(A) PROFESSOR(A): _____		
4-MEDIDAS TOMADAS PELA ESCOLA - UMA SEMANA		
DATA E FORMA DE CONVOCAÇÃO DO RESPONSÁVEL: _____ DATA DE COMPARECIMENTO DO RESPONSÁVEL: _____ MOTIVOS ALEGADOS PARA FALTAR: _____ ENCAMINHAMENTOS FEITOS PELA ESCOLA: _____ RETORNO DO ALUNO(A) À ESCOLA EM: ____/____/____ NOME DO DIRETOR(A): _____ ASS. DO (A) DIRETOR(A): _____ - Caso o(a) aluno(a) não retorne à Escola - ENCAMINHAMENTO DO APÓIA AO CONSELHO TUTELAR EM: ____/____/____ NOME E ASSINATURA DO(A) CONSELHEIRO(A) TUTELAR: _____ ASS.: _____		
5-ATENDIMENTO E MEDIDAS APLICADAS PELO CONSELHO TUTELAR - DUAS SEMANAS		
_____ _____ DEVOLUÇÃO DO APÓIA EM: ____/____/____ NOME E ASSINATURA DO(A) CONSELHEIRO(A) TUTELAR: _____ ASS.: _____ ENCAMINHADO AO MINISTÉRIO PÚBLICO EM: ____/____/____		
6-SÍNTESE DO ATENDIMENTO DO MINISTÉRIO PÚBLICO - UMA SEMANA		
_____ _____ DEVOLUÇÃO DO APÓIA À ESCOLA E COMUNICAÇÃO AO CONSELHO TUTELAR EM: ____/____/____ AJUIZADO EM: ____/____/____ DATA E MOTIVO DO ARQUIVAMENTO: ____/____/____ NOME E ASSINATURA DO(A) PROMOTOR(A) DE JUSTIÇA: _____ ASS.: _____		
7-REGISTRO DE CONHECIMENTO DA ESCOLA E ENCAMINHAMENTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO		
RETORNO DO APÓIA EM: ____/____/____ ENCAMINHADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO EM: ____/____/____ ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A): _____		

ANEXO 06 — TERMO DE AJUSTE DE CONDUTA – TAC



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

TERMO DE COMPROMISSO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA

PAP nº 01/2010

Interessados: Ministério Público e Município de Tubarão.

FORUM TUBARÃO 01 JUN 10 16:11 001549

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, por sua Promotoria de Justiça da Comarca de Tubarão, sita na Rua Wenceslau Brás, nº 560, Vila Moema, Tubarão - SC, neste ato representado por seu Promotor de Justiça, Dr. Osvaldo J. Cioffi Junior e o MUNICÍPIO DE TUBARÃO, pessoas jurídicas de direito público interno, doravante designado **MUNICÍPIO COMPROMITENTE**, neste ato representado por seu Prefeito Municipal, o Sr. Manoel Antônio Bertoncini Silva, legalmente autorizado pelo § 6º do artigo 5º da Lei nº 7.347/85, e artigo 211 da Lei 8.069/90 (ECA), e ainda:



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

CONSIDERANDO que chegou ao conhecimento desta Promotoria de Justiça inúmeros casos de evasão escolar no Município de Tubarão;

CONSIDERANDO que a oferta do ensino fundamental, constitui direito público subjetivo, sendo, portanto, obrigatória (art. 208, § 1º, da Constituição Federal - CF e art. 54, § 1º, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e que "O não-ofertamento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (art. 208, § 2º e art. 54, § 2º, do ECA);

CONSIDERANDO que constitui dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (art. 54, VII, do ECA);

CONSIDERANDO que, nos termos do art. 5º da LDB, "O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo".

CONSIDERANDO que o constituinte, tratou, ainda, de incluir a proteção das crianças e dos adolescentes entre os direitos sociais, ao dispor, em seu artigo 6º, que "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição";



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

CONSIDERANDO que “*é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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*”, conforme artigo 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que “*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, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”, nos termos do artigo 53, *caput*, do ECA;

CONSIDERANDO que “*o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*; (art. 4º, I, da Lei n. 9.394/94 – LDB);

CONSIDERANDO que o Estado, no tocante à obrigatoriedade de oferta regular do ensino fundamental, detém o dever de assegurar os necessários meios para o amplo acesso do aluno ao ensino, zelando por sua frequência concreta aos estudos, de maneira a proporcionar-lhe efetivo aprendizado do conteúdo pedagógico ministrado;

CONSIDERANDO que Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União, zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola, nos termos da LDB, art. 5º, parágrafo 1º, III;



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

CONSIDERANDO que os estabelecimentos de ensino, nos termos do art. 12, VII e VIII, da LDB, terão a incumbência de informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei;

CONSIDERANDO que os dirigentes de estabelecimento de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, após esgotados os recursos escolares (art. 56, II, do ECA), para efeitos deste Órgão, aplicando alguma medida de proteção, procurar enfrentar o problema;

CONSIDERANDO o notório conhecimento do número significativo de evasão e abandono escolares por alunos do ensino fundamental, em razão de inúmeros fatores, dentre limitações físicas (problemas de visão, de acessibilidade etc.), problemas psico-sociais (traumas vivenciados em família – abuso sexual, sevícias, ameaças, embriaguez de algum dos pais; situação vexatória frente a outras crianças por falta de asseio, vestimentas modestas, etc., provocadas pela carência financeira da família; baixa auto-estima e/ou depressão; envolvimento com entorpecentes; negligência dos pais; exigência de trabalho, ainda que apenas no contra-tumo; inadequação ao programa escolar; etc), enfim, situações que comprometem o aprendizado e, por consequência, tornam desagradável a frequência na escola, culminando com o baixo rendimento escolar e o seu abandono;



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

CONSIDERANDO que a evasão escolar é anti-econômica, visto que o abandono precoce dos bancos escolares implica em desperdício dos recursos até então destinados;

CONSIDERANDO que a evasão escolar é anti-social, pois a criança ou o jovem despreparado, malformado, se transformará no adulto marginalizado, desempregado, ou subempregado;

CONSIDERANDO a ausência de profissionais adequados (psicólogo, pedagogo e assistente social) disponibilizados pelas próprias escolas públicas, ou em atuação articulada com ela, para enfrentamento das causas que provocam a evasão e/ou o abandono escolares;

CONSIDERANDO que o Programa de Combate à Evasão Escolar – APOIA, desenvolvido no Estado de Santa Catarina com diversos parceiros, notadamente Escolas Públicas Municipais e Estaduais, Conselhos Tutelares e Ministério Público, necessita de aprimoramentos, visto que sua atual formatação, por deixar de envolver uma abordagem psico-social-pedagógica, não vem mais dirimindo a contento a maior parte das causas de evasão ou abandono escolar;

CONSIDERANDO o disposto no artigo 127, *caput*, da Constituição Federal, e artigo 93 da Constituição do Estado de Santa Catarina, que conferem ao Ministério Público a incumbência da defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis;



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

CONSIDERANDO que a Lei Complementar n. 170/98, que traça diretrizes na educação para serem adotadas no Estado de Santa Catarina, estabelece, em seu art. 5º, I, *a* e *b*, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de universalização da educação básica, em todos os níveis e modalidades, através de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, oferta de ensino fundamental e médio, inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria;

CONSIDERANDO que *"é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente"* (art. 70 do ECA), aí incluídos o direito à educação;

CONSIDERANDO que seguindo os sistemas de gestão contemporâneos, fundados na descentralização administrativa, o legislador constituinte reservou a execução dos programas de política assistencial à esfera estadual e municipal;

CONSIDERANDO os termos da Portaria n. 001/2010, expedida aos 10 de março do ano em curso (2010) pelo primeiro firmatário, representado pela Curadoria da Infância e Juventude desta Comarca;

RESOLVEM firmar o presente Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta, estabelecendo, para sua efetividade as seguintes cláusulas e respectivas sanções:



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

I - DAS OBRIGAÇÕES DE FAZER

CLÁUSULA 1ª. O MUNICÍPIO COMPROMITENTE reconhece sua responsabilidade pela implementação e manutenção de programa educacional que consiste na constituição de equipe interdisciplinar, formada por profissionais das áreas da psicologia, pedagogia e assistência social, para o atendimento exclusivo de alunos com registro de infrequência escolar, cabendo, sempre, coordenação da equipe ao profissional de pedagogia, por eleição do membros do programa;

CLÁUSULA 2ª. O MUNICÍPIO COMPROMITENTE compromete-se a providenciar até 30 de julho de 2010 a criação de 01 (uma) equipe interdisciplinar, com sede na cidade de Tubarão e com a estrutura mínima especificada nas cláusulas seguintes, para atendimento de crianças e adolescentes em situação de evasão escolar, devendo seguir os princípios previstos no estatuto da criança e do adolescente;

CLÁUSULA 3ª. Compromete-se o município a implantar, a partir do dia 01 de março de 2011 uma equipe interdisciplinar, ainda com sede na cidade de Tubarão, para cada 50.000 mil habitantes, que dera atender a todas as escolas públicas existentes no município.

CLÁUSULA 4ª. A equipe interdisciplinar deverá atender a todos os casos de evasão escolar encaminhados pelas escolas (municipais ou estaduais) ou pelo Conselho Tutelar, avaliando cada situação e eventualmente se valendo da estrutura existente no município para atendimento concomitante da criança e de sua família.



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

CLÁUSULA 5ª. no prazo de 45 (quarenta e cinco) dias, a contar da assinatura do presente termo, o MUNICÍPIO COMPROMITENTE compromete-se:

a) disponibilizar 01 (um) profissional de serviço social, 01 (um) profissional de psicologia, 01 (um) profissional de pedagogia com carga horária de 40h semanais, todos concursados para esse fim, para formar cada uma das equipes interdisciplinares que se formarem, por conta do número de habitantes, com atendimento exclusivo dos casos de evasão escolar;

b) a disponibilizar à equipe interdisciplinar, para instalação de sua sede, espaço físico em perfeitas condições de uso, no que concerne às instalações elétricas, hidráulicas, de segurança e aspectos gerais do prédio, além de acessibilidade adequada aos deficientes físicos;

c) o espaço físico referido na alínea anterior deverá ser dotado de acesso a banheiro em boas condições, reunindo, preferencialmente, uma sala para administração/coordenação, uma para atendimento do assistente social, uma para atendimento do psicólogo e uma para atendimento do pedagogo, além de sala de espera.

d) a providenciar a instalação no imóvel de uma linha telefônica para uso da equipe interdisciplinar autorizando o uso controlado para ligações locais e interurbanas;

e) a disponibilizar a utilização de veículo, com o respectivo motorista, três dias por semana em horário comercial, para uso pela equipe interdisciplinar e dois dias por semana em horário não comercial.



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

f) a disponibilizar aparelho de fax e 03 (três) computadores, com impressoras, em perfeitas condições de uso e dotados de recursos de acesso à internet, para uso da equipe interdisciplinar;

g) a disponibilizar, através de ato administrativo formal, 1 (um) servidor para ficar à inteira e exclusiva disposição da equipe interdisciplinar, apto a exercer as funções de limpeza e conservação, de segunda a sexta-feira, no horário normal de expediente do órgão.

h) a disponibilizar mobiliário em perfeitas condições de uso para a equipe multidisciplinar, mais precisamente:

h.1) na sala de administração/coordenação, 01 (uma) mesa, 01 (uma) cadeira para a administração/coordenação e 03 (três) cadeiras;

h.2) na sala do profissional de assistência social, 01 (uma) mesa, 01 (uma) cadeira para a assistente social e 03 (três) cadeiras;

h.3) na sala do profissional de pedagogia, 01 (uma) mesa, 01 (uma) cadeira para a pedagoga e 03 (três) cadeiras;

h.4) na sala do profissional de psicologia, 01 (uma) mesa, 01 (uma) cadeira para a psicologia e 03 (três) cadeiras;

h.5) na sala de espera, 06 (seis) cadeiras.

CLÁUSULA 6ª. O MUNICÍPIO COMPROMITENTE, uma vez formada a equipe interdisciplinar, ajustará em comum acordo com os profissionais que a compõem, conforme as necessidades de atendimento ou visitas a serem realizadas pela equipe interdisciplinar, de maneira a serem atendidos os casos existentes no município, a utilização do veículo.



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

CLÁUSULA 7ª. O MUNICÍPIO COMPROMITENTE

compromete-se a custear as despesas de quaisquer naturezas necessárias ao adequado funcionamento da equipe interdisciplinar, fazendo incluir na lei orçamentária municipal dotação suficiente para tanto, ou promovendo a abertura de créditos adicionais na forma da lei e sempre que necessário;

CLÁUSULA 8ª. no prazo de 45 (quarenta e cinco) dias, a contar da assinatura do presente termo, o MUNICÍPIO COMPROMITENTE compromete-se a enviar ao Legislativo Municipal, projeto de lei que cria o programa educacional já mencionado na cláusula 1ª e seguintes desse ajustamento de conduta, onde deverá constar que neste só poderão atuar profissionais concursados e ao MINISTÉRIO PÚBLICO, cópia do projeto pedagógico do programa.

CLÁUSULA 9ª. O MUNICÍPIO COMPROMITENTE compromete-se a manter o MINISTÉRIO PÚBLICO informado sobre o cumprimento das cláusulas deste termo de ajustamento;

II - DAS COMINAÇÕES

CLÁUSULA 10ª. O não atendimento das condições do presente compromisso importará na tomada das medidas judiciais cabíveis pelo Ministério Público, bem como multa de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) por dia de descumprimento, até o total adimplemento da obrigação, independente



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

da Ação de Execução de Obrigação de Fazer, nos termos do disposto no art. 5º, § 6º, da Lei Federal n.º 7.347/85.

§ 1º. Os valores da multa serão revertidos ao Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Município executado, nos termos do artigo 214 do ECA;

§ 2º. Eventual impossibilidade de cumprimento dos prazos fixados nas Cláusulas Segunda, Terceira, Quinta e Oitava, por ocorrência de caso fortuito ou força maior, deverá ser comunicada ao MINISTÉRIO PÚBLICO até o prazo de 15 (quinze) dias antes do seu término;

III - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

CLÁUSULA 10ª. todos os prazos referidos no presente termo de ajustamento têm seu início na data de sua assinatura pelo compromitente;

CLÁUSULA 11ª. Cumpridas as cláusulas previstas neste termo de ajustamento, o MINISTÉRIO PÚBLICO compromete-se em não ajuizar Ação Civil Pública com o propósito de condenar o MUNICÍPIO COMPROMITENTE à obrigação de fazer, consistente na implantação de programa educacional que consiste na formação de equipe multidisciplinar para o atendimento dos casos de infrequência escolar de crianças e adolescentes;



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
Curadoria da Infância e Juventude

PARÁGRAFO ÚNICO. Na hipótese prevista no caput desta Cláusula, os prazos fixados poderão ser prorrogados mediante termo aditivo a este ajustamento.

CLÁUSULA 14ª. O presente compromisso não substitui outros compromissos previamente firmados pelas partes, permanecendo inalteradas suas disposições no que não forem contrárias.

Assim, justos e acertados, para que surta seus jurídicos e legais efeitos, firmam as partes o presente termo de compromisso em 03 (três) vias de igual teor, com eficácia de título executivo extrajudicial e que será submetido à análise do Egrégio Conselho Superior do Ministério Público, nos termos do art. 21 do ATO Nº 0135/2000/MP.

Tubarão, 01 de junho de 2010.

[Handwritten signature]
OSVALDO J. CIOFFI JUNIOR

Promotor de Justiça

[Handwritten signature]
MANOEL ANTÔNIO BERTONCINI SILVA

Prefeito Municipal de Tubarão