



## CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

**Escola, família e Conselho Tutelar: a construção de um sentimento emergente de direito***School, Family, and Guardianship Council: the construction of an emerging sense of right*Islaine Natália Demétrio<sup>1</sup>, Maria Amália de Almeida Cunha<sup>2</sup>**RESUMO**

O objetivo deste artigo é compreender a delicada relação existente entre a Escola, a Família e o Conselho Tutelar, bem como a necessária disposição para um trabalho coletivo capaz de fazer emergir um sentimento de direito entre as famílias atendidas. Para tanto, pretende-se aqui discorrer acerca dos dispositivos oficiais a favor das famílias de crianças e dos adolescentes, bem como problematizar os significados que as famílias atribuem à escola e ao Conselho Tutelar. A metodologia de pesquisa baseou-se em entrevistas compreensivas com esses agentes. Como resultado, evidenciou-se a importância de um trabalho de mediação do Conselho Tutelar e duas das maiores agências de socialização do mundo contemporâneo, quais sejam, escola e família.

**Palavras-chave:** Escola; Conselho Tutelar; Família.

**ABSTRACT**

*The purpose of this article is to understand the delicate relationship that exists among the School, the Family, and the Guardianship Council, as well as the necessary disposition for a collective work capable of bringing out a sense of entitlement among the assisted families. To this end, the intention here is to discuss about the official mechanisms in favor of families of children and adolescents, as well as problematize the meanings that families attribute to the school and to the Guardianship Council. The research methodology was based on comprehensive interviews with these agents. As a result, the importance of a mediation work between the Guardianship Council and two of the largest socialization agencies in the contemporary world, namely school and family, was evident.*

**Keywords:** School; Guardianship Council; Family.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG - Brasil. E-mail: [islained@gmail.com](mailto:islained@gmail.com)

<sup>2</sup> E-mail: [amalia.fae@gmail.com](mailto:amalia.fae@gmail.com)



## 1. INTRODUÇÃO

A garantia de direitos é uma questão de cidadania, mas paradoxalmente, está distante daqueles grupos a quem o direito deveria proteger. O debate acerca dos direitos dos cidadãos ainda se faz tímido e, portanto, tal discussão ainda é percebida como um fator de ameaça tanto para a escola quanto para os educadores.

Não obstante a exiguidade desta discussão nos espaços escolares (talvez porque muitos cidadãos usuários das escolas públicas sejam cobrados mais pelos seus deveres do que lembrado dos seus direitos) é neste cenário de reconhecimento do debate nas escolas que entendemos como importante a abertura de espaços democráticos para que todos os movimentos sociais possam ter voz, entendendo o Conselho Tutelar como uma dessas vozes.

Este desconhecimento parcial do papel do Conselho Tutelar é tributário de algumas questões que estão relacionadas ao surgimento dos Conselhos no Brasil, tais como a falta de organicidade e a diversidade dos movimentos sociais. Por outro lado, é importante ressaltar que “A construção dos conselhos expõe não só a pluralidade política, como também a diversidade de níveis de ação na educação, confirmando-a como uma zona de grandes debates e embates.” (SHEINVAR, 2007, p.142).

Tal afirmação corrobora nossas impressões empíricas sobre a tensão existente entre a família, a escola e o Conselho Tutelar, relação a nosso ver sempre delicada e pouco discutida, reveladora da necessidade de uma abordagem baseada na escuta das famílias e mediada pela escola, a fim de verificar como essa aproximação se efetiva na prática e qual o benefício deste diálogo para os processos de escolarização e socialização das crianças e adolescentes.

Assim, neste artigo iremos analisar como se constrói a relação entre a escola, a família e o Conselho Tutelar (CT). Nosso intuito é desnudar, em certa medida, os aparatos oficiais a favor das famílias de crianças e dos adolescentes, bem como problematizar os significados que as famílias conferem à escola e ao Conselho Tutelar.

Para a consecução da análise, utilizamos como metodologia, entrevistas compreensivas com famílias que são ou foram atendidas pelo Conselho Tutelar e por uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte e da Regional Leste da cidade. Ressaltamos que essas entrevistas obedeceram aos procedimentos éticos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), da Universidade Federal de Minas Gerais<sup>3</sup>. O interesse pelo tema justifica-se por entendermos ser fundamental a construção de espaços de escuta para as famílias atendidas pela Escola e Conselho Tutelar, de modo que conheçam as leis e instituições que estão a favor de um grupo marcado pela vulnerabilidade social.

<sup>3</sup> Processo número: CAAE:02509018.9.0000.5149.



## 2. O CONSELHO TUTELAR E OS APARATOS OFICIAIS DE DIREITO PARA A PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O Estatuto da Criança e do Adolescente representa um instrumento fundamental na garantia e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes e é com este propósito que ele determinou a criação dos Conselhos Tutelares. Este órgão tem por finalidade o atendimento às denúncias de transgressões dos direitos da infância.

Criado no capítulo V da lei 8.069/ 90, o CT tem por funções intervir e proteger os direitos da criança e do adolescente, de forma a exigir tanto dos nossos governantes a garantia de políticas públicas quanto da comunidade e da sociedade como um todo a sua efetivação. Sierra (2000), afirma que o Conselho Tutelar deve ser um local de participação da sociedade civil, pois, de acordo com o art. 132, é a própria comunidade quem irá eleger os Conselheiros Tutelares.

Consideramos que os Conselheiros Tutelares são pessoas da sociedade civil, vinculados às lutas sociais, que possuem experiências educativas, políticas e muitas vezes, acadêmicas, que lhes possibilitam interferir e exigir a consecução de políticas públicas. (ECA, 1990). Ao mesmo tempo, contribuem para a não institucionalização dos movimentos sociais, ao ocuparem um lugar no Estado para representar a voz e anseios da infância e adolescência brasileiras.

Para tanto, é fundamental conhecermos as outras instituições e leis que podem atuar de forma compartilhada e complementar a ele e que contribuíram na efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

O sancionamento da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 8742/93) e a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), são fundamentais para compreender as interconexões e o compartilhamento de atribuições entre esses órgãos e o CT. Em 1993, é instituído a LOAS e alguns de seus objetivos referentes ao atendimento aos direitos da infância, como por exemplo, em seu Art. 2º: a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; e b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes; [...].

Em 2005 é instituído o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Este tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira, de forma participativa e descentralizada. Consolida o modo de gestão compartilhada, o financiamento e a cooperação técnica entre os três entes federativos que, de modo articulado e complementar, operam na proteção social não contributiva de seguridade social no campo da assistência social. O controle social acontece pelos Conselhos de Assistência Social dos municípios, Estados e União.

Em 6 de julho de 2011, é sancionada a Lei 12.435, que garante a continuidade do SUAS e modifica a LOAS, de certo modo criando um conflito de normas. A mudança teve por objetivo garantir que os direitos da criança e do adolescente ocorressem no domínio da assistência pelo direito à proteção social básica, de forma preventiva, por intermédio da atuação do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS<sup>4</sup>, ou já de

<sup>4</sup> O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é um espaço público, integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Ficam localizados em áreas com altos índices de vulnerabilidades e risco social. Belo Horizonte possui 34 unidades e cada uma delas atende uma média de cinco mil famílias e



forma repressiva, quando o direito já foi violado na proteção social especial de média ou alta complexidade, por intermédio do Centro de Referência especializado da Assistência Social - CREAS<sup>5</sup>.

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

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

No decorrer de nossa pesquisa, também buscamos nos apropriar das discussões teóricas que nos permitissem compreender as atribuições e limitações do Conselho Tutelar, a fim de vislumbrar os fatores que dificultam ou, ao contrário, viabilizem sua atuação, principalmente no que tange a sua relação com a escola e com a família. Um dos nossos intuítos foi verificar como essas instituições e esses profissionais podem contribuir para que os direitos de escolarização das crianças e dos adolescentes sejam garantidos.

Na próxima seção faremos uma breve reflexão a partir de algumas entrevistas compreensivas realizadas com algumas famílias atendidas por uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte e pelo Conselho Tutelar da Regional Leste de Belo Horizonte.

---

atende no mínimo mil famílias por ano. Em Minas, são mais de 150 mil pessoas atendidas nas nove regionais de Belo Horizonte, são oferecidas atividades coletivas, como: palestras, oficinas, reuniões grupos de reflexão, atendimento individual, visitas domiciliares e institucionais. Além de promoverem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que atende a toda a família, desde a criança até o idoso. As ações dele acontecem de forma preventiva.

<sup>5</sup> O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é um lugar público que faz parte da política de Assistência Social, onde são atendidas famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados, ou seja, atende casos mais complexos, como: violência física, psicológica e negligência; violência sexual; afastamento do convívio familiar devido à aplicação de medida de proteção e outros.



### 3. O TRABALHO EM REDE COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DA RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E CT

Como objeto heurístico de análise, coletamos 23 fichas de matrículas de famílias de uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte e, através das fichas, fizemos a seleção de 06 famílias a serem contatadas, a partir dos seguintes critérios: a) que já tivessem acionado o Conselho Tutelar ao menos uma vez; b) ter filhos que apresentassem algum tipo de dificuldade de aprendizagem; c) ser uma família marcada pela vulnerabilidade social (como por exemplo, ser beneficiário de algum Programa Social); e d) ter ao menos um dos genitores e/ou responsáveis no mercado informal de trabalho.

Realizamos seis entrevistas compreensivas com as famílias. Por entrevista compreensiva entendemos ser aquela que permite um diálogo que pode ser construído conforme o desenrolar dos fatos observados, sempre baseado em uma espécie de 'escuta clínica', que deve ser favorecida através de um ambiente em que o entrevistado interaja com o entrevistador de maneira dinâmica, sem necessitar se ater a um roteiro fixo ou preestabelecido de entrevista. (KAUFMANN, 2013).

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

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

A educação é direito público subjetivo que permite à pessoa desenvolver-se integralmente, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos. Para tanto, é primordial o trabalho em rede que, como afirma Ferreira (2010, p.3):

[...] é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, permitindo que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem. (FERREIRA, 2010, p.3).

Este tipo de trabalho possibilita que cada caso seja debatido de maneira sistemática, por todos os profissionais envolvidos no atendimento, para que conheçam a realidade fazendo visitas aos locais de atendimento, como nas casas das famílias e nas escolas, de forma a terem ações multidisciplinares. O trabalho em rede foi destacado na terceira entrevista, quando a mãe Érica<sup>6</sup> inicia sua fala nos dizendo sobre o que achou do atendimento no CT e por qual motivo foi lá.

<sup>6</sup> Os nomes dos entrevistados foram trocados a fim de garantir o seu anonimato.



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

Já finalizando essa entrevista, perguntamos à mãe se era apenas em razão das faltas que ela havia sido chamada pelo Conselho Tutelar ou se ela tinha algo mais que gostaria de nos dizer, pois parecia que havia algo ainda a ser dito. Surpreendentemente e muito emocionada, ela nos relatou a seguinte situação:

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

Uma vez relatado o episódio, a entrevistada despediu-se de nós e abraçou o marido. Nessa entrevista fica explícito o quanto o atendimento em rede faz com que as famílias se sintam acolhidas e reconhecidas nas suas demandas e singularidades. Grossi (2018, p.160) chama a atenção sobre esta questão afirmando que:

Considerando que o humano se constitui no elemento mais importante na configuração da rede social, entendemos que o sentido da rede social se pauta na construção do sentimento de pertencimento social; o entendimento da passagem da exclusão para um processo de restabelecimento de direitos, acessos, com a perspectiva de promoção da inclusão social. Assim, uma rede social de apoio existe quando as instâncias sociais estão articuladas e se disponibilizam para que o humano possa usufruir de seus serviços. (GROSSI, 2018, p.160).

Não obstante o Conselho ser percebido hoje pelas famílias como um órgão que contribui na educação de seus filhos, principalmente orientando-os, encaminhando e demonstrando onde irão buscar os serviços que garantirão uma educação de qualidade, esta percepção nem sempre foi assim. Este trabalho é fruto de um exercício diário de desnaturalização do Conselho como um órgão punitivo, cerceador.

Nossa pesquisa evidenciou que muito deste trabalho de desnaturalização se deve à relação de confiança construída entre a escola e o Conselho Tutelar. Os professores



sentem que têm voz nesta relação, uma vez que seu trabalho é reconhecido e valorizado pelos familiares.

Santos (2011) assevera sobre a necessidade de compreendermos a escola como um laboratório pleno de uma diversidade de fatores e pessoas que podem conviver e se reinventar, mesmo que cada um tenha suas formas distintas de sobreviver. A garantia do direito à educação não é somente responsabilidade da família, mas da sociedade em geral. A avaliação de uma mãe sobre o papel do Conselho corrobora nossa afirmação:

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

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

Assim, a família ocupa um lugar central da tríade escola-família-conselho tutelar. Esta instituição pode ser conceituada como um conjunto de pessoas com laços afetivos biológicos ou de convivência, sendo também uma das principais agências de socialização do mundo moderno e contemporâneo, responsável pelas primeiras interações educativas. Contudo, há famílias marcadas pela violência social, simbólica e material, que muitas vezes se encontram em um estado de vulnerabilidade social. Não é incomum que estas famílias estejam permeadas pelas violências cotidianas que ecoam em seus filhos.

Por isso consideramos que o educador possui um papel fundamental de prospectar as inúmeras violências cotidianas de que são vítimas muitos desses alunos. Para tanto, os educadores devem estar sempre abertos às formações que os ajudem a compreender os fenômenos que acontecem com frequência na sua rotina de trabalho.

Os educadores também são agentes políticos e, enquanto tais podem politizar o ambiente pedagógico, uma vez que este espaço possui sua dimensão pública, permeado de relações políticas. Essas acontecem principalmente por meio dos professores, alunos e comunidade. Esses são os principais atores da elaboração cotidiana da cidadania, por meio de suas interações e de todo o contexto histórico e cultural que acontece de forma latente na escola.



Ora, sendo os professores os profissionais que mais tempo passam ao lado das crianças e dos adolescentes, todos eles deveriam se interessar e procurar conhecer profundamente o ECA, pois no seu trabalho junto a sua clientela, muitas vezes por ignorância, ferem a norma legal quando expõem seus alunos a vexame ou a constrangimento, por exemplo, sem se dar conta que está cometendo uma ilegalidade (SILVA *et al.*, [s.d.], p.20).

Por esta razão, o ambiente escolar pode ser um lugar de descobertas, de interações, de reciprocidade e solidariedade. Entretanto, nem sempre é possível dimensionar todas essas relações na escola. A falta de infraestrutura adequada em muitas delas acaba se distanciando das expectativas dos seus educandos. Um ambiente hostil e degradado reforça muitos estigmas e cria obstáculos no fortalecimento da rede família-escola-conselho tutelar.

#### **4. ENCANTOS E DESENCANTOS NA RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA E ENTRE INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Nesta seção procuramos refletir sobre alguns depoimentos das famílias e suas discordâncias diante de determinadas posturas assumidas pela escola ou pelo sistema de ensino em geral. Reside aqui também, nossa interpretação, permeada de dúvidas e questionamentos sobre as formas com as quais a escola lida com a aprendizagem e com o comportamento dos alunos.

Ao perguntarmos a Isabel (59 anos, avó de Lucas) sobre a vida escolar dos seus netos e os motivos que a levaram a matriculá-los na escola pesquisada, ela descreveu uma série de eventos ocorridos na escola e protagonizados pelo neto mais novo que culminou na transferência da criança da escola. Ainda que tenha assentido com a transferência do neto mais novo, atendendo a um pedido da escola, afirma que isso não foi bom para nenhum dos netos e nem para ela:

Os dois brigavam muito e a escola achou melhor separar. Eu não gostei, a escola que o menor está agora não tem ajuda, pois ele não sabe escrever e ler. Na outra escola tinha apoio, carinho, merenda boa, quando estavam nervosos até merenda davam eles. A minha vontade era que ele voltasse para lá, mas fiquei sem jeito de pedir. Eles se preocupam, mesmo eu longe, qualquer coisa entra em contato, se eles andam com uma pessoa que não convêm eles ligam. Eles estão nervosos, mas já teve muita melhoria. A escola ajudou demais. No início eu ia à escola toda semana. Esse ano fui uma vez. A parte do mais velho é mais reforçada. A do menor já fui à escola reclamar, não ia no cinema, pois não fez o exercício da escola. Ele vendeu muita rifa e se prometeu levar, tem que levar, por causa de comportamento? Não acho justo. Estava escrevendo com a cara no quadro. Não aceito com a cara no quadro. Eu cheguei de supetão, eu achei ele nesse sentido. Cobrei que não queria ele naquele lugar. Será porque ele é negrinho e a professora é branca? Mas a professora é negra. Ele questionou também que não merenda, eu já trabalhei em escola. Ele tem direito, nem que merende



em outro horário. Tudo que acontecesse eles falam comigo e eu corro atrás para saber se é verdade ou mentira. Eu cheguei uma vez lá uma fera, elas falaram que o menor estava devagar, atrasado e que deveria ser isolado. Talvez essa escola tenha alunos que são protegidos, não olha a precisão e não olha a carência do aluno não. (ISABEL, 59 anos, avó de Lucas).

Esses episódios revelam uma das constantes dificuldades na relação das famílias populares com a escola. A avó não aceitou a “sugestão” da escola (a *posteriori*) e não consegue dialogar para reverter o quadro. A família nem sempre consegue negociar, argumentar e, muitas vezes, tem receio de prejudicar outros membros da família. Há ainda uma manifesta desconfiança de que as relações raciais interfiram nessa dinâmica escolar, culminando em um tratamento diferenciado, segregativo. Batista e Carvalho-Silva (2013, p.48) discorrem que “[...] a prática escolar de se comunicar com as famílias, os modos de avaliação dos alunos e os conteúdos das reuniões de pais são também levados em consideração na consolidação da opinião da maioria das mães sobre as escolas.”

Em contrapartida, Carvalho e Ristum (2013, p.144), ao relatarem o caso de um adolescente encaminhado ao CT pela escola, mostram que, “a fala empoderada da mãe, questionando a atitude da escola e ameaçando recorrer a outras instituições no caso de ter seu filho transferido, ganha nesse momento ainda maior relevância”, ficando claro com esta citação que as famílias pobres não se relacionam com a escola de maneira homogênea, pois há distintas formas de enfrentamento diante das instituições em nossa vida diária.

Um relato que nos chamou a atenção foi o do pai e da mãe de Gabriel (EVERALDO, 40 anos/LUÍZA, 37 anos), ao fazer o questionamento a respeito das avaliações. Ele nos aponta incertezas sobre o modo como acontece o processo avaliativo do filho, que é um aluno de inclusão.

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

Esses responsáveis discordam do processo de avaliação do seu filho. Mostram a dificuldade de entender a questão da não reprovação. Apesar de questionar a atuação dos professores diante de tal situação, em alguns momentos parecem compreender que as formas de se avaliar um aluno é complexa e subjetiva e que, muitas vezes, os professores são “pressionados pelo sistema” a aprovar os alunos mesmo não indo



bem nas avaliações e na aprendizagem. Esse sentimento de ambivalência que se funda no reconhecimento da importância e legitimidade da escola associada a um distanciamento e desconfiança é enfatizado por Thin (2006, p.222):

A ambivalência vai aparecer, por exemplo, quando os pais pedem aos professores que sejam rígidos e severos e, ao mesmo tempo, protestam contra algumas sanções: de um lado, eles esperam que as modalidades de manutenção da ordem escolar correspondem ao modo de autoridade familiar; de outro, eles tendem a querer proteger os membros da família contra o poder dos agentes das instituições, com uma espécie de obsessão quanto à injustiça e à estigmatização a respeito de sua família. (THIN, 2006, p.222).

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

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

[Pai]: Ela tem mais recurso do que estadual, do que eu vejo. [Mãe]: Foi o único lugar que consegui a auxiliar para ajudar ele diretamente, devido às necessidades dele. Por ser municipal e eu tive que brigar muito, pra você ter uma ideia eu tive que ir lá no Ministério da Educação, para brigar, por causa de um acompanhamento dele. Aí eu consegui esse acompanhamento, hoje eu tenho uma briguinha com a... Foi a municipal também que forneceu o AEE<sup>7</sup> que é o atendimento especializado para ele. [Pai]: Aqui tem mais suporte pelo que eu vejo de uma ONG que ele participa e vejo as crianças. Ele participa de um grupo que é só para crianças com Síndrome de Down. Chama Viva Down. Então, fazem encontros, práticas e atividades para eles, para socializar mesmo. [Mãe]: Eu acho uma escola de fácil acesso, uma escola que tipo assim, que foi a única que deu suporte para a gente ter uma auxiliar pra ele, né? Para acompanhar diretamente ele. É assim ele está se desenvolvendo bem na medida que ele pode se desenvolver, porque ele infelizmente não é uma criança normal. Acho que na medida do possível já conhece as letras, achEstilo de parágrafo Padrãoo que está se desenvolvendo bem lá. Tem o atendimento especializado, com a professora especializada. A questão agora melhorou muito, sabe? A questão do preconceito, antes no início, não com essa diretora, eu ia lá o meu filho estava fora de sala de aula. Aí tipo assim, eu tinha que dá uma uma (...), denunciar falar assim não, porque ele está fora da sala de escola. Ah, porque ele não fica. Hoje se eu for lá, ele está dentro da sala de aula. Eu tive que acompanhar nesse

<sup>7</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) elabora e organiza recursos de acessibilidade para estudantes que têm alguma necessidade específica, criando oportunidades para que possam participar plenamente das atividades curriculares. As salas disponíveis na Rede Municipal de Educação são adaptadas e contam com recursos materiais e tecnológicos que desenvolvem as habilidades desses.



sentido. Eu falo com você, os depoimentos de outros pais é que é isso que acontece, mesmo sendo escola particular. Qualquer coisinha que a criança síndrome de down tem na sala, ele põe pra fora da sala de aula. Aqui eu consegui, aqui quando eu vou lá, Nossa senhora! Oh o pai dele está aí, o pessoal já até me conhece, porque eu corro atrás. (LUZIA/EVERALDO, 37/40 anos, mãe/pai de Gabriel).

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

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

Contrariando a noção que relaciona as famílias dos territórios segregados à indiferença em relação à escola ou a um forte distanciamento do universo escolar, a investigação realizada identificou um grupo de famílias que, lideradas pelas mães, depositam na escola, em geral, grandes expectativas e realizam, com os recursos que possuem, esforços para assegurar a escolarização dos filhos. (BATISTA e CARVALHO-SILVA, 2013, p.205).

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

Ao serem indagadas se além da escola haveria outras pessoas, instituições ou órgãos que julgam contribuir na educação dos seus filhos, ou se haveria outras demandas e quais suportes gostariam de ter, nossos entrevistados sinalizaram algumas crenças sobre o que planejam para seus filhos.

Narram suas histórias de dificuldades, histórias que sempre cabem filhos e netos. Descrevem seu cotidiano e nele o sentimento de solidão e desamparo diante do Estado ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, sentem-se acolhidas por parentes, amigos, professores e profissionais da escola. Esses dados amplificam-se nos censos estatísticos.

Os Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) revelam que, desde 2005, o perfil composto unicamente por pai, mãe e filhos deixou de ser maioria nos domicílios brasileiros. Na pesquisa de 2015, o tradicional arranjo ocupava 42,3% dos lares pesquisados. Uma queda de 7,8 pontos percentuais em relação a 2005, quando abrangia 50,1% das moradias. Por outro lado, novas tendências ganharam força. Em



2015, por exemplo, quase um em cada cinco lares era composto apenas por casais sem filhos (19,9%), enquanto que em 14,4% das casas só havia um morador.

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

Na verdade, eles passam mais tempo na escola, né? O pequenininho fica na UMEI de 07h00min às 17h00min e os outros três na escola de 06h30min até 16h30min. Durante a semana eles passam mais tempo na escola. (FLAVIA, 35 anos, mãe de Ariane, Bruno e Felipe).

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

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

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

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



o ambiente educativo, dentre essas, seus próprios familiares e o acesso a equipamentos públicos que podem contribuir na educação de seus filhos.

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

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

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

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

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

Porém, mesmo a escola sendo considerada boa por todas as famílias, as mesmas cobram que haja outros meios que contribua para a formação de seus filhos, como cursos que possam colaborar na oferta de oportunidades profissionais no futuro. E mesmo contando com outros membros da família na lida cotidiana, a mãe continua sendo a principal responsável para acompanhar a educação dos filhos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a nossa percepção, na maioria dos casos pesquisados, esses atravessamentos entre a escola, família e CT afetaram positivamente a ordem moral doméstica das famílias, visto que a maior parte das entrevistas assevera o acolhimento, o reconhecimento do papel das dinâmicas internas dos diferentes tipos de família atendidas, bem como sua valorização.

Contudo, reparamos que, em alguns casos, quando a escola faz esse encaminhamento, há uma ausência de diálogo, o que gera desconfiança, medo e a sensação de assujeitamento nas famílias.



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

Também averiguamos que as configurações familiares das crianças encaminhadas ao CT são compostas por aqueles que são marginalizados na nossa sociedade, sendo eles, em sua maioria, as mulheres, os negros e os pobres. Para essas famílias, a escolarização é um bem, uma necessidade, um desejo profundo de que seus filhos superem as condições materiais e sociais que vivenciam no seu dia a dia.

De maneira invisível, a muitos olhos, seus modos de monitorar a educação dos filhos não se coaduna com as expectativas da escola e muito menos coincide com as lógicas socializadoras da escola. Não por acaso questionam as abordagens verticais, patriarcais e tradicionais da instituição escolar.

Nossas análises, muitas vezes restritas ao campo em que estamos inseridas, demonstraram o quanto os encaminhamentos feitos ao CT, tanto pela escola quanto aqueles advindos da própria família, interferem nas relações cotidianas entre essas duas instâncias de socialização e nos processos educativos escolares.

Pensamos ser fundamental desnaturalizar as representações sociais sobre o CT. A punição como uma perspectiva de solução não pode se manter como uma política. Além disso, o Conselho Tutelar não pode ser visto, pela família, como a única instância reguladora da ordem moral doméstica. É necessário, portanto, convidar e mobilizar a sociedade, a família e os educadores para a compreensão das funções do CT e seu protagonismo nas ações efetivas na defesa de crianças e de adolescentes.

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

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

Ampliando essa discussão, entendemos que o acesso e a permanência no sistema escolar se tornaram uma questão de prioridade para o Poder Judiciário. Entretanto,



ainda é perceptível que tanto os juízes quanto os conselheiros estão despreparados diante desta nova demanda, uma vez que não conhecem o sistema educacional e, muitas vezes, individualizam cada caso que atendem e não avaliam todos os contextos e autores desses atendimentos ou da violação de direitos. Além disso, é essencial lembrar que a educação se tornou um direito social, ou seja, um direito público, que o Estado, prioritariamente, tem a obrigação de oferecer; caso contrário, pode sofrer sanções, conforme enfatizam Cury *et al.* (2010, p.80):

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

O aparato institucional, legal e jurídico que consolida o direito das crianças e adolescentes, amparando o trabalho sobre as questões da infância, serve como um dispositivo que pode contribuir na construção de mecanismos e estratégias para exigir e sustentar o Poder Público a efetivação do ECA, fazendo com que os CT atuem de modo eficiente. Para Sêda (1991, p.35), é fundamental entendermos que “o direito nasce da participação das pessoas na vida comum”. Queiram ou não, tendo ou não consciência disso [...]” O CT, como um espaço composto por representantes da sociedade civil, objetiva fazer valer os direitos da infância.

Contudo, os CT não conseguem lidar com a diversidade de demandas, visto que são precarizados e em número insuficiente para atender ao número de demandas que têm chegado com frequência aos conselheiros, principalmente da área da educação. Nossa pesquisa sinalizou ainda que, mesmo sendo previsto no ECA que cada conselho deveria atender até 200 mil habitantes, essa diretriz não ocorre na prática. Em Belo Horizonte, por exemplo, tanto na Regional Leste, que possui mais de 260 mil habitantes, quanto em Venda Nova, que é uma das regiões mais populosas da cidade, com quase 500 mil habitantes, cada uma dessas regiões possui apenas um CT, sendo insuficientes para atender a quantidade de pessoas que necessita acioná-los. Logo, é perceptível o quanto ainda é necessário a promoção de políticas públicas para a infância e adolescência, de forma que essas etapas da vida sejam vistas como prioridade por toda a sociedade.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **O estatuto da criança e do adolescente - ECA**. Brasília: MEC/ACS, 2005. p.3-77.

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Retratos Revista do IBGE**, n.6, dez. 2017.



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

FERNANDES, Priscila Valverde *et al.* Peculiaridades entre Conselho Tutelar e Crianças encaminhadas pela escola. **Revista de Psicologia**, v.23, n.1, p.219-232, jan./abr. 2011.

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

PERONDI, Maurício; SCHERER, Giovane Antonio; VIEIRA, Patricia Machado; GROSSI, Patrícia Krieger (Orgs.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?** Porto Alegre: Editora Universitária da PUCRS, 2018.

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

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

SANTOS, Simone Pereira dos *et al.* A Relação da Escola e do Conselho Tutelar no amparo à criança. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.2, n.1, 2.ed., p.271-279, jan./jul. 2011.

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

SIERRA, Vânia Morales. **Conselho Tutelar: uma identidade em questão**. Portal ABMP. Publicação 530, 2003.

SCHEIVAR, Stela. A política conselheira na Escola. **Cadernos de Educação**, UFPel, Pelotas, n.28, p.139-152, jan./jun., 2007.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.1-17, mai./ago. 2006.

Submetido em: **28/07/2021**

Aceito em: **22/10/2022**