

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARLUCE LEILA SIMÕES LOPES

**“INFÂNCIAS CAPTURADAS” E TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS
NEGRAS ENCAMINHADAS PELA ESCOLA AO CONSELHO
TUTELAR**

VITÓRIA-ES

2014

MARLUCE LEILA SIMÕES LOPES

**“INFÂNCIAS CAPTURADAS” E TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS NEGRAS
ENCAMINHADAS PELA ESCOLA AO CONSELHO TUTELAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo

VITÓRIA – ES

2014

*Troco esse trem por uma canoa
Vou cruzar o mar atrás de explicação
Já que meu destino é tão incerto
Que ele seja incerto num lugar bom*

*Vou remar até olhar pro céu e enxergar sorriso teu
Formado pelas nuvens que dão sombra pra sonhar
Se é que ainda sei sonhar*

*No mar não existem curvas nem sinais
Suas leis são bem mais simples de entender
Já que o temporal é inevitável
Tiro minha roupa pra receber*

*Vou remar até olhar pro céu e enxergar sorriso teu
Formado pelas nuvens que dão sombra pra sonhar
Porque ainda sei sonhar*

(Marcelo Mira)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Ao meu pai Moacyr Juvencio Lopes (in memoriam), motivo maior desta produção.

À minha mãe Maria Vearildes, pela força e exemplo de vida.

À minha filha Milena Simões e meu filho Lázaro Simões.

Aos meus avós Pedro Simões e Otaviana.Fonseca.

A toda minha família, pela força.

À Geucilene Mello pelo apoio incondicional.

À minha Orientadora Dr.^a Vânia Carvalho de Araújo, pelos ensinamentos, paciência e orientação.

Aos membros da banca, pelas valiosas contribuições: Dr. Robson Loureiro, Dr. Osvaldo Martins, Dr.^a Vania Manfroi, D.^{ra} Regina Helena Simões e Dr. Eduardo Moscon.

Aos meus amigos e amigas, em especial, Ironilda Rangel, Liliane Caniçali, Janaina Madeira, Gustavo Forde, Patricia Rufino, Maria Sampaio e Wallace Nascimento.

Ao Neab/UFES, em especial, à Cleide Amorim.

Aos amigos sempre presentes, Luziane Siqueira, Sérgio Pereira, Edson Peixoto, Marcia Cristina, Luciana Soares e Paula Cristiane.

Às crianças, adolescentes e profissionais das escolas pesquisadas.

Aos conselheiros tutelares da Orla de Aracruz.

À secretaria municipal de educação de Aracruz.

À professora e amiga Zilda Fantin.

Aos meus professores da UFES.

Aos meus ex-professores de Ibatiba.

À minha turma de doutorado da UFES.

Ao Movimento Negro, em especial, Luis Carlos, Jeruse Romão, Valdeni Andrelino e Leonor Araújo.

A todos que me apoiaram nesta caminhada.

RESUMO

Esta tese tem como pano de fundo a análise das experiências de duas escolas, cujas crianças são “capturadas” e encaminhadas ao Conselho Tutelar. As instituições estão localizadas em Barra do Riacho, no município de Aracruz, Espírito Santo. Prioriza o olhar sobre/com as crianças negras pelo fato desse grupo compor a maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras e estarem em desvantagem em relação à garantia de direitos e mais suscetíveis às formas explícitas ou veladas de discriminação racial. Compreende as desigualdades na *perspectiva bidimensional da justiça*, na qual a raça e a classe convergem e se entrecruzam como demandas de *distribuição e reconhecimento*. A investigação buscou compreender as dinâmicas em torno da “Captura” e encaminhamento das crianças ao Conselho Tutelar e das trajetórias das crianças negras nessas instituições por meio de relatórios. A partir do estudo de caso, as observações, as análises dos relatórios e entrevistas assinalam para a disciplinarização e normatização dos sujeitos e para a existência de um racismo institucional. Os dados de escolarização das crianças encaminhadas ao Conselho Tutelar e os atravessamentos sociais analisados por cor/raça indicaram assimetria racial na permanência das crianças negras na escola. Recortes de trajetórias de crianças negras atendidas também apontaram a criança negra no limite de compor dados de violência letal na adolescência, quando analisados junto aos índices nacionais. Partiu-se do princípio de que o Estado deve garantir a todas as crianças, por meio dos equipamentos públicos e das políticas públicas, os direitos constitutivos das crianças e adolescentes. (ECRIAD). Vê-se na implementação da Lei 10.639/03, uma das possibilidades de descolonizar o direito à educação. A aposta na participação das crianças e no reconhecimento de sua pluralidade sintoniza com a busca de garantia da permanência de todas as crianças na escola e a superação do racismo institucional evidenciado.

Palavras-chave: Crianças. Escola. Conselho Tutelar. Racismo Institucional.

ABSTRACT

This thesis has as its background the analysis of the experiences of two schools, whose children are “captured” and sent to the Guardianship Council. The institutions are localised in Barra do Riacho in the city of Aracruz, state of Espírito Santo. It is mainly focused on the look on/with black children, related to the fact that this group compounds the majority of students that are in public schools in Brazil and are in disadvantage as regards the guarantee of rights and also more susceptible to explicit or veiled forms of racial discrimination. It comprehends the inequalities in a *two-dimensional perspective of justice*, in which race and class converge and intersect as distribution demands and recognition. The study aimed to comprehend the dynamic that surrounds the “Capture” and the referral of children to the Guardianship Council and also the trajectories of the black children in these institutions through reports. From the case study, the observations, reports analysis and interviews point to the disciplining and regulation of the subjects and to the existence of an institutional racism. Enrolment data of the children referred to the Guardianship Council and the social crossings analysed by race/ colour indicated racial asymmetry in the permanence of black children in school. Scraps of the trajectory of the attended black children also pointed the black child as in the edge to compound the lethal violence data in adolescence, when analysed together with the national indices. It started from the principle that the Estate must guarantee to all children, through public facilities and public policies, the constitutive rights of the child and adolescent (ECRIAD). It is seen in the implementation of Law 10.639/03 one of the possibilities to decolonise the right to education. The focus on the involvement of children and the recognition of its plurality agree with the search for guaranteeing the permanence of all children in school and overcoming the evidenced institutional racism.

Key-words: Children. School. Guardianship Council. Institutional Racism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1: APRESENTAÇÃO DO TEMA E DOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	17
1.1 A RELAÇÃO ESCOLA E CONSELHO TUTELAR NA CONSTRUÇÃO E “CAPTURA” DA CRIANÇA “PROBLEMA”.....	29
1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	34
1.2.1 Objetivos da Pesquisa	34
1.2.2 O Local da Pesquisa	35
1.2.3 Procedimentos de Pesquisa	37
1.2.4 Os Primeiros Contatos	38
1.2.5 O Campo da Pesquisa: “a terra das oportunidades”, para quem?....	41
1.2.5.1 Dados sobre o Campo da Pesquisa.....	41
1.2.5.2 Dados sobre as Crianças das Escolas Pesquisadas por cor/raça.....	43
1.2.5.3 O Conselho Tutelar no Município de Aracruz.....	44
1.2.6 A Recolha dos Dados	46
CAPÍTULO 2: AS CRIANÇAS NEGRAS E O DESAFIO DA IGUALDADE, JUSTIÇA E PLURALIDADE	51
2.1 DIMENSÕES DO RACISMO INSTITUCIONAL NO BRASIL.....	51
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PROTETIVAS PARA A INFÂNCIA: A (DES) PROTEÇÃO DA CRIANÇA NEGRA CONCEBIDA COMO “PROBLEMA”	66
3.1 AS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO.....	66
3.2 ANÁLISE DOS DESCRITORES.....	72
3.3. A (DES)PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS.....	82
CAPÍTULO 4: A ESCOLA E O CONSELHO TUTELAR: TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS NEGRAS “CAPTURADAS”	89
4.1 O CONSELHO TUTELAR E SUA ATUAÇÃO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	89

4.2 OS RELATÓRIOS ACESSADOS.....	96
4.2.1 A Estrutura dos Relatórios	100
4.3 A ESCOLA, O CONSELHO TUTELAR E AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS ENCAMINHADAS.....	104
4.3.1 Considerações sobre as Famílias Negras	106
4.4 A ESCOLA E OS CRITÉRIOS DE ENCAMINHAMENTOS AO CONSELHO TUTELAR: A “CAPTURA” E A “TERCEIRIZAÇÃO” DA “CRIANÇA PROBLEMA”.....	113
4.4.1 O Regimento Escolar	121
4.4.2 As Transferências Compulsórias dos Alunos “Problemas”	126
5.4.3. A Gestão Escolar na Relação com o Conselho Tutelar	131
4.5. A ESCOLA, O CONSELHO TUTELAR E A INVISIBILIDADE DAS DISCRIMINAÇÕES RACIAIS.....	134
4.6. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE.....	141
4.7 TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS NEGRAS ENTRE A ESCOLA E O CONSELHO TUTELAR.....	145
4.7.1 Situação Educacional das Crianças e Adolescentes: Assimetrias Raciais	152
4.7.2 Vidas “Supérfluas”	155
4.7.3 As Resistências	158
4.8 Descolonizar o Direito das Crianças à Educação	162
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 166
 REFERÊNCIAS	 178
 APÊNDICES	 189
APÊNDICE A – Consentimento de Pesquisa	190
APÊNDICE B – Roteiro de Pesquisa	192

INTRODUÇÃO

Por fim, parece-nos evidente que querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar em relação às nossas crianças negras é também uma forma de amá-las, todas e indistintamente, melhor.

Mary Del Priore

O conjunto de pesquisas sobre a situação da infância, no Brasil, vem crescendo nas últimas décadas e estas investigações emergem como possibilidades de compreensão sobre as diferentes crianças e infâncias. Buscam entender como e o quanto as demandas sociais vivenciadas por esses sujeitos têm produzido desigualdades e/ou acentuado as existentes. Além da discussão sob a dimensão social, os estudos sobre a dinâmica das diferenças (racial, cultural, de gênero e das crianças com deficiência) ampliam os conhecimentos sobre as crianças e as infâncias brasileiras.

Nestes últimos tempos nos quais a criança tem ganhado tal visibilidade, o campo de investigação se expande, pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais se multiplicam, descortinando saberes e dados antes desconhecidos e/ou desconsiderados. Muitas dessas proposições se inserem em um *corpus* de pesquisas sobre a infância e educação, principalmente no que tange às desigualdades educacionais que atingem, de forma mais agravada, grupos de crianças em situação de maior vulnerabilidade¹. Assim, propaga-se a ideia imutável de criança e infância produzidas até a contemporaneidade.

Em grande parte destes estudos, tensionam-se a tendência clássica ainda hegemônica de conceber a criança e a infância de forma abstrata e apontam para a reflexão sobre as muitas crianças e infâncias reconhecidas nos seus modos construídos a partir de diferentes dimensões.

¹ As desigualdades sociais no Brasil têm cor. Segundo o IBGE, as populações negras e indígenas. Os indicadores sociais demonstram os limites das justificativas econômicas na explicação das causas das desigualdades visto que, por outro prisma, o fenômeno do racismo é legitimado pelo próprio Estado – o racismo institucional (SILVÉRIO, 2002).

A incursão nos modos de ser criança em cada tempo, espaço e em múltiplos contextos pode possibilitar a captura dos diversos movimentos que as diferentes crianças produzem como estratégias para marcarem um lugar de visibilidade no mundo. Por conseguinte, muitos desses movimentos ocorrem na escola e, às vezes, provocam, de certo modo, tensões que são interpretadas à luz de procedimentos institucionalizados, a exemplo, do encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Diante dessas proposições, esta pesquisa adentra no universo das experiências das/com as crianças negras nos espaços institucionais – escola e Conselho Tutelar, pelo fato desse grupo de crianças comporem a maioria dos alunos nas escolas públicas brasileiras e estarem suscetíveis a formas explícitas ou veladas de discriminação racial.

A discriminação racial deixou profundas marcas físicas (saúde), psicológicas e sociais em muitos sujeitos negros, sem excluir as crianças. Mas, o que significa ser criança negra² (pretas e pardas) e qual a relevância de investigar a infância nessa perspectiva? Considera-se o termo racial inserido nos critérios de identificação étnico-racial utilizados pelos órgãos oficiais de pesquisa (IBGE, 2011) e nas estatísticas, especialmente as educacionais, interesse maior deste trabalho. Assim, o termo raça, neste trabalho, está implicado politicamente e justifica-se pela possibilidade de compreender as crianças negras no contexto das relações raciais na sociedade brasileira.

A construção do imaginário racial de inferioridade e incapacidade da população negra se arraigou na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Desse modo, crianças negras são as mais excluídas do processo de escolarização. Muitos desses alunos sofrem dupla discriminação: social e racial (UNICEF, 2012; IBGE, 2011). No currículo escolar, a representação sobre o negro ainda é de negatividade de suas formas identitárias e de invisibilidade da história de violências que interferiram nas suas condições de vida e nas suas subjetividades.

² Nesse caso, negras são as pessoas declaradas pretas e pardas, segundo os critérios do IBGE. Quanto às crianças, o IBGE ouve a família que identifica sob critério racial, podendo ser: preto, pardo, branco e amarelo. Para saber mais sobre a utilização do critério cor/raça nas estatísticas educacionais, ver em: Estatísticas educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço (ROSEMBERG, 2006).

A compreensão é de que esse quadro de injustiça expôs a criança negra a diversas experiências de racismo: sutil, velada ou explícita, que demanda olhar diferenciado sob o ponto de vista das especificidades do racismo, em uma sociedade que não se assume racista. Dessa forma, no nível macroestrutural, vê-se as desigualdades econômicas, sociais e educacionais. Por outro lado, no nível micro, as atitudes (violência escolar, indisciplina, baixo aproveitamento educacional) de crianças negras, que podem ser consideradas consequências de suas experiências com a violação de seus direitos.

Desse modo, objetivou-se compreender: em que medida as crianças negras são inseridas em atendimento interinstitucional (escola e Conselho Tutelar), tendo a escola como um espaço mobilizador desse processo, substancializada que está pela suposta garantia de direitos? Nessa perspectiva, esta pesquisa visa a compreender as ações que atravessam as trajetórias de crianças negras percebidas como problemas pela escola, encaminhadas ao Conselho Tutelar e, nesse percurso, analisar a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos de todas as crianças.

Assim, analisar a questão dos direitos das crianças negras brasileiras requer a reflexão sobre a história da expropriação dessa população, reconhecida como minoria pela condição desumana a que foram submetidas por mais de três séculos, no regime escravista.

A violência, a partir da escravização, e a manutenção da exclusão social no pós-abolição interferiram na vida dos sujeitos negros sob o ponto de vista da não participação nas políticas sociais brasileiras. Obviamente, essa situação influenciou na qualidade de vida de grande parte dessas pessoas ao longo do século XX. Com isso, a disparidade nas condições de vida que, historicamente, atingiu severamente a população negra, vem se mantendo até os dias atuais. E como extensão, as desigualdades sociais advindas desse processo atingiram, também, e de forma extrema, as crianças negras. Vê-se, por exemplo, nos dados oficiais analisados por pesquisadores brasileiros, problemáticas sob o ponto de vista social e racial, no acesso à saúde, à educação e à segurança que serão apresentados neste trabalho (CAMARGO; ALVES; QUIRINO, 2005; JACCOUD; BEGHIN, 2002; LAESER, 2010; HASENBALG, 1979).

Assim, nesse cenário de exclusão, insurgem movimentos de resistência frente às desigualdades raciais. Na verdade, os negros sempre se mobilizaram contra as desigualdades por meio dos movimentos de resistência, a exemplo dos quilombos e da constante luta dos negros por liberdade e dignidade. Resistências que avançaram o século XX e XXI, com reivindicações de direitos a espaços e bens sociais. Fruto desses embates, em relação à educação, a Lei 10.639, sancionada pelo governo federal em 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996. Trata-se da obrigatoriedade da inserção dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar das escolas brasileiras. Esse tema provocou certa visibilidade das relações raciais na educação, apontada pela referida lei.

A política de criação de legislações antirracistas, assim como o surgimento de muitos estudos e pesquisas sobre o negro e a educação, ampliou, também, a implementação de ações governamentais a respeito da promoção de uma educação democrática, sem discriminação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História da África, dos Africanos e da Cultura Afro-Brasileira é parte do conjunto de ações que as instituições educacionais devem garantir, tendo em vista uma educação para a igualdade (BRASIL, 2004a). Nesse sentido, as Ações Afirmativas na Educação são uma dessas proposições, no sentido da efetivação de práticas que contribuam para a construção da igualdade no direito à educação.

O termo igualdade racial é utilizado por teóricos e pesquisadores que evidenciam, no aspecto racial, um fator potencializador das desigualdades sociais. Portanto, a discussão transversaliza a dimensão social (econômica) e imprime um olhar diferenciado sobre as especificidades desse campo. Nesse sentido, as desigualdades raciais são resultantes das implicações objetivas e, também, subjetivas, impressas por meio de diversas expressões inferiorizantes, sob o ponto de vista da estética negra (cor, cabelo, nariz, lábios), além da representação simbólica do universo africano e afro-brasileiro como sendo primitivo, exótico e desprovido de racionalidade e intelectualidade. Assim, o termo igualdade significa contestar os argumentos e práticas baseadas no fenótipo negro, assim como na desqualificação das inúmeras experiências identitárias desse grupo, consideradas as diferenciações quando se trata do ser negro.

Questiona-se a desigualdade racial na relação com as práticas institucionais dos órgãos de atendimento à criança na escola, assim como os critérios de encaminhamentos de crianças negras ao Conselho Tutelar na interface com a garantia do direito à educação prescrito nas legislações brasileiras.

A hipótese defendida é de que existem práticas violadoras de direitos nos atendimentos institucionais, no que se refere às crianças negras, ao utilizarem discursos e práticas nas quais as crianças sejam percebidas de forma essencialista (VEIGA, 2007; CHARLOT, 2013). Parte-se do princípio de que o Estado deve garantir, por meio dos equipamentos públicos e das políticas públicas, os direitos de todas as crianças. Se o atendimento do Conselho Tutelar e da escola visa a garantir o direito à educação, que essa efetivação se dê de forma digna e equânime, às diferentes crianças, reconhecidas suas marcas históricas, sociais, culturais e raciais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se constituiu em um Estudo de Caso do tipo etnográfico. Utilizou-se observação participante, entrevistas e consulta documental com o objetivo de compreender o cotidiano das intervenções do Conselho Tutelar na relação com a escola. Pretendeu-se mergulhar (SEVERINO, 2007) nas práticas do dia-a-dia das instituições no que se refere às crianças concebidas e *capturadas* como *problemas* pela escola.

A metodologia adotada se justificou pela escolha do recorte de pesquisa – as crianças negras. O entendimento é de que uma análise das diferenciações características desses sujeitos, assim como as formas de tratamento institucionalizadas, requer observar, acompanhar e ouvir suas vozes, enfim, visibilizar desde a sua expressão mais sutil àquelas materializadas nas ações intitucionalizadas.

As discussões elencadas, neste trabalho, estão alicerçadas na concepção de infância como categoria social sob o ponto de vista da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005a; 2004; CORSARO, 2011; ARAUJO, 2011). Considera-se a existência de diferentes crianças e infâncias constituídas nas histórias, nas culturas e nas relações sociais, o que nos leva a problematizar as especificidades das relações em torno da criança negra, sob o ponto de vista social, geracional e racial.

As principais categorias serão analisadas na configuração de um *corpus* de referências a partir de diferentes áreas de conhecimento. A contribuição desses campos de estudo é uma tentativa de reflexão mais ampla do objeto de pesquisa – a infância negra, em uma perspectiva interdisciplinar a partir de estudos da Sociologia da Infância, da Antropologia, da Psicologia, da História/Memória e da Educação.

Quanto às categorias, inicia-se com os estudos sobre a **criança e a infância** no escopo dos diferentes conceitos e construtos teóricos, concebidas de diversas formas, em diferentes tempos e sociedades e que considerem as crianças e as infâncias em dimensões éticas e estéticas distintas (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005b).

Sobre a dimensão da **classe social**, no contexto das transformações econômicas do mercado, as crianças brasileiras estão expostas, cotidianamente, à pobreza, à miséria e ao trabalho infantil. Estão submetidas às condições de precariedade de suas famílias, que não conseguem determinado *sucesso* no mundo do trabalho por não traduzirem, como profissionais, os conhecimentos técnicos e as exigências do perfil do trabalhador, imposto pelo modo de produção capitalista e do mundo globalizado (WACQUANT, 2003).

Quanto à categoria **raça**, dialogamos com estudos que consideram a/as identidade/s, histórias e memórias experienciadas por cada criança e diferentes infâncias e, a partir desses teóricos, salientamos aqueles que ressaltaram as crianças negras (ROSEMBERG, 2012; RIZZINI, 2011; PASSETTI, 2007; VEIGA, 2007; LIMA; VERONESE, 2012). Isso porque, além da precarização social, as tipificações sob o ponto de vista das diferenças raciais podem revelar situações, invisibilizadas ou desconsideradas como agravantes na condição de crianças e infâncias negras.

Crianças ricas e pobres, por serem negras, sentem o *peso* das marcas fenotípicas e simbólicas que compõem os discursos que inferiorizam a população negra. Desconsiderar as singularidades do sujeito negro implica no condicionamento de sua humanidade a uma universalização de direitos, nem sempre garantido, a exemplo do direito a não ser discriminado. Sobre a criança negra, o direito à

dignidade e respeito nem sempre pautam as políticas de atendimento à criança, de forma efetiva. Fato que nos leva a caminhar em direção a dois espaços de garantias dos direitos de todas as crianças e adolescentes – a escola e o Conselho Tutelar.

As categorias **escola e Conselho Tutelar** compõem o lócus de investigação como espaços institucionais que, imbricados no atendimento à criança concebida como “problema” ainda não superaram a proposição rousseuniana de *natureza infantil*, nem a de durkheimiana de *socialização*, ou a eugênica e higienista das teorias lombrosianas de *antropometria*. Longe de tendenciar para um determinismo, a aposta está nas pistas baseadas nas muitas pesquisas realizadas que evidenciaram um tipo de racismo difícil de admitir – o racismo institucional³, porém, fácil de identificar nas estruturas públicas e modos de atendimentos que abstraem as singularidades, na construção e efetivação das políticas de atendimento à criança pobre e à negra (LIMA; VERONESE, 2011; SCHEINVAR, 2009; WIEVIORKA, 2007).

A escolha deste tema de pesquisa se deve a três fatores que se entrelaçam à subjetividade da pesquisadora. O primeiro está relacionado à minha história de vida como menina, adolescente e mulher negra, etapas vividas em experiências que me fizeram amadurecer e aprender sobre o mundo, porém experienciei violências neste mundo por ser negra e filha de pai negro. Ouvei e senti as dores do racismo de diversas formas – xingamentos, apelidos aferidos a mim e a meu pai devido às características físicas.

O trabalho com formação de professores, especialmente, sobre as relações etnicorraciais na Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo e em faculdades privadas, além de atuar como palestrante no Centro de Formação e Aperfeiçoamento da Polícia Militar do Espírito Santo, levou-me a reafirmar a importância de pesquisar este tema. Nesses momentos, era possível compreender o

³ Conceito criado pelos norte-americanos Carmichael e Hamilton, militantes do movimento a partir da década de 1970. Wieviorka utiliza esse referencial e descreve como um fenômeno que mantém os negros em situação de subalternidade por meio de instrumentos estruturais de funcionamento da sociedade e de instituições. Esse tipo de racismo ocorre na “surdina”, no silêncio das sutilezas que atravessa os mais diversos espaços institucionais e acaba reproduzindo desigualdades sociais (WIEVIORKA, 2007). É um racismo sem atores, sem exposição deflagrada de ideologias, preconceitos e discriminações. Ocorre no nível das estruturas sociais mantidas por políticas que atingem a uma parcela da população.

quanto o tema racial é desconhecido, fato que interfere nas ações e abordagens desses sujeitos, em seus espaços de atuação.

O segundo surge dos resultados encontrados, na pesquisa do mestrado, sobre as relações raciais entre as crianças no espaço escolar. Os dados encontrados me instigaram a compreender o que foi percebido para além do meu objeto de pesquisa: as crianças negras são discriminadas na escola e existe um silenciamento dessa violência racial, que faz com que esses sujeitos resistam, ora burlando regras ou desistindo da escola (LOPES, 2008). Por outro lado, podem enfrentar as discriminações, sem grandes enfrentamentos, nem abandonando a escola.

O terceiro fator advém do fato de que muitas crianças são encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar, por meio de relatórios Investigar a trajetória de crianças negras, durante o atendimento do Conselho Tutelar, pode apontar quem são as crianças encaminhadas e se a questão cor/raça influencia nos critérios de encaminhamentos pela escola, assim como nas abordagens do Conselho Tutelar.

Quanto à organização dos capítulos, inicialmente apresentamos o percurso da pesquisa, os diferentes instrumentos de pesquisa, o contexto do espaço investigado e o processo de recolha dos dados.

O segundo capítulo versa sobre as crianças negras e os desafios da igualdade, justiça e pluralidade como dimensões do racismo que se apresenta em diferentes instâncias da vida social. Trata-se de uma reflexão sobre dados que confirmam a dimensão do racismo institucionalizado no Brasil e que tem se atualizado no tempo.

O terceiro capítulo trata das políticas protetivas para a infância, dentre elas, as implicações no atendimento das crianças encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar na relação com o direito à educação. Discute-se sobre o direito a não discriminação e os impasses e tensões advindos da negação desse direito que desembocam em *problemas* evidenciados pela escola, como critérios de encaminhamento ao Conselho Tutelar, privilegiando as crianças negras.

Utiliza-se a análise de dados sobre a desigualdade na escolarização de crianças negras em relação às crianças não negras como aspecto importante de análise.

Essas informações servirão de reflexão sobre os significados que se mantiveram do passado e se apresentam nas pessoas e nos grupos no presente (BLOCH, 2002). Nesse caso, significa olhar os dados na relação com a historicidade e com a memória; pode oferecer pistas por meio das expressões, das narrativas, dos pequenos detalhes e grandes formatos percebidos e que, de alguma forma, influencia as experiências entre e para com as crianças.

Versa, ainda, sobre o desafio da luta pela igualdade sem desconsiderar a pluralidade, na luta por justiça. Disponibiliza evidências do racismo institucional, além de sua abrangência e a ocorrência em suas múltiplas dimensões e atravessamentos na estrutura organizacional das instituições.

O quarto capítulo apresenta os dados sobre os consensos e impasses na relação entre Conselho Tutelar e as escolas do bairro de Aracruz – ES, no processo de “captura” das crianças encaminhadas. Analisa os discursos dos profissionais das instituições investigadas, das famílias e dos estudantes encaminhados, via relatórios e entrevistas. Busca elencar elementos inibidores da garantia dos direitos e apresenta a escola e o Conselho Tutelar como espaços de evidência de promoção ou violação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO TEMA E DOS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Crianças, raça e racismo

Elevador é quase um templo
 Exemplo pra minar teu sono
 Sai desse compromisso
 Não vai no de serviço
 Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
 Somos herança da memória
 Temos a cor da noite
 Filhos de todo açoite
 Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você
 É o exemplo da dignidade
 Não nos ajuda, só nos faz sofrer
 Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
 Exemplo pra minar teu sono
 Sai desse compromisso
 Não vai no de serviço
 Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
 Somos herança da memória
 Temos a cor da noite
 Filhos de todo açoite
 Fato real de nossa história

(Jorge Aragão)

A música *Identidade* de Jorge Aragão ilustra a marcação de um *lugar* (elevador) do negro na sociedade. Lugar que as crianças negras identificam desde a Educação Infantil e que pode se manter durante toda a sua trajetória de vida, consequência da construção social da inferioridade da população negra. Nem todos os espaços são para todos. O estranhamento diante da presença de pessoas negras em lugares

considerados de destaque ou dos ditos selecionados aponta para um atrevimento. Ter um carro de luxo, uma casa ou estar em certos lugares representa o pertencimento a uma classe social e também à cor. Ser negro e estar nessas condições, sob o olhar racista, podem ser considerados uma invasão. Nesse sentido, a ideia da inferioridade justificaria os discursos e práticas discriminatórias contra os que se habilitam a ocupar um lugar que não seja o seu. Desse modo, os insultos raciais vêm impregnados de sentidos de subalternidade e de escolha a não conviver com os que se tornam *invasores*.

Para a compreensão dos desdobramentos dos discursos de inferioridade do negro na constituição das crianças negras, problematiza-se a relação raça, racismo, infância e direitos. O termo raça, originário da biologia foi muito utilizado por teóricos eugenistas, no final do século XVIII, para classificar as raças humanas em inferiores e superiores. Atualmente, esse termo é utilizado politicamente, de forma analítica, para designar um grupo humano, discriminado historicamente que continua na luta por direitos. Se a categoria raça é tensionada nos meandros dos esquemas de dominação e colonização, não a utilizamos no sentido biológico, mas como instrumento político de resistência e afirmação da identidade negra – *racialismo anti-racista* (GUIMARÃES, 2005). *Em suma, raças não existem, mas os tipos físicos, com toda a carga de valoração hierarquizadora que eles contêm, sim* (LAESER, 2010, p. 72). Negro é utilizado por abarcar as categorias utilizadas para identificar a população negra nos documentos e pesquisas oficiais. Por isso, falaremos da criança negra nas análises a partir do diálogo com o campo da infância, dos direitos das crianças e do direito à educação.

No campo da psicologia, Maria Aparecida Bento (2002, p. 30) busca, na psicanálise freudiana, o conceito de *narcisismo* e conclui que o racismo beneficia o seu autor à medida que essa atitude reforça sua autoimagem positiva e projeta no outro a imagem de subalternidade: *"O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico*. Assim, a autora analisa as relações raciais na perspectiva dos processos psicossociais. Nesse sentido, não debater o racismo torna legítima a manutenção de privilégios *concretos e simbólicos*. Assim como Fanon (2008), Maria Aparecida Bento destaca o medo como um elemento aglutinador da assimetria das raças

humanas impetrado pelos europeus como estratégia de legitimação da exclusão de grupos humanos.

Ao analisar o higienismo, Jurandir da Costa Freire (1999, p. 126) identifica a ordem médica – higienista que expandia a ideia do negro como o mal e o perigo. *O negro representava a doença e a imoralidade*. O medo do negro virou notícia que se espalhava no Brasil desde os tempos coloniais e que o cientificismo do século XIX⁴ legou ao século XX e XXI. Não é por acaso que os atuais índices de violência policial contra adolescentes e jovens negros sejam uma lamentável realidade. O medo que se noticia sobre a criminalidade tem cor e situam ações combatentes direcionadas a certos grupos, determinados jovens e territórios também definidos. Porém, esses fatos nem sempre são considerados transversalizados pelo racismo, por uma parcela dos pesquisadores.

Para Bento (2002), os intelectuais brasileiros sofrem de um *daltonismo e cegueira* já que desconsideram os quase 400 anos de escravização que levou ao empobrecimento os descendentes destes que foram despotencializados material e simbolicamente. Além da invisibilidade dos séculos de violência contra os africanos e negros brasileiros, a autora traz uma questão instigante: a personalidade do branco no processo de inferiorização do outro e da apropriação material indébita. Fala-se sobre o negro nas relações raciais, porém interessa também compreender o que move o branco quando nega o racismo ou quando naturaliza o lugar social do outro, nesse caso, o negro.

Nessa perspectiva, a psicóloga e pesquisadora Maria Helena de S. Patto (1999) mostra outra vertente da psicologia que se utilizava dos estudos psicométricos ao transformarem pessoas em objetos de experimentações científicas. A crítica é apontada às formas de classificações de crianças pobres e negras como aquelas destituídas de capacidade intelectual nos estudos de Nina Rodrigues e Arthur Ramos. Ainda hoje, no campo educacional, verifica-se a forma preconceituosa com que muitos professores concebem os alunos das camadas empobrecidas, ou seja,

⁴ “O biótipo do criminoso nato de Lombroso era o biótipo do negro, eram os negros que estavam, sob o rótulo de criminosos, presos nas casas de detenção, submetidos à mensuração” (BENTO, 2002, p. 36).

como patologias a serem medicalizadas. Nesse caso, as práticas e discursos tratam da *criança problema*.

Nesse trabalho, a *criança problema* é aquela considerada pela escola um caso para Conselho Tutelar. Casos de crianças que a escola descreve e tipifica antes de encaminhá-las a outra instituição – Conselho Tutelar, motivada pela crença de que na escola não há o que fazer por elas. Como recorte, a pesquisa lança o olhar para as crianças negras encaminhadas e das relações raciais imbricada nos encaminhamentos e atendimentos. Sobre elas, julgam-se as aparências ou as culturas embasadas em preconceitos.

Para Oracy Nogueira (2006, p. 292), o preconceito racial representa uma atitude desfavorável para com pessoas, devido ao fenótipo: [...] *seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece*. Desse modo, relaciona a configuração da estrutura social com a cor/raça. Nos Estados Unidos, o preconceito racial é de origem, pois está relacionado à *ascendência étnica* das pessoas, independentemente dos traços físicos. Nesse caso, uma pessoa negra convive com as brancas desde que suas características não comprovem sua origem, caso contrário, mesmo tendo características que se aproximam do sujeito branco, a exposição de sua origem negra, pode afastá-la dessa interação. Diferente da origem, no Brasil, o preconceito é de *marca*, ou seja, está alicerçada nos traços fenotípicos que distinguem negros e brancos. Quanto mais acentuadas forem as características negroides, mais suscetível ele estará à discriminação.

Essas proposições demonstram que não há necessidade de se conceituar raça, visto que, historicamente, no Brasil, esse tem sido um critério de instituição de lugar social na dimensão da distribuição material e de um lugar racial, no qual as marcas fenotípicas interferem nas relações entre os sujeitos e no acesso aos direitos, à justiça, à saúde e à educação.

A ênfase na questão da raça, de forma alguma, significaria um reducionismo a esse fenômeno como um fator em si mesmo. Digo isso por reconhecer a dimensão das desigualdades sociais intensificadas nos processos de dominação capitalista sobre as sociedades. Desse modo, a compreensão é de que a dimensão de classe

atravessada pela raça pode contribuir para uma dupla exclusão da população negra, haja vista a dominação sob o ponto de vista da pobreza e da ideologia da inferioridade dos grupos negros.

Mas, o que é racismo? Wieviorka (2007, p. 18-19), no livro *Racismo, uma introdução*, descreve:

O racismo surge da ideia de diferença essencial, inscrita na própria natureza dos grupos humanos, em suas características físicas. [...] Trata-se, qualquer que seja o saber inaugurado ou convocado, de demonstrar a superioridade da “raça”, de classificar as “raças” [...].

A ideia de superioridade embasada no fenótipo alicerçou eventos racistas na história da humanidade. Isso porque o racismo corresponde a atitudes motivadas pela aversão ou ódio, em relação a pessoas de outro pertencimento racial. A cor da pele, o tipo de cabelo, a religião ou outros aspectos observados em grupos humanos são avaliados como inferiores sob o olhar racista (GOMES, 2005).

Essa premissa é afirmada por Carlos Moore (2007, p. 283), quando descreve que o racismo corresponde a uma *forma específica de ódio* dirigida aos negros por suas características fenotípicas. *Ódio que se torna uma estruturação sistêmica que rege o destino da sociedade racializada*. O racismo não se resulta somente do ódio de um grupo ao outro negro, mas das consequências estruturais movidas por intermédio da manutenção de privilégios econômicos e sociais à custa de violências de diversas ordens.

Desse modo, o racismo não está atrelado somente às bases éticas e morais na relação entre os sujeitos e grupos humanos, todavia empreende exercícios de apropriação de vantagens e privilégios pelos que mantêm poder hegemônico. *O racista se beneficia do racismo em todos os sentidos: econômica, política, militar, social e psicologicamente* (MOORE, 2007, p. 285).

A compreensão é de que não existem raças humanas, mas ainda se faz necessário o uso desse termo enquanto houver desigualdades e discriminações e que as assimetrias estejam relacionadas à cor/raça. Para Guimarães (2002), a raça não é somente uma categoria política, mas também analítica, haja vista a construção da

ideia de superioridade de uns grupos ou indivíduos sobre outros, sob o ponto de vista da moralidade, da intelectualidade ou das características físicas.

Assim, a categoria *antirracismo* representa a ideia da negação da estrutura que mantém as desigualdades raciais inscrita na teoria freireana do *Mito da Democracia Racial* (GUIMARÃES, 2002, p. 51). A crítica do autor recai sobre as diversas justificativas para a diferença de classe social no Brasil, sem abarcar a questão de raça. Isso significa tensionar a suposta *solidariedade entre as raças* tão divulgada dos anos 20 aos anos 70 no Brasil. A tese do *Mito da Democracia Racial*, na obra *Casa Grande e Senzala* do sociólogo Gilberto Freyre, produzida na década de 1930, disseminou a suposta harmonia nas relações raciais no Brasil. A defesa do discurso de um país livre do racismo acabou por desresponsabilizar o Estado brasileiro e a sociedade, em geral, de ações de combate ao racismo estrutural e simbólico (SANTOS, 2013).

Assim, problematizar a dimensão das desigualdades sociais expõe a transversalidade da cor/raça, enquanto critério analítico. Sobre esse aspecto, Stuart Hall (2009, p. 311, grifo do autor) reforça a tese do *caráter não homogêneo do “sujeito de classe”*.

Não há identidade ou correspondência automática entre as práticas econômicas, políticas e ideológicas. Isso começa a explicar como a diferença étnica e racial pode ser construída como um conjunto de antagonismos econômicos, políticos e ideológicos, *dentro* de uma classe que é submetida a formas mais ou menos semelhantes de exploração, no que diz respeito à propriedade dos “meios de produção” e à expropriação dos mesmos.

No horizonte da classe social, a desigualdade está na base das relações dos modos de produção capitalista, na qual os donos dos meios de produção exploram a força de trabalho e mantêm o poder econômico. Esse sistema perpetua a assimetria entre este último e a classe trabalhadora explorada, o que significa a distinção da classe proletariada e da classe dominante. No entanto, como destaca Stuart Hall (2009), o sujeito de classe não é homogêneo, mas distingue-se por outras diferenciações.

Na perspectiva marxista, a luta de classes conflituava-se em torno da apropriação e exploração pelos meios de produção e a extinção da classe resolveria as injustiças

inerentes ao sistema capitalista. No entanto, a diferença étnica e racial integra aspectos coercitivos de origem fenotípica. *Raça e classe são diferentes categorias sociais de distintividade cotidianamente atualizadas nas relações sociais concretas* (BANDEIRA, 1988, p. 327). Sobre a relação classe e raça, o sociólogo Octavio Ianni (1988) analisa a relação do capitalismo (burguês) com o racismo (operário), em substituição à anterior, senhor e escravo. O operário negro não desfruta dos mesmos direitos do mesmo trabalhador branco, visto que, além de receber menores salários, ainda tem que enfrentar a discriminação racial. O autor nomeia essa situação de dupla alienação: *prática e ideológica. Nesse contexto, raça e classe subsumem-se recíproca e continuamente, tornando mais complexa a consciência e a prática política do negro* (IANNI, 1988, p. 101).

No Brasil, vive-se um *apagão* constante que tem impedido a sociedade, em geral, de reconhecer que a classe social não é a única dimensão das desigualdades. Ora, ser pobre e negro pode ser diferente de ser pobre não negro. Não é previsível e não é determinista. A classe social não justifica por si só, as desigualdades. Não vivenciar a pobreza e ser negro, é estar suscetível a experimentar o racismo.

O racismo pode ser sentido nas barreiras que dificultam ou impedem o acesso e o sucesso nas áreas sociais como: trabalho, escolarização, saúde, moradia e segurança. O pesquisador Ivair dos Santos (2013) analisa dados sobre a violação dos direitos humanos no sistema judicial brasileira e na ação policial. Para ele, ser negro, neste país, é fazer parte de um grupo considerado *perigoso* e se homem e jovem, significa estar também em risco de ser assassinado.

É possível perceber que o racismo institucional praticado pela área da justiça tem sido investigada e, ultimamente, vem ganhando espaço na mídia. Apesar desse termo não aparecer nas reportagens que investigam a postura da polícia com jovens negros e pobres, principalmente, nas comunidades dos grandes centros urbanos, vê-se que a ação policial *inadequada* tem sido exposta, mesmo que de forma ainda incipiente.

Crianças, adolescentes e jovens pobres oriundos das massas das classes mais pobres, residentes nas periferias das cidades brasileiras, nas quais a presença do

Estado não se evidencia qualitativamente, compõem o quadro dos que são colocados à margem dos bens sociais. Filhos da classe trabalhadora, muitas vezes, desempregada, sem renda suficiente para a manutenção da família, ausentes do cuidado frequente aos filhos, por demandas de tempo ou de outros fatores, esses sujeitos acabam se tornando alvos fáceis da violência urbana – tráfico, o uso de entorpecentes, homicídios e roubos. Obviamente, não estamos afirmando a relação pobreza e violência, mas tateando sobre as condições sociais das massas em meio aos modos de produção capitalista.

No contexto das transformações econômicas das últimas décadas, o ordenamento neoliberal do Estado se distancia das políticas de proteção social e se coloca a serviço do controle das classes excluídas dos privilégios possibilitados pelo capital, vistas como perigosas e, portanto, passíveis, naturalmente, de criminalização (WACQUANT, 2001). Em se tratando da população negra, a vigilância e a punição tornam-se mais severas. Interessa proteger o patrimônio e a vida das classes privilegiadas como se elas, naturalmente, representassem a parcela decente da sociedade e que, por merecimento, devam ter sua segurança e seus direitos, assegurados.

A ação policial de repressão aos *rolezinhos*, por exemplo, provocou diversas manifestações de repúdio à criminalização dos movimentos dos jovens em shoppings das capitais brasileiras. As manifestações de apoio à repressão policial ganharam força nas redes sociais. Expressões racistas reproduzem a tese da animalidade do negro e indica o lugar que não pertence aos adolescentes e jovens que se atrevem a circular pelos shoppings. A Anistia Internacional e a OAB de alguns Estados entraram com ação contra o racismo na ação policial e da justiça, na repressão e proibição dos *rolezinhos* (BRASIL, 2003).

O jornal “A Tribuna” do dia 30 de agosto de 2014 informa que o Centro de compras de Vila Velha conseguiu liminar da justiça proibindo *rolezinhos* no shopping. *A liminar autoriza o Shopping Vila Velha a proibir a entrada de pessoas com sacolas ou mochila* (CAMARGO, 2014, p. 07). Obviamente, o cumprimento dessa liminar pelos seguranças vai depender de como eles analisam os “tipos” que entram com mochilas e sacolas, já que outras características e comportamentos é que servirão

de critério nas abordagens. Muitos adolescentes e jovens negros têm denunciado ações policiais movidas por preconceito racial.

A banalização da violência contra os pobres não é um fenômeno brasileiro. Wacquant (2001) investigou a violência policial nos Estados Unidos como parte de um programa de *tolerância zero* com a criminalidade. A análise do autor adentra o cenário das políticas neoliberais em que, com o aumento do desemprego e a extinção ou redução dos benefícios sociais, uma parcela dos pobres - negros e latinos - reclamam da violência policial, comum nos bairros das periferias negras americanas.

No Brasil, além da ação policial na violação dos direitos da população negra, Santos (2013) identificou práticas também racistas em documentos jurídicos. Além das desigualdades estruturais do ponto de vista material, o cotidiano de alguns grupos negros, como os adolescentes e jovens, são percebidos como suspeitos, criminalizados ou assassinados pela ação do próprio Estado.

Sobre a violência institucional, o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2012b) revela que nossas taxas de homicídios são elevadas e têm como principal vítima a população do sexo masculino pertencente à raça negra. Negros é o grupo racial mais vulnerável à morte por homicídios. O estudo aponta que, no ano de 2004, a taxa de vitimização desse grupo foi de 31,7 em 100 mil negros, enquanto para a população branca foi de 18,3 homicídios em 100 mil brancos. A população negra teve 73,1% de vítimas de homicídio a mais do que a população branca. O estado do Espírito Santo é uma das oito unidades da federação que ultrapassam a preocupante marca dos 100 homicídios por cada 100 mil jovens negros.

Esse quadro nos leva ao passado da criminalização dos negros no Código Imperial de 1830, que utilizava o critério da cor e raça como representação do tipo criminoso. Os discursos nos registros policiais e jornais da época eram depreciativos vinculados ao fenótipo negro (FAUSTO, 1984). De acordo com afirmação de Laeser (2010), além do alto índice de vitimização da juventude negra, dados do IBGE (2010) apontam que as doenças que expressam precárias condições de vida

afetam, em maior número, a população negra. A mortalidade infantil, por exemplo, é negra.

Se as famílias negras, especialmente aquelas em que a mulher é a principal provedora, são as que estão mais distantes do acesso aos bens sociais, o que dizer das crianças negras? Como esses sujeitos se movem na dinâmica da pobreza, do desemprego, dos baixos salários e também, da discriminação racial? Essa realidade indica que a infância e adolescência não estão protegidas das investidas de controle policial enquanto parte de famílias e territórios empobrecidos, assim como do racismo institucional. A taxa de homicídios para cada 100 mil indivíduos, com idade de 08 anos, é de 1 para brancos e 18 para crianças negra (WAISELFEISZ, 2012). Essas crianças compõem a categoria dos mais pobres. São os sujeitos mais fragilizados socialmente diante da configuração econômica capitalista que impõe formas perversas de sobrevivência: o desemprego, baixos salários, precariedade dos serviços públicos. Nesse cenário, as crianças são as mais atingidas (ROSEMBERG, 2010).

As desigualdades sociais fragilizam todas as crianças, porém, sobre as negras, existe um passado escravocrata e um presente de maior vulnerabilidade social provocada pelos impedimentos dentro da estrutura de atendimento institucionalizado. Desse modo, as barreiras enfrentadas no acesso aos direitos por crianças negras se deve, dentre outros fatores, ao *preconceito de marca* (NOGUEIRA, 2006). Atinge diretamente no que se refere aos direitos das crianças e indiretamente, como consequência dos impedimentos ao acesso ao trabalho, renda, saúde e a educação pela sua família.

No âmbito das atitudes discriminatórias, as relações entre as crianças são atravessadas cotidianamente por expressões preconceituosas e discriminatórias. Quase sempre, diferenças de diversos tipos (física, de gênero, social, cultural, intelectual e racial) são utilizadas em tom pejorativo. Nas brincadeiras e atividades em sala de aula, no pátio e imediações da escola, é possível identificar momentos em que crianças e adultos são envolvidos em situações de discriminações. Com as crianças negras, as situações são ainda mais recorrentes. A menção ao fenótipo negro é alvo de intensas agressões físicas e verbais mascaradas por supostas

brincadeiras ou *mimos*, na concepção de muitos professores (LOPES, 2008; CAVALLEIRO, 2003; GOMES, 2007; ROSEMBERG, 2012).

Tratar as discriminações como brincadeiras pode banalizar a tortura comumente presente na linguagem dos opressores. Sales Jr. (2006) analisa os chavões utilizados no processo de desqualificação do outro. Nesse caso, o uso da narratividade e figuras de linguagem são utilizadas para oprimir e interferir na formação da subjetividade do sujeito. Isso significa que a subjetividade do sujeito é, também, marcada pela realidade social. A projeção da inferioridade, assim como ocorreu no antissemitismo, conforme o autor, atinge outros povos, também discriminados.

Essa afirmação implica a relação entre sociedade e o sujeito. Os efeitos do racismo podem internalizar representações estereotipadas no autor da discriminação e no indivíduo discriminado (ADORNO, 1996). Assim como os adultos, as crianças não são passivas, são sujeitos sociais e se apropriam das representações à sua volta, porém, em contexto de discriminação racial, acabam sendo expostas aos efeitos dessa situação, cotidianamente.

Nesse cenário, vê-se que a situação da criança brasileira inspira mais atenção dos pesquisadores e dos governos em diferentes instâncias. As investigações existentes se devem a pesquisadores empenhados em mostrar uma realidade de desigualdade educacional marcada pela cor/raça (ROSEMBERG, 2006, 2012; HENRIQUES, 2002; MÜLLER, 2006).

Dadas as disparidades entre crianças negras e brancas no acesso e/ou permanência desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, torna-se fundamental o levantamento dos resultados educacionais a partir do critério cor/raça. O objetivo é elencar os aspectos implicadores das desigualdades na escolarização da infância para além da diferença social. Não se desconsidera esse fator, mas amplia-se o conhecimento da realidade dos alunos negros brasileiros no contexto das assimetrias nas quais a cor e a raça interferem. Desse modo, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, vem inserindo o quesito cor/raça em diferentes instrumentos de avaliação (ROSEMBERG, 2006).

Em meio à invisibilidade das questões sociais intensificadas sobre a população negra, os Movimentos Negros já denunciavam a permanência da desigualdade racial na estrutura do Estado brasileiro. Utilizava-se de espaços como a imprensa, o teatro, a arte e a educação como estratégias de enfrentamento das problemáticas sociais, especialmente a respeito das condições de vida da população negra. Na primeira metade do século XX, movimentos como *A Frente Negra Brasileira*, criada em São Paulo, em 1930, o *Teatro Experimental do Negro*, criado no Rio de Janeiro, em 1944, e a *Imprensa Negra* foram alguns dos importantes espaços de proposições políticas contra o racismo no Brasil. Além disso, foram responsáveis por iniciativas como incentivo à escolarização da população negra. Criaram escolas para crianças e, principalmente, para jovens e adultos negros quando esses espaços lhes eram negados (PINTO, 1987; ROMÃO, 2005).

Importante destacar a contribuição de intelectuais negros como Abdias do Nascimento, na criação do Teatro Experimental do Negro, em 1944. As atividades de cunho militante tinha proposta política e educativa na perspectiva da afirmação da identidade negra. O caráter emancipatório na formação dos artistas objetivava se tornar um instrumento de ascensão social (ROMÃO, 2005).

O jornalista Abdias do Nascimento deixou um legado como artista e militante pelas causas da população negra. Desde então, o Movimento Negro ampliou a discussão sobre o direito à educação da população negra junto a outros movimentos sociais. A discussão torna-se popular e alcança, a partir de 2003, espaços importantes como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal, além de outras frentes de combate ao racismo e as desigualdades raciais. No Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) vêm desenvolvendo ações no sentido da implementação de políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, nos anos 80, Fúlvia Rosemberg (2006) e Regina Pahim Pinto (1987) da Fundação Carlos Chagas trouxeram importantes contribuições ao debate sobre a desigualdade educacional na relação com a cor/raça. A essa época, já analisavam dados educacionais juntamente com outros elementos cerceadores da

igualdade racial e comprovavam a existência do racismo no acesso e permanência à educação.

Em relação ao direito à educação, Joaquim Barbosa, Ministro do Supremo Tribunal Federal e estudioso da questão racial brasileira afirma: *No Brasil, a exclusão social de que os negros são as principais vítimas deriva de alguns fatores, dentre os quais figura o esquema perverso de distribuição de recursos públicos em matéria de educação* (BARBOSA, 2007, p. 60). Assim, a escolarização da população negra opera na relação com as condições de funcionamento da escola, do bairro e com os profissionais disponibilizados para ela.

Da década de 1980 para cá (2014), muitos avanços têm sido conquistados na luta contra a discriminação racial. No campo da educação, a Lei 10.639/03 soma-se ao conjunto de políticas afirmativas legitimadas no Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva. Além da lei, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer 003/2004 do CNE/MEC instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Esses documentos visam a garantir a inserção dos conteúdos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, nos currículos escolares de todas as escolas brasileiras, nos diferentes níveis e modalidades. Busca responder às demandas da população negra e não negra sobre os conhecimentos negados historicamente e que podem contribuir com a construção da autoestima dos alunos negros (GOMES, PAIXÃO, 2010; GOMES, 2007). Com essas e outras ações, objetiva-se combater as desigualdades educacionais e ampliar as expectativas de escolarização dos estudantes negros e equalizar o acesso e a permanência das crianças e adolescentes brasileiros à escola.

1.1 A RELAÇÃO ESCOLA E CONSELHO TUTELAR NA CONSTRUÇÃO E “CAPTURA” DA CRIANÇA “PROBLEMA”

No Brasil, é o Conselho Tutelar, o órgão específico com a função de cumprir a lei no que se refere ao direito à proteção integral, prescrita no Estatuto da Criança e do

Adolescente (1990) (BRASIL, 1990b). Em casos de identificação de alguma situação de negação desses direitos, o Conselho Tutelar pode ser acionado pela escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (BRASIL, 1990b), surge no contexto da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças de 1989 (UNICEF, 1989). Importante destacar que o Estatuto se constitui em meio à pressão dos intensos movimentos pela democratização do país e das constantes denúncias de violação dos direitos das crianças e adolescentes. Tal documento representa mudanças político-jurídicas em relação aos códigos do menor anteriores – 1927 e 1979.

Nesse sentido, o Direito da Criança e do Adolescente é entendido como um ramo jurídico autônomo, um subsistema jurídico de regras, princípios e valores específicos (LIMA; VERONESE, 2010). Como parte do sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes, o Conselho Tutelar é uma instância responsável pela garantia dos direitos fundamentais e sociais de todas as crianças e adolescentes. É um órgão autônomo constituído de conselheiros eleitos pela comunidade. Tem como função o cumprimento dos direitos garantidos em lei (BRASIL, 1990b).

Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b) e à atuação do Conselho Tutelar, é comum ouvirmos discursos midiáticos contrários a esses mecanismos protetivos. Diante de notícias de violências cometidas por adolescentes, o clamor pela diminuição da maioridade penal ganha força. Esses discursos se propõem a justificar o aprisionamento ou a morte violenta de adolescentes e jovens como consequência de seus atos criminosos. A morte violenta parece banalizada, como se fosse o que restou a esses sujeitos que se *permitiram* descumprir as normas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente torna-se o *grande vilão da história*, ao ser concebido como a lei que protege os *menores*. Discursos como estes, apregoam a relação menor – pobreza e criminalidade.

O direito à dignidade inclui a proteção contra a *violência física e mental*, nem sempre considerada pelos adultos responsáveis pela garantia dos direitos das crianças. É o

que prevê a Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, no art. 19.1 (BRASIL, 1990a). Até mesmo as práticas disciplinares utilizadas pela escola deveriam garantir a dignidade humana da criança. No art. 28. 1. *Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.*

O direito à educação não se efetiva se os demais direitos não são garantidos. Estar na escola sem interagir com diferentes artefatos culturais (literatura, artes plásticas, filmes, música etc.) que valorizem as diferentes crianças, suas histórias, culturas, religiosidades é ter parte de seus direitos abstraídos. Além disso, pesa a exposição cotidiana à discriminação quase sempre silenciosa, considerando a permanência da ideologia da democracia racial presente na visão da maioria dos profissionais das escolas brasileiras (GOMES, 2007; HASENBALG, 1979).

Uma das funções do Conselho Tutelar é garantir o direito à educação, e como desdobramento, atender ao chamado da escola ou responder aos encaminhamentos de crianças e adolescentes, com o intuito de proteger seus direitos (BRASIL, 1990b). Considerando que algumas crianças são tipificadas como *problemas* por não se adequarem às normativas escolares, são *capturadas* pela escola e encaminhadas ao Conselho Tutelar, sobre a função do Conselho no atendimento à demanda da escola, ocasionando, assim, muitos equívocos e violações de direitos das crianças e adolescentes.

Tais práticas correspondem à negação da criança como sujeito de direitos em uma perspectiva da equidade, ou seja, do reconhecimento dos elementos histórico-culturais que constituem as subjetividades das crianças, o que significa considerar as barreiras materiais e simbólicas que atingem as crianças pobres, intensificadas sobre as crianças negras, assim como o sofrimento silencioso das crianças frente às relações discriminatórias banalizadas. Desse modo, conceber a criança sujeito de direitos é responsabilizar as instituições, especialmente a escola e o Conselho Tutelar, como espaços públicos que precisam garantir o direito de todas as crianças e adolescentes à educação.

Nesse sentido, pode-se pensar que a subjetividade das crianças negras pressupõe reconhecer que ser negro ou tornar-se negro em meio ao universo de produção de sentidos ambíguos ou de produção ideológica de uma certeza quanto à insignificância das características e valores inerentes à negritude torna penosa a vida dos negros, e de forma ainda mais frágil, das crianças negras.

A história da ascensão social do negro é, assim, a história da sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história de uma identidade renunciada em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (SOUZA, 1983).

Veem-se, no cotidiano da sociedade brasileira, expressões indicativas de uma responsabilização do negro por suas próprias mazelas sociais: o negro é que se discrimina, o negro é que é racista. Ser negro passa a ser indicativo de problema e/ou de captura. Resistir às investidas discriminatórias soa exagero do supostamente ofendido. E isso inclui não expressar indignação diante das desigualdades raciais, pois o que existe, nessa versão da história, são determinações das desigualdades sociais.

Como não reconhecer que, além das expropriações materiais e imateriais legadas às pessoas negras, a constituição de suas subjetividades pode ser construída em meio a imposições, medo, conflitos e culpas?

Essa possibilidade é evidente nos relatos dos sujeitos que sofreram com o racismo em sua trajetória de vida. O que ouviam e viam sobre ser negro estava quase sempre relacionado a uma indiscutível natureza de incapacidade intelectual. Certamente, existe um imaginário que sustenta esses discursos e os impõe como verdades, como a descrição de Nina Rodrigues (1977, p. 120): *Que, por seu desenvolvimento intellectuale, por sua civilisação, os negros africanos sejam inferiores à massa das populações européas, ninguém evidentemente pode pôr em dúvida.*

A reprodução do estereótipo do humano intelectualmente incapaz e moralmente desajustado reforça as ideias racistas e irradia, sobre o sujeito negro, o estigma de

inferioridade, portanto, de problema. Estereótipo que pode lhe tomar os sentidos e se impregnar nele – negro, e no outro – negro ou não negro. O medo de desagradar, a culpa pela própria condição ou a raiva da imagem refletida no espelho, são sentimentos narrados hoje, ontem e marcados na memória do povo negro. Portanto, na memória do povo negro, a resistência também sempre esteve presente.

A força da resistência negra grita e provoca movimentos quando a apatia não mais se justifica. Ver-se excluído de alguma forma, repetidas vezes, marteladas nos discursos e nas vozes que gritam palavras ofensivas, assim como nas cenas midiáticas projetadas em imagens “sem cor”, que abstraem uma parcela significativa do povo brasileiro, muitas vezes, torna-se, insuportável. Uma grande parcela das crianças negras brasileiras não se vê, nem ouve sobre suas boas histórias e memórias.

Esse cenário reforça as teorias eugênicas apregoadas e as atualizam em forma de novas e sutis discriminações raciais. A resistência torna-se possibilidade de obter visibilidade e pode se manifestar na raiva, nas agressões, nas somatizações e outras formas nada salutares ou modos impositivos de comportamento. Resistência que pode também ser representada nas artes, na literatura, nas vozes ecoadas nos espaços de participação, enfim, de uma forma ou de outra, os negros sempre resistem. Desse modo, na escola, a resistência pode estar presentificada na insubmissão às capturas, ou seja, na rejeição às ações normatizadoras institucionalizadas.

Nessa perspectiva, observa-se que, no conjunto de atributos relacionados à estética, geralmente, imprime-se valor simbólico pejorativo acerca das características inerentes ao negro, como a cor, os lábios, o cabelo. *O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto!* (FANON, 2008, p. 104).

Ao branco, a herança biológica, simbólica e material se apresentava como uma normalidade incontestável. *O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação* (FANON, 2008, p. 107).

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivos da Pesquisa

Como Objetivo Geral, esta pesquisa se propôs compreender as dinâmicas em torno das trajetórias de crianças negras percebidas como *problemas* pela escola, encaminhadas ao Conselho Tutelar. Como objetivo específico, a proposta é entender como a criança negra é percebida pela escola e quais os discursos que movem as práticas na *captura* e trajetória da criança considerada problema, encaminhada ao Conselho Tutelar. Partiu-se do princípio de que o Estado deve garantir a todas as crianças, por meio dos equipamentos públicos e das políticas públicas, os direitos políticos, civis, sociais, econômicos e culturais, assim como: os princípios da universalidade, indivisibilidade, responsabilidade e participação.

Existiria um projeto homogeneizador de infância estabelecido historicamente que se mantém nas práticas das instituições públicas? Manter-se-ia a visão de criança “problema” representada pelo perigo, desajuste e indisciplina prescritas nas teorias higienistas apontadas, principalmente, para as crianças negras?

A compreensão é de que esses atendimentos institucionais se constituem em políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no espaço educativo e a hipótese é de que carregam determinadas concepções de criança e de infância, supostamente universalistas. Desse modo, as crianças negras não são percebidas na relação com as desigualdades sociais e raciais.

Nesse sentido, a premissa sustentadora desta pesquisa está fundamentada na concepção de criança e infância em uma perspectiva histórica, portanto trata-se de sujeitos diversos, singulares com suas marcas sociais, culturais e raciais no corpo e nas suas subjetividades. No entanto, essas diferenças podem ser silenciadas sob o ponto de vista da homogeneização. Nesse processo, a escola e o Conselho Tutelar podem funcionar como mecanismos de homogeneização, disciplinarização, judicialização e higienização de grupos específicos de crianças e adolescentes, especialmente os negros.

Portanto, há que se pesquisar a criança, tendo em vista os modos de interação social. Isso porque a criança não é passiva. A criança é, sim, capaz de perceber os fenômenos que a atingem, como a discriminação e a pobreza. É capaz de expressar sobre as questões que a constroem. Assim, os gestos, as expressões faciais, uma palavra ou frase aparentemente desconexas são instrumentos de pesquisa.

No entanto, elencar esses dados requer um olhar sensível do pesquisador e da relação que ele estabelece com esses sujeitos. Ouvir a criança sem acreditar na capacidade que elas possuem de contribuir com seus modos de pensar o mundo seria perder a oportunidade de se deixar levar no jogo simbólico dos múltiplos movimentos, mesmo que, às vezes, seja necessário o distanciamento. *Reconhecê-las como sujeitos, ao invés de objetos de pesquisa, envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas* (DELGADO; MULLER, 2005, p. 172).

1.2.2 O Local da Pesquisa

As escolas e o Conselho Tutelar investigados estão localizados em Barra do Riacho, bairro do litoral de Aracruz, Espírito Santo. Além da precariedade das condições sociais vivenciadas por grande parte da população dessa região, ocorrem, também, constantes embates entre grandes corporações industriais com a comunidade e com os povos indígenas da região. O ápice do conflito ocorreu entre 2006, época em que o município se dividiu diante do conflito entre essas comunidades e a empresa. Por um lado, a empresa distribuía cartilhas desqualificando os indígenas, exposição de *outdoor* que explicitava discursos preconceituosos que incitava a rejeição, a discriminação e a inferioridade étnica apontada a essas comunidades. O foco era apregoar a invisibilização e a inexistência dos povos indígenas na região (LOUREIRO, DELLA FONTE, 2010).

Como uma das estratégias de legitimar a inexistência desses sujeitos, a cartilha distribuída descrevia os artefatos utilizados pelos indígenas como falsos, como uma teatral representação.

Além disso, o poder público municipal e estadual colocou-se contra as comunidades indígenas, quando criou documentos (abaixo-assinado) que justificavam a proposição da empresa e repassou nas escolas e outros espaços públicos para que funcionários assinassem. Essa situação ocorria de forma mais intensa no bairro, contexto desta pesquisa.

Por outro lado, foram intensos os movimentos das comunidades indígenas, dos demais movimentos sociais, das universidades e pessoas da sociedade que não se curvaram diante da empreitada movida pelo capital que mantém o poder na região. (LOPES, 2008; COTA, 2000).

Além dos conflitos que ainda ocorrem, o bairro apresenta altos índices de violência e escassez de serviços públicos que atendam à demanda de um grande fluxo populacional, observadas as condições estruturais das escolas, raros espaços de lazer como praças e quadras esportivas.

No bairro pesquisado, existem duas escolas que atendem crianças e adolescentes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Do total de escolas atendidas pelo Conselho Tutelar investigado, identificamos, nas escolas desse bairro, o maior índice de encaminhamentos de crianças ao Conselho Tutelar. Tal Conselho abarca a atenção a 15 escolas localizadas em diferentes bairros do litoral de Aracruz. A identificação do maior contingente de recebimento de relatórios de escolas públicas no raio de responsabilidade desse Conselho Tutelar foi o critério utilizado para a escolha do local da pesquisa. Portanto, as escolas com maior número de relatórios enviados, estão localizadas no bairro investigado, sendo duas escolas: uma municipal de Ensino Fundamental e outra estadual de Ensino Fundamental e Médio.

A escola **A** atende crianças do Ensino Fundamental (séries iniciais) e a escola **B**, atende a crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Objetivou-se verificar a trajetória das crianças, a partir dos 06 anos, encaminhadas por ambas as escolas, considerando a situação do grande número de relatórios enviados por essas escolas.

A decisão de investigar as *capturas* se deve à dinâmica de *seleção* dos sujeitos a serem encaminhados ao Conselho Tutelar e o termo trajetória das crianças se deu

após identificar que a maioria dos processos analisados mostrou que muitas delas são encaminhadas por vários anos consecutivos, sendo, de alguma forma, atendidos pelo Conselho Tutelar, às vezes, durante toda a infância, estendendo-se até a adolescência. A meu ver, esse fato possibilitaria identificar resultados positivos e/ou negativos das intervenções realizadas pelo Conselho Tutelar com crianças e adolescentes, na trajetória de vários anos de escolarização.

A escolha das escolas ocorreu a partir da identificação das que encaminhavam maior número de alunos ao Conselho Tutelar.

1.2.3 Procedimentos da Pesquisa

A escolha de estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1993) se justifica por considerar a região investigada um território particular de estudo pela sua constituição histórica, econômica, cultural e social. É um espaço atravessado por diversas problemáticas advindas de vários fatores, dentre eles, a pobreza, o fluxo populacional, o desemprego e a demanda de serviços públicos que atendam a comunidade com qualidade.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os Conselheiros Tutelares, com a equipe pedagógica das escolas investigadas, juiz, assistente social, equipe multiprofissional e com as crianças e adolescentes atendidos, além de observações e análise documental. Para tanto, consideramos os últimos anos da trajetória de atendimentos do Conselho Tutelar que tenham iniciado ainda na infância, quando alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os registros em diário de campo possibilitou mapear as trajetórias e atendimentos realizados no cotidiano e/ou identificados na análise dos documentos. A observação-participante ocorreu no acompanhamento dos atendimentos realizados pelo Conselho Tutelar. Nas duas instituições, os profissionais que atendem as crianças encaminhadas foram entrevistados, assim como as famílias e as crianças e adolescentes negros. Os sujeitos da pesquisa foram crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar. Realizou-se um cruzamento do fator raça com os

índices de encaminhamentos e seus critérios, assim como os discursos sobre as crianças atendidas.

A investigação priorizou a consulta dos relatórios encaminhados pelas escolas e os processos interventivos realizados pelo Conselho Tutelar na relação com a escola. A atenção aos detalhes e sutilezas dos dados coletados por meio de diversos instrumentos contribui para uma análise mais qualificada e aproximada da realidade investigada.

1.2.4 Os Primeiros Contatos

Como forma de melhor delinear as possibilidades de investigação do objeto e campo de pesquisa, realizou-se uma visita à Vara da Infância e Juventude de Aracruz com o objetivo de conhecer o campo de pesquisa. O primeiro contato com a equipe Multiprofissional do Fórum possibilitou realizar algumas aproximações com o objeto de pesquisa, por meio de conversas com uma conselheira e uma coordenadora do setor de acompanhamento das crianças encaminhadas pelas escolas.

Questionadas sobre quem eram as crianças atendidas sob o critério racial, a conselheira Ana⁵ (Conselho Tutelar do litoral) confirma que a maioria das crianças encaminhadas *é da raça negra e empobrecida*. Em relação aos motivos dos encaminhamentos, Ana apontou: indisciplina, maus tratos, violência doméstica e baixa frequência à escola. Pelos relatos das profissionais, foi possível observar que as escolas encaminham muitas crianças e por motivos diversos, porém não existe nenhum registro de dados que possibilite uma identificação sob o critério racial do público encaminhado.

Sobre a forma de atendimento, considerando as diferentes crianças e infâncias, a conselheira se contradiz e afirma que *todas são iguais* e tratadas da mesma forma. Relatou que todas são crianças e que não vê necessidade de identificá-las segundo o critério raça/cor.

⁵ Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, para manter a privacidade dos sujeitos pesquisados.

A conversa inicial possibilitou evidenciar também que os relatórios das crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas chegam ao Conselho Tutelar e, conforme a avaliação da situação apresentada, os processos vão para a Vara da Infância e da Juventude, pois dependem da análise feita pelos conselheiros. Na Vara da Infância e Juventude, a equipe Multiprofissional acompanha cada criança e adolescente identificando as problemáticas mais complexas de intervenção como internação, abrigo, acompanhamento psicológico ou psiquiátrico, assim como a inserção em projetos e programas sociais.

As crianças e adolescentes que não são encaminhadas para a Vara da Infância e da Juventude, seguem para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que as encaminha a programas e projetos sociais.

O município de Aracruz conta com programas e projetos como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁶, CRAS⁷, Casa de Passagem (espaço institucional municipal que abriga crianças e adolescentes acolhidos por determinação judicial) e Projeto BASE (Boas Ações Somando Esperança), dentre outros projetos - ONGs. O Projeto Base é uma iniciativa da Secretaria de Desenvolvimento Social de Aracruz. Atende crianças e adolescentes, de 7 a 15 anos, em situação de vulnerabilidade social e oferece atividades físicas, educativas e culturais em seis núcleos: Morobá, Itaputera, Vila do Riacho, Guaraná, Barra do Riacho e Santa Cruz, sempre no contra turno escolar.⁸

Em um dos eventos do Projeto BASE, participei como observadora e percebi que a maioria das crianças participantes era negra, pois apresentavam traços visíveis da cor da pele e tipo de cabelo. A referência utilizada na indicação do termo negro, neste trabalho, considera as informações por cor/raça incluídas nos sistemas

⁶ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal que articula um conjunto de intervenções junto a crianças, adolescentes e suas famílias. O objetivo é combater o trabalho infantil e implementar práticas socioassistenciais, por meio de transferência de renda, medidas protetivas na interface com a justiça, Ministério Público e Conselhos Tutelares (BRASIL, 2013).

⁷ O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). O principal serviço ofertado pelo Cras é a Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), com o objetivo de fortalecer a função protetiva das famílias e promover o acesso aos direitos e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2013).

⁸ Dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Aracruz: <http://www.pma.es.gov.br/noticia>.

de avaliação do Ministério da Educação (MEC). A inserção desse critério está no âmbito das recomendações das Organizações Internacionais como UNICEF, OCDE, UNESCO e Banco Mundial (ROSEMBERG, 2006). Atualmente, o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005S, também utilizam o critério cor/raça na elaboração das estatísticas educacionais⁹. Portanto, o uso da categoria negra tem sido utilizado com o agrupamento da cor/raça preta e parda. [...] *De modo geral reserva-se o termo negro para o conjunto de pretos e pardos* (ROSEMBERG, 2006, p. 19).

Os trabalhos com as crianças tinham como foco a religião Cristã de denominação evangélica. Percebi certo proselitismo e uma intenção de moralização religiosa àquelas crianças *difíceis*, como ouvi de algumas educadoras sociais: *Estes meninos precisam é de Deus na vida deles, por isso colocamos músicas evangélicas e fazemos muita oração.*

Segundo as educadoras, não há uma conexão com as escolas nas quais esses meninos e meninas são matriculadas, mas são enviados relatórios sistemáticos,

⁹ “Em 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou a analisar o rendimento dos alunos da 4ª série do ensino fundamental (EF), da 8ª série do EF e 3ª série do EF, nas disciplinas de Matemática e Português, referindo-se à raça. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a variável raça foi inserida em 1998, mas só adquiriu maior destaque nos materiais publicados, em 2001. Assim como no ensino superior, no ENC (Provão), a variável já existia em 2001, 2002 e 2003, mas só no Enade/ 2004, ela foi mais detalhada, quando se descreve o perfil do aluno. Tornando-se assim, um interessante material de análise” (GARCIA, 2007).

Sobre a dinâmica de inclusão da classificação por cor/raça o documento elaborado pelo IBGE: “Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades” contribuem para a compreensão sobre a utilização do sistema de classificação por cor ou raça utilizadas nas pesquisas domiciliares. Coordenado por José Luis Petrucelli e Ana Lúcia Saboia, O documento apresenta análise da situação da população negra brasileira e os argumentos sobre a utilização das classificações étnico-raciais. “Os estudos das categorias de classificação por cor ou raça se intensificaram substancialmente no final dos anos 1990 e, principalmente, nos anos 2000, após a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, quando foi adotada a “Declaração e o Programa de Ação de Durban”. Estudos específicos do IBGE, iniciados em 1976 com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD1, tiveram continuidade com as perguntas acrescentadas à Pesquisa Mensal de Emprego - PME, em julho de 19982, e foram significativamente ampliados com a realização da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População - PCERP, em 2008, e a publicação do volume contendo as tabelas de resultados, em 20113. No âmbito do Instituto, a presente publicação significa mais um passo no sentido de saldar a dívida histórica que ainda se tem em relação ao estudo desta temática no País” (PETRUCELLI; SABOIA, 2013, p. 6).

Para saber mais sobre a utilização do critério cor/raça nas estatísticas educacionais acesse o documento “Estatísticas educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço” organizado pela Fundação Carlos Chagas analisa a utilização de critérios de cor/raça nos instrumentos das estatísticas educacionais no Brasil, a partir do IPEA e IBGE (ROSEMBERG, 2006).

para a justiça e a Secretaria de Ação Social, que representa e coordena os projetos e programas de atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade social.

Perguntados sobre a região e/ou escolas que mais enviavam relatórios sobre as crianças, a equipe multiprofissional, assim como a conselheira, não souberam informar, apenas relataram que a maioria dos casos encaminhados pelas escolas é de crianças que residem na sede do município, estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Segundo a conselheira, a maioria das crianças atendidas no projeto é do sexo masculino.

Não foi possível avançar mais na coleta de dados, pois não existia tabulação quantitativa ou análise de registros sobre as crianças e adolescentes atendidos.

1.2.5 O Campo da Pesquisa: “a terra das oportunidades”, para quem?

1.2.5.1 Dados sobre o Campo da Pesquisa

O município de Aracruz está localizado na Região Norte do Estado do Espírito Santo e apresenta os seguintes índices no perfil do IBGE (2010):

- O índice populacional 81.832 habitantes.
- O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799).
- Dados da escolarização:
Percentual de estudantes de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 93,60
População residente alfabetizada: 69.140 pessoas
Eleitorado: 49.916 Eleitores
- População residente por sexo:
População residente de Homens: 40.795 pessoas
População residente de Mulheres: 41.037 pessoas

- População residente por cor ou raça:
 População residente - Branca: 28.750 pessoas
 População residente - Preta: 5.070 pessoas
 População residente - Parda: 44.535 pessoas

- População residente por rendimento:
 Rendimento nominal mensal até 1/4 do salário mínimo: 888 pessoas
 Rendimento nominal mensal de mais de 30 salários mínimos: 53 pessoas

Observa-se que o número da população negra (pretos e pardos) constitui maioria (49.605) pessoas. Vê-se, também, a desigualdade social se observado o percentual de renda dos 80% mais pobres com os 20% mais ricos, que concentram mais da metade da renda apropriada do município.

A concentração de indústrias no município é concebida pela sociedade local como desenvolvimento econômico que agrega progresso para a população. A cada ano, o polo industrial localizado em Barra do Riacho e entorno cresce, mas não se traduz em desenvolvimento social, ao contrário, as expectativas de emprego e melhoria da qualidade de vida não ocorrem na medida do marketing do capital que ali se instala.

Não se percebe, também, ampliação dos espaços públicos como resultado do recolhimento de impostos das diversas empresas ou dos *royalties* do petróleo.¹⁰ O lixo ambiental e os transtornos causados por centenas de empresas no bairro pesquisado trazem, como consequência, grandes impactos ambientais, problemas de saúde para a população pela poluição do mar e do ar, além do impacto populacional que o fluxo de trabalhadores movimenta o comércio, porém, representa muitas dificuldades urbanísticas e alto índice de violências.

¹⁰ Segundo dados do MP-ES, o município arrecadou em 2011 R\$ 27.786.569,73. A página “Combate racismo ambiental” analisa a situação de Barra do Riacho, tendo em vista as injustiças sociais e ambientais. Para saber mais, consultar o Blog Combate ao Racismo Ambiental (2015). A discussão amplia o contexto do racismo ao problematizar a partir do marxismo, sobre a instituição de modelos de desenvolvimento em que o capital impõe suas regras às comunidades mais fragilizadas. Isso implica pensar a dimensão social e racial. A população barrensense é majoritariamente negra e indígena. Está situada em área urbana atravessada por empresas, pela linha férrea da Vale do Rio Doce e Transpetro, que canalizou gás para abastecer indústrias da região e essas tubulações estão aterradas, bem próximas às residências, fato que leva perigo constante aos moradores. Por que as empresas conseguem se instalar, quase sempre, nesse bairro?

Na verdade, além da problemática ambiental, a população de Barra do Riacho, majoritariamente negra, vivencia demandas de empregabilidade, de acesso a espaços para o desporto, para a arte e lazer. As escolas apresentam estrutura física precária e atendem a comunidade, acima da capacidade. Nesse sentido, essa é uma pequena descrição de uma situação muito mais precária do que conseguimos apresentar, mas que pode ser evidenciada nos dados analisados ao longo dessa pesquisa.

1.2.5.2 Dados sobre as Crianças das Escolas Pesquisadas por Cor/Raça

A distribuição dos alunos por cor/raça nos anos iniciais, de acordo com o Censo Escolar 2012 (SEDU, 2013 ano errado) da Escola A, mostra que a maioria dos alunos é constituída de pretos e pardos, que designamos negros. No 1º ano, o quantitativo de crianças brancas é de 12 para 52 negras. No 3º ano, são 19 crianças brancas e 82 negras e, no 5º ano, são 14 brancas para 60 negras. Não trouxemos os índices de alunos indígenas e não-declarados por serem pequenos e não influenciarem na distinção racial, objeto de análise deste trabalho. Nessa escola, é possível evidenciar uma trajetória constante, com uma pequena retenção dos alunos brancos no 3º ano, por motivo de ser final do Ciclo I, onde há reprovação. Todavia, o número de crianças negras no mesmo ano, é bem maior.

No Censo 2012 (SEDU, 2013), da Escola B, que atende do 6ª ao 9º ano e Ensino Médio, o afunilamento em termos de permanência na escola de alunos negros e brancos é relevante: No 6º ano, entram 17 alunos brancos para 116 negros e, no 7º ano, já se evidencia 40 alunos brancos e 94 negros. No 8º ano, são 14 alunos brancos para 70 negros. No 9º ano, são 11 alunos brancos para 66 negros. Obviamente, existe uma dinâmica de movimentação dos alunos durante o ano, portanto um fluxo de alunos. No entanto, esses números apontam, também, uma assimetria na escolarização dos alunos negros em relação aos brancos.

Dos 116 do início das séries iniciais, somente 66 chegam ao final. Observa-se que o abandono dos alunos negros ocorre logo no 6º ano e continua nos anos seguintes proporcionalmente maior que com os alunos brancos.

No 1º ano do Ensino Médio, são 13 alunos brancos para 90 negros e, no 3º ano, são 09 alunos brancos para 32 negros. Se observarmos o número de alunos negros que chegam ao 6º ano comparado com os que chegam ao 3º ano, verifica-se grande exclusão desse grupo do processo de escolarização. Índice preocupante e indicativo de uma desigualdade racial se observados os grupos de alunos brancos e negros separadamente.

1.2.5.3 O Conselho Tutelar no Município de Aracruz

O município conta com dois Conselhos Tutelares: um funciona na sede do município e atende as escolas do centro da sede e do interior, fora do litoral. O outro está localizado no litoral e atende essa região, além das aldeias indígenas.¹¹

O início da pesquisa de campo, de forma mais efetiva, deu-se com a visita ao Conselho Tutelar da sede do município. As informações sobre a abrangência do atendimento dos conselheiros indicou uma dificuldade em relação à falta de organização de dados e arquivos, além do grande número de escolas localizadas em bairros distantes uns dos outros, em área rural e distritos. Diante dessa constatação geográfica em relação à demanda do Conselho Tutelar da sede, verificou-se a rede de escolas atendidas pelo Conselho Tutelar do litoral. A própria localização do segundo conselho visitado, localizado no litoral, tornou-se relevante como escolha do campo de pesquisa.

O Conselho Tutelar escolhido para a investigação localiza-se em bairro de grande complexidade sob o ponto de vista social e racial. Nessa comunidade existem grandes disparidades sociais, bairro este que até a década de 1970 era constituído de pescadores, muitos deles indígenas ou descendentes. Verifica-se, também, pelas características fenotípicas (cor da pele e tipo de cabelo) que a maioria da população do bairro é negra.

¹¹ No município de Aracruz concentra-se 10 aldeias indígenas dos Povos Tupiniquim e Guarani.

Quanto ao aspecto econômico, a implantação da fábrica de celulose, nos anos 70, mudou a configuração econômica, social e cultural impulsionada pela expansão do polo industrial que foi se delineando no bairro. A chegada de diversas empresas, a abertura do porto para escoamento da celulose, a construção da estrada de ferro da Vale do Rio Doce, tudo mudou radicalmente o território (COTA, 2000; LOPES, 2008; BARCELLOS, 2008; COUTINHO, 2006).

A partir desse momento de intensos movimentos de instalação de outro modo de produção – capitalista industrial, no cotidiano do bairro, houve um aumento do número de moradores, oriundos de diversos lugares, em busca de emprego nas empresas da região. Como consequência, o grande fluxo de moradores, a violência, a prostituição e o tráfico de drogas vão tomando o bairro, provocando grandes problemáticas sociais. Agravando ainda mais os problemas, destaca-se a precariedade dos serviços públicos acessíveis à população que cresceu em torno da expectativa de trabalho nas empresas locais (COUTINHO, 2006).

A população de Barra do Riacho cresceu e, sem uma política de urbanização, o bairro absorveu pessoas de diversas localidades que, sem empregabilidade fixa, vivenciam muitos problemas sociais – desemprego e pobreza.

A população barrense é composta, em sua maioria, de negros, indígenas e seus descendentes, verificada nas marcas fenotípicas, além dos dados apresentados anteriormente. A pobreza, a escassez de serviços públicos eficientes nas diversas áreas, os altos índices de violência e a prostituição marcam a vida dos seus moradores. Nesse contexto, muitas crianças e adolescentes tornam-se alvos de traficantes, de “gringos” que procuram a prostituição, de baixa expectativa quanto a outras possibilidades educativas, culturais e sociais, assim como experienciam bem de perto perdas (homicídios, pais presidiários) e descaso público.

Diante desse quadro, a partir do ano de 2002, empresas iniciaram projetos sociais, no bairro, de atendimento a crianças e adolescentes em “situação de risco”. Procuram as escolas de Ensino Fundamental do bairro que são inscritas em diversas atividades patrocinadas por empresas como: teatro, capoeira e inglês. Atualmente, são muitos os projetos sociais - ONGs no bairro, além dos atendimentos em programas e projetos, essencialmente públicos.

A coleta de dados no Conselho Tutelar da Orla ocorreu em meio a tensões entre conselheiros e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Aracruz. Não foi possível identificar o principal problema, mas percebeu-se que estava relacionado a disputas político-partidárias e denúncias entre os conselheiros. Muitas idas ao campo de pesquisa foram frustradas diante desses impasses. O clima era tenso de reclamações e isso afastou a pesquisadora por um tempo, pois a pesquisa tornou-se impraticável. Após dois meses, o retorno ocorreu e os resquícios dos problemas anteriores apareciam nas observações e nas entrevistas realizadas.

O prédio onde funciona o Conselho Tutelar da Orla localiza-se no centro de Barra do Riacho. No primeiro piso, divide espaço com o SINE e os Correios. Esses setores estão organizados em pequenas salas que saem em um corredor. Neste, existem alguns bancos que estão sempre cheios de pessoas aguardando vagas de emprego no SINE, inclusive dormem do lado de fora na disputa das vagas de emprego nas empreiteiras que atendem as indústrias da região. O Conselho Tutelar está localizado nos fundos do prédio. A recepção é uma área aberta, fechada apenas com grades e funciona como uma sala de espera, com uma mesa, cadeira e um banco para as pessoas aguardarem atendimento. Os arquivos ficam nessa sala, em uma prateleira de aço. Ao lado, uma mesa com um computador com acesso a internet. O cabo é puxado (o fio é exposto como um varal) da Associação de Moradores que funciona no segundo piso. Além dessa recepção/sala, existe uma pequena sala com computador e mais duas salas de atendimento, além de uma pequena cozinha.

1.2.6 A Recolha de Dados

A recolha dos dados organizou-se da seguinte forma:

Entrevistas

- Entrevista aos conselheiros do Conselho Tutelar da Orla

As entrevistas com os conselheiros ocorreram em dois momentos: entrevista coletiva e entrevistas individuais. Além desses instrumentos, esses sujeitos preencheram um

questionário que solicitava informações mais detalhadas sobre os atendimentos e documentos institucionais.

➤ Entrevista ao Juiz da Vara da Infância e Juventude

Com o juiz, a entrevista foi aberta, sem roteiro, devido à dificuldade com agenda. Diante desse impasse, aproveitei o momento de assinatura do Consentimento de pesquisa, adentrei antessala de audiência e iniciei uma conversa. No início, ficamos em pé, até que o juiz se interessou pelo assunto e a conversa transcorreu sem que tivesse agendado. Ele se surpreendeu com alguns dados apresentados sobre as relações raciais entre alunos nas escolas brasileiras e destacou sua descrença na existência do racismo no Brasil. Ressaltou as desigualdades sociais como fator preponderante na análise das problemáticas da escola. Todavia, o juiz disse achar o tema de pesquisa instigante e nos deu o apoio necessário para realização deste trabalho.

➤ Entrevista com equipe pedagógica das escolas do bairro atendidas por esse Conselho

Foram realizados alguns encontros com a equipe das duas escolas, além de entrevistas com todas as pedagogas, coordenadoras e gestoras dessas instituições. Quanto aos professores, realizou-se uma roda de conversa em cada escola e entrevistas com 06 professores.

➤ Entrevista com alunos identificados nos relatórios enviados ao Conselho Tutelar

Realizaram-se rodas de conversas e entrevistas com várias crianças e adolescentes. Foram ouvidos no recreio e nos momentos de atendimentos da equipe pedagógica. A maioria das crianças menores, da escola A, se mostrou mais tímida e silenciosa. Por outro lado, a maioria das crianças e adolescentes maiores (acima dos 10 anos) foi mais incisiva, crítica e indignada com suas condições pessoais e de tratamento como alunos pela instituição escolar e pelos policiais da comunidade. Quanto ao Conselho Tutelar, as crianças e adolescentes consultados mostraram medo da ação deste, como possibilidade de levá-los para o orfanato como punição por seus atos.

Consulta a relatórios encaminhados pelas escolas, inseridos nos processos de crianças e adolescentes atendidos.

O acesso aos processos teve como foco a consulta aos relatórios encaminhados pelas escolas no período de 2002 a 2014. A consulta aos relatórios realizou-se nas instalações do Conselho Tutelar. Os processos só poderiam ser analisados na presença de, pelo menos, um conselheiro. Não me foi permitido acessar outros dados, além do relatório encaminhado pela escola, em respeito ao direito de privacidade das crianças. Foram analisados os relatórios da escola municipal (séries iniciais), relatórios da escola estadual (séries finais) e uma Ata de Conselho de Escola.

➤ Entrevista com assistente social do CRAS de Barra do Riacho

A entrevista ocorreu com a coordenadora do CRAS que é assistente social. Ela relatou as dificuldades de espaço físico para melhor atender as crianças por intermédio de projetos de arte e cultura. A assistente afirmou, ainda, ser um grande desafio manter as crianças e adolescentes encaminhados pelo Conselho Tutelar, por serem sujeitos mais “arredios” e acabam não se identificando com as atividades oferecidas.

A assistente social relatou que as crianças e adolescentes que mais precisam acabam por não frequentar os projetos. Questionada se o desinteresse poderia estar relacionado ao tipo de atividade oferecida: literatura, vídeos, artesanatos. Ela concordou, pois reconhece a precariedade do espaço e das oficinas, pois não atendem aos interesses, principalmente dos maiores. Expôs sua preocupação com as crianças e adolescentes do bairro por estarem em contato constante com o tráfico e a violência sem alternativas de lazer, esporte e cultura.

Sobre a composição racial das crianças e adolescentes, a assistente social afirmou não existir nenhuma forma de identificação da cor/raça. No entanto, reconhece que a maioria é “moreninha”. Ao observar o movimento de entrada e saída dos meninos e meninas, foi possível verificar que todos apresentavam características fenotípicas negras, visíveis na cor da pele e tipo de cabelo.

Vê-se a existência de um dos poucos espaços públicos de atenção à criança e o adolescente localizado em um bairro carente da presença efetiva do Estado, funcionando de forma distanciada da necessidade e realidade da comunidade. Digo isso por compreender que os interesses de meninos e meninas pré-adolescentes não se reduzem a aulas de leitura e artesanato, com escassos materiais em um local pequeno, atendidos por monitores nem sempre preparados para lidar com um grupo com histórias de experiências com a pobreza, violência doméstica e sexual, maus tratos, abandono, tráfico de entorpecentes, além do estigma da cor/raça e do bairro em que moram.

Observação do cotidiano do Conselho Tutelar e entrevistas com os conselheiros.

O cotidiano do Conselho Tutelar é bem intenso e movimentado. Os conselheiros atendem em duas salas enquanto crianças e suas famílias aguardam na recepção. Os telefonemas acontecem a todo instante e quase sempre são famílias solicitando ajuda em relação a suas crianças e adolescentes ou escolas pedindo a presença do Conselho Tutelar. A correria é constante. Conversas, discussões, quem vai atender a tal chamado, quem fica de plantão, quem recebeu e quem respondeu a tal documento, enfim, são muitas demandas que chegam ao mesmo tempo. Era comum, após telefonemas e chegada de ofícios do juiz, conselheiros saírem em diligências pelo litoral.

Durante a observação, ouvi muitas histórias de violências contra crianças e adolescentes e relatos de famílias – pai, mãe, avós, tios e irmãos que pediam ajuda por não saberem como lidar com seus filhos. Os problemas eram diversos e muitos estavam relacionados à indisciplina na escola, falta de vagas para alunos que foram transferidos (expulsos) e solicitação ou entrega de guarda.

Fui bem recebida pelos conselheiros e tive acesso aos processos de atendimento após ter autorização do juiz e do presidente do Conselho Tutelar. Em muitos momentos, não consegui realizar a pesquisa pelo fato de não ter nenhum conselheiro no local, apenas a secretária, visto a grande demanda de atendimentos nas residências das famílias. Foram indetificadas muitas situações de estresse

causado por divergência na metodologia de atendimento que causavam muitos conflitos entre os conselheiros.

No Conselho Tutelar, ouvi os conselheiros, alguns pais e crianças. Acessei os relatórios e observei a dinâmica de atendimentos que eram realizados no local. Porém, não tive acesso às conversas com famílias, crianças e adolescentes, que ocorriam nas salas por questão de direito à privacidade.

Foi possível perceber que os conselheiros trabalham em condições muito precárias, sob o ponto de vista da baixa qualidade do espaço e dos recursos para atender à grande demanda de atendimentos. Vi conselheiros preocupados com a condição social e emocional de crianças e adolescentes e, por isso, sentiam-se impotentes diante de tantos problemas cotidianos e quase sempre recorrentes em relação a muitas crianças e adolescentes.

Foram identificadas demandas de formação de conselheiros, quanto às exigências de conhecimentos necessários ao trabalho com crianças e adolescentes em situação de violência, maus tratos e abandono. Indiferenças quanto a casos recorrentes que chegavam também foram observadas, mas em raros casos. Na maioria do tempo de observação, foi possível evidenciar muita disposição e desejo de transformar a realidade de precariedade da vida das crianças e adolescentes atendidos, apesar das dificuldades das condições de trabalho dos conselheiros.

CAPÍTULO 2

AS CRIANÇAS NEGRAS E O DESAFIO DA IGUALDADE, JUSTIÇA E PLURALIDADE

O que havia de mais difícil
nas nações antigas era modificar a lei;
nas modernas,
é modificar os costumes e,
para nós, a dificuldade real
começa onde a antiguidade
a via terminar...
A lei pode destruir a servidão;
mas...(como) fazer desaparecer
as suas marcas (?)."

(Aléxis de Tocqueville)

2.1 DIMENSÕES DO RACISMO INSTITUCIONAL NO BRASIL

No Brasil, a abolição do processo de escravidão não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem educação e direitos civis plenos aos ex-escravizados e seus descendentes. Sobre a inexistência de ações que se propusessem a reparar a injustiça contra a população negra no período pós-abolição, o pesquisador Marcelo Paixão assim descreve: *Pelo contrário, políticas públicas urbanas e higienistas refundaram as diferenças sob novas bases sociais e étnicas* (LAESER, 2010, p. 47). A perseguição e vigilância sistematizaram o processo de estigmatização da população negra, mantendo a assimetria já existente fundada na teoria da hierarquização das raças. Desse modo, permaneceram, na sociedade brasileira, as relações implicadas pela cor/raça.

O racismo se apresenta em todas as instâncias da vida social: na economia, na cultura, nos sistemas de transmissão de informações, na vida política e nos preceitos ético-morais (MOORE, 2007).

Ocorre que, no Brasil, persiste a ideologia da não existência do racismo, reflexo da ideologia do *Mito da Democracia Racial*. A análise das descrições sobre a relação

entre senhores e escravizados,¹² na sociedade brasileira, explicitava que o *encontro* das diferentes raças se deu sem conflitos. Nesse contexto, a mestiçagem seria o canal da ascensão social desse grupo populacional.

A ideia era de que em um país de mestiços não haveria lugar para o racismo. A ideologia *assimilacionista* da Teoria do Embranquecimento, também apostava no desaparecimento da raça negra no processo de miscigenação. Por meio da mistura das raças, o negro seria inserido na sociedade dos brancos. Ora, essa ideologia ainda se mantém e é possível comprová-la, a exemplo da reação de grande parcela da sociedade brasileira contra as ações afirmativas. A afirmação de que no Brasil de “mistura de raças” não existe racismo emudece uma parcela considerável da sociedade brasileira diante das estatísticas de desigualdades raciais (MOORE, 2007).

No entanto, a discriminação racial sempre foi uma realidade, entretanto, reconhecer a existência e consequências desastrosas do racismo requer analisar os índices de desigualdades entre negros e brancos. Nesse sentido, o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) e o documento Fichário das Desigualdades Raciais, do Instituto de Economia da UERJ, Rio de Janeiro, é coordenado pelo pesquisador Marcelo Paixão. Nesses espaços, realizam-se análises dos indicadores sociais transversalizados pela cor/raça, dentre estes, índices educacionais. As considerações desses pesquisadores são similares às dos demais intelectuais que estudam as desigualdades sob dois prismas: da classe social e da cor/raça. Demonstram, a partir da desagregação dos indicadores de rendimentos educacionais no cruzamento com outros índices socioeconômicos, o impacto que o racismo opera sobre os alunos.

No SAEB, em todas as etapas da escolarização básica avaliadas, desagregando os grupos por cor/raça, o desempenho dos alunos brancos é superior aos negros (PAIXÃO *et al.*, 2010). Os resultados da avaliação nacional do SAEB apontam para o possível reflexo dessas marcas (cor/raça) na perspectiva das condições materiais

¹² Intelectuais como Oliveira Vianna, Fernando de Azevedo e Donald Pierson foram adeptos das teorias que sustentavam a concepção da harmonia entre as raças, portanto, da inexistência do racismo nas relações ou nas estruturas sociais (SKIDMORE, 1991).

de existência negadas ao povo negro, assim como as marcas simbólicas presentes nas relações cotidianas independente da classe social.

Sobre a circunstância de moradia, o índice de população negra nas periferias é o dobro da branca (respectivamente 6,1% e 3,0%) Quanto aos serviços básicos de abastecimento, a população negra é a que tem menor cobertura. Além disso, os índices de desemprego atingem, em maior índice, a população negra (THEODORO; JACCOUD, 2007). A população negra está em situação de desigualdade em relação a outros dados como: renda, saúde e índice de morte por causa externa - homicídios.

Dos 24 milhões de população em situação de indigência, aproximadamente 70% são negros. Esses grupos concentram também os maiores índices de trabalho infantil, inclusive na infância. Entre os pobres, a população negra está em desigualdade em relação à população branca (PAIXÃO *et al.*, 2010). Em relação à segurança, o índice de homicídio na adolescência no conjunto das populações dos 267 municípios brasileiros observados, quanto ao risco de ser assassinado, é 2,6 vezes maior para os adolescentes negros em comparação com os brancos.

É no horizonte desse conjunto de indicadores sociais sobre a população negra, estruturais na sociedade brasileira, que os efeitos se concretizam nas subjetividades das crianças negras e das crianças brancas. Assim, as consequências desastrosas do racismo contribuem para a manutenção da assimetria que se reproduz no acesso aos espaços de direitos, como a escola. De um lado, as crianças negras podem desenvolver sentimentos de autorrejeição que pode influenciar nas suas relações, assim como na aprendizagem. Por outro, a escola acentua e perpetua esse quadro, à medida que traduz a ideologia da inferioridade dos negros, no trato com essas crianças.

Muitos educadores (as) têm baixas expectativas diante de crianças negras, e se assustam diante da possibilidade de suas salas serem majoritariamente compostas por alunos negros, "como pode ser ilustrado pela fala de uma professora, que revelou ter ficado assustada quando chegou numa escola nova e encontrou uma sala 'cheia de meninos...' e tudo assim... escuros... negros' (diz baixinho e com constrangimento). Diz que ficou preocupada, imaginando que o trabalho não daria certo; que seria uma classe de indisciplinados (SILVA JR., 2002, p. 50).

São várias as pesquisas que identificaram essa postura profissional diante de crianças negras (ABRAMOVAY, CASTRO, 2006; CAVALLEIRO, 2003; HENRIQUES, 2002; LOPES, 2008). As análises apontam para práticas que desconsideram as diferenças ou as tratam sob o ponto de vista da hierarquização. Desse modo, muitos professores perdem a oportunidade de mostrar a todas as crianças o legado africano e afro-brasileiro na relação com os conhecimentos europeus, já efetivados no currículo escolar.

Nessas pesquisas, verifica-se que as instituições educacionais acreditam em uma “democracia racial” e, por esse motivo, não escutam o que muitas crianças negras expressam sobre as relações raciais cotidianas. São profissionais da educação que não percebem ou não se envolvem com as situações discriminatórias. Desse modo, instituem-se os silêncios e silenciamentos diante da discriminação cotidiana e mantêm-se posturas como a recusa em considerar e interferir nas relações racistas na sala de aula. Comumente, as escolas descrevem essas situações como brincadeiras (MULLER, 2006). No entanto, faz-se necessário romper com esses silêncios, pois não há como desconsiderar tal problemática quando diversas pesquisas indicam essa realidade.

A respeito das desigualdades no processo de alfabetização, o Instituto LAESER (2010) tem analisando os dados estatísticos oficiais do IPEA e do IBGE, sobre os índices de alfabetização:

Assim, em 2008, o percentual de crianças pretas e pardas de 10 e 1 anos que não sabiam ler ou escrever foi de, respectivamente, 6,4% e 4,1%. Já entre as crianças brancas do mesmo intervalo de idade, as taxas de analfabetismo foram de, respectivamente, 2,4% e 1,6% (LAESER, p. 2010).

Observa-se que a ampliação do acesso à escolarização no Brasil, a partir de 1988, atingiu quase todas as crianças, independente da origem racial no que se refere à matrícula no 1º ano.

Segundo dados oficiais (IPEA, 2012; IBGE, 2010), em todos os níveis e modalidades, considerados os anos de escolarização, os índices de evasão, defasagem escolar e repetência, além da avaliação do SAEB e Provinha Brasil, os alunos negros estão em desigualdade em relação aos brancos.

Entre os alunos de escolas públicas, ou seja, aqueles que compartilham os mesmos espaços, professores, currículos e práticas pedagógicas, a desigualdade nos índices de “sucesso escolar” está relacionada à cor/raça. Esse aspecto aponta que pobreza não é determinante na produção da desigualdade entre negros e brancos no processo de escolarização (SILVÉRIO, 2002; HENRIQUES, 2002; ROSEMBERG, 2006), desse modo, esses fatores (raça e classe social) são relacionais quando se busca compreender o fenômeno do racismo.

A desigualdade social e racial vivenciadas pelas crianças negras permanece e se intensifica na trajetória escolar, da Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, o desafio do combate à exclusão não deve prescindir da análise sob o viés racial, pois a experiência escolar é um espaço de desigualdades sociais e também perpassam as categorias raciais, de gênero e etnia (LEWANDOWSKI, 2012; ESTEVÃO, 2004). Nesse sentido, se a educação é direito de todas as crianças, o debate sobre as desigualdades educacionais torna-se uma questão de justiça.

As prerrogativas legais da Constituição Brasileira preconizam os princípios de igualdade e justiça para todos: *Todos são iguais perante a lei*. O teor das normativas está balizado pelos princípios do ideário iluminista da luta revolucionária francesa de 1789. O conclave da importante conquista da sociedade brasileira tem, no princípio da isonomia, a garantia da concretude do direito – a igualdade na aplicação da lei quanto às condições materiais necessárias e eficazes à justiça social, no que se refere à igualdade e às diferenças (LEWANDOWSKI, 2012).

Enquanto a justiça caminha em direção ao cumprimento das prerrogativas legais constituídas a partir dos princípios nos quais a cidadania e a democracia são teorizados, vê-se, de outro ponto de vista, movimentos de luta emergentes em busca de inserir questões sociais que antecedem e/ou transcendem àquelas instituídas nas normas constitucionais e jurídicas.

Nesse prisma, trata-se de uma análise das normativas hegemônicas etnocêntricas na composição dos direitos que esvazia a dimensão da pluralidade, especialmente em sociedades diversas nas quais os conflitos, sob o ponto de vista dos direitos,

estão na pauta de reivindicações populares. Nesse caso, a política em uma perspectiva universalista limita-se a reconhecer os direitos instituídos (positivista) à luz dos ditames europeus e norte-americanos.

Essas proposições expõem a situação da população negra brasileira, independente de classe social a uma expectativa de visibilidade das formas de opressão, recorrentes no cotidiano da maioria, em face de uma concepção axiológica do direito, o que significa romper com a sua neutralidade. E, assim, cabe ao Estado a construção e\ou ampliação das políticas que atendam os interesses coletivos e individuais. Obviamente, em relação aos negros, interessa desvelar a influência da ideologia racial na formação cultural racista e os desdobramentos nas subjetividades dos negros brasileiros, assim como as condições estruturais oriundas dos processos discriminatórios, históricos, materiais e simbólicos.

Contudo, a existência do racismo no Brasil é questionada pela maioria da sociedade sob a alegação da determinação da desigualdade de classe em detrimento do racismo (GUIMARÃES, 2002). Para o autor, a rejeição às discussões em torno da categoria raça não tem contribuído para a luta contra o racismo. As políticas universalistas também não têm conseguido combater os efeitos desse problema. Nesse sentido, o autor tece considerações a respeito das causas da pobreza, acentuada sobre grande parcela da população negra.

As estatísticas demonstram que não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso (a herança do passado), mas que, em cada estágio da competição social, na educação e no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem. Ou seja, as estatísticas demonstram que a desvantagem dos negros não é apenas decorrente do passado, mas é ampliada no tempo presente, através de discriminações (GUIMARÃES, 2002, p. 67).

Esses dados são estruturais visto estarem imbricados no sistema econômico e político e se desdobram nos obstáculos criados no interior das instituições. Ocorre com os homens e mulheres adultos e refletem nas condições de vida de seus filhos. A população negra acumulou um legado de humilhações e frustrações que justificaram a luta por igualdade e liberdade (FERNANDES, 1989). Essas barreiras tornam-se impeditivas ou dificultadoras do acesso aos direitos dessa sofrida população.

Desse modo, os negros acessam menos a justiça, dependem mais da defensoria pública e compõem o maior índice dos condenados. Esse cenário lembra os testes de Lombroso na tipificação dos criminosos, com destaque ao fenótipo negro. A ação do Estado mantém raízes da *antropometria* quando o agente é a população negra, principalmente, os jovens. Pesquisas mostram que armas letais são utilizadas mais facilmente contra a população negra (SANTOS, 2013). *Os registros apontam que, entre os mortos pela polícia, os negros e pardos são 70,2% e os brancos 29,8%* (SANTOS, 2013, p. 44). Esses e outros dados contrariam a tese de que os mais afetados com a violência são os pobres, abstraindo o critério cor/raça:

Quando comparados por escolaridade e renda, não havia diferenças significativas entre os vitimados, mas a dissecação dos dados por sexo, idade e cor revelou diferenças conhecidas: as vítimas em geral eram homens, mais jovens e mais “coloridas” do que as não vítimas (SANTOS, 2013, p. 44).

Como fator imbricado na discussão das desigualdades, obviamente, a maioria dos jovens negros atingidos pela violência são pobres e moram em comunidades onde o Estado se faz menos presente. Wacquant (2001) compartilha dessa perspectiva ao descrever sobre o controle da miséria por meio da força policial implementado pelo Estado brasileiro no contexto das desordens instituídas pela desregulamentação da economia. E complementa, ampliando as críticas a respeito dos negros: são os mais punidos, sofrem violências mais agravadas e têm dificuldades no acesso à justiça.

Além da assimetria entre negros e brancos no que se refere aos índices de acesso à justiça e de violência policial, os réus negros estão mais distantes do direito à ampla defesa:

Pessoas brancas e negras cometem crimes violentos nas mesmas proporções, todavia os réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e revelam maiores dificuldades de usufruir o direito de ampla defesa assegurado por lei (SALES, 2006).

Para Guimarães (2002), diferente dos Estados Unidos onde a discriminação é explícita e territorializada, no Brasil, o fenômeno da discriminação está diluído nos diferentes espaços, seja do trabalho, da escola, enfim, nas diferentes esferas da vida nas quais as características físicas, principalmente a cor da pele, tipo de cabelo

e outros aspectos simbólicos da negritude, são utilizados como critério de inferiorização e exclusão. O estigma da *boa aparência* no mercado de trabalho, as relações raciais nas escolas, nos atendimentos públicos de saúde, no acesso à justiça são exemplos identificados em pesquisas de contextos limitadores do acesso da população negra.

É certo que a experiência com a violência e a pobreza, contexto de privação do universo dos bens sociais e dos conhecimentos históricos necessários a uma análise ampliada sobre as lógicas que produzem e mantêm a exclusão social reduz a entrada de grande parcela da população brasileira nos espaços de participação política, sejam públicos ou privados. Isso não significa pensar em uma incapacidade de participação dos grupos excluídos, todavia a vida sem dignidade - acesso aos direitos sociais - pode limitar o acesso à arena pública. *As desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano* (FRASER, p. 251).

Para Nancy Fraser, justiça requer *reconhecimento e distribuição*. Na perspectiva marxista, a autora problematiza a exploração do trabalho no sistema capitalista, que produz injustiças e desigualdades sociais. Sobre a injustiça *cultural e simbólica* ela se refere a processos de dominação cultural e de inferiorização do outro. [...] *longe de ocuparem esferas separadas injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente* (FRASER, 2001, p. 251). Visto por esse prisma, a injustiça material e a desigualdade racial, na *perspectiva bidimensional da justiça*, deveriam contemplar a distribuição e o reconhecimento (PIOVESAN, 2006).

De acordo com essa proposição, lançamos o olhar para as crianças negras como sujeitos incluídos nos grupos que vivenciam desigualdades materiais e/ou raciais. Sobre essa questão, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 veio assegurar os princípios garantidos nas declarações anteriores e nos Pactos Internacionais de Direitos Humanos. O direito à liberdade, à igualdade e à dignidade, sem distinção de raça ou de cor, compõe o conjunto dos direitos para todas as crianças (UNICEF, 1989). Nessa perspectiva, a Constituição da República (1988) reforça a responsabilidade do Estado e da família na proteção integral das

crianças. Dentre as garantias plenas de direitos, enfatizamos a defesa da não discriminação por cor/raça.

Nesse processo de construção de pactos que visem a proteção contra todas as formas de discriminações, surgiu a Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001. Esse evento reuniu os países consignatários que, em meio a muitos conflitos, traçaram estratégias, planos e metas de combate ao racismo e a todas as demais formas de discriminação. Esse importante evento e os acordos firmados representaram um marco no reconhecimento das desigualdades em relação às minorias étnicas. O texto ressalta a responsabilidade do reconhecimento histórico da violência do tráfico negreiro, da escravização e da desumanização a que os negros foram tratados por séculos em diferentes regiões do mundo (BRASIL, 2001).

Em consonância com as discussões sobre todas as formas de discriminação e intolerâncias existentes, o texto produzido e assinado pelos países participantes da conferência pautou medidas concretas de combate às desigualdades estruturais, sob o ponto de vista das implicações econômicas, políticas e sociais, além das estratégias de promoção da igualdade plena (BRASIL, 2001). Um dos princípios dessas proposições, visa a assegurar medidas de reparação para com os grupos dominados ou marginalizados historicamente. Para isso, seria necessário que os países se comprometessem com a construção de políticas específicas para os grupos em situação de desvantagem, como alternativa à promoção de justiça social.

No cenário da modernidade, o projeto civilizatório produzido pela razão iluminista, visava a assegurar os direitos de todos os seres humanos concebidos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais (ROUANET, 1993, p. 09). O autor explicita os significados dos princípios desse projeto civilizatório da seguinte maneira:

- Universalidade - significaria o respeito a todos os indivíduos;
- Individualidade - são as pessoas concretas integrantes de uma coletividade;
- Autonomia - significa a liberdade de agirem e pensarem por si mesmos no espaço público e conquistarem seus bens materiais;

Nesse sentido, a questão que se coloca é a defesa dos indivíduos – os direitos universais, fruto da construção dos princípios genéricos da Ilustração voltada para todos os seres humanos, sem distinção de qualquer natureza. Para Rouanet (1993), essa defesa não abstrai as particularidades, seja de gênero ou racial quando afirma:

Não se trata, fundamentalmente, de defender os direitos dos negros ou dos judeus enquanto grupos étnicos e religiosos, e sim defender indivíduos, titulares de direitos universais, entre os quais o direito de não-discriminação por motivos de raça ou religião (ROUANET, 1999, p. 36)

Para o autor da obra *Mal Estar na Modernidade*, os ideais iluministas não desqualificam as particularidades, sejam elas de qualquer ordem. O projeto da modernidade não foi esse. Para Rouanet (1999), o que existe é uma crise desse projeto. Assim, ele acredita que as diferenciações raciais, por exemplo, não seriam a melhor maneira de combater o racismo.

Na mesma linha de reflexão de Rouanet, Flávio Pierucci (1999), baseado no caso Sears¹³, alerta sobre os perigos da defesa à diferença que pode tornar-se uma armadilha ao ser defendida pela esquerda. Afirma, ainda, que a diferença é também plural. Nesse sentido, o autor tece críticas aos movimentos multiculturalistas e retoma os princípios universalistas engendrados pela Revolução Francesa.

Na contramão dessas perspectivas, Carlos Moore (2007) afirma que o racismo é um fenômeno específico que produz desigualdades estruturais entre negros e brancos e, dessa forma, a luta requer medidas e mecanismos de superação específicos. Para ele, políticas universalistas, sejam de viés liberal ou socialista, mostraram-se incapazes de romper com a distinção social advindas das relações raciais de dominação. Faz-se necessário considerar que a ideia de inferioridade dos negros surgiu antes dos conclames igualitários da modernidade.

Nessa perspectiva, a tese da *justiça bifocal* em que a utilização de *duas lentes* aproxima a dimensão da igualdade e da diferença, ao discutir *reconhecimento* e *distribuição*. Para a autora norte-americana, o reconhecimento não dispensa a

¹³ O caso Sears expõe a diferença de gênero, objeto de luta do movimento de mulheres nos Estados Unidos, a desigualdades no mundo do trabalho, quando se fixou em características diferenciadas da natureza feminina. Para saber mais, ver livro: “Ciladas da Diferença” de Flávio Pierucci, 1999.

universalidade dos direitos. Ao garantir as condições materiais de existência, empreende-se uma luta contra a desigualdade social. Porém, o reconhecimento é imprescindível na luta contra os estereótipos e as discriminações. Desse modo, políticas diferencialistas de reconhecimento cultural e simbólico estariam na mesma pauta das políticas de promoção da igualdade material (FRASER, 2001).

Maria de Lourdes Bandeira (1988, p. 310) traz importante contribuição no embate sobre as políticas diferencialistas, concebidas por Rouanet (1993), como a defesa dos particularismos. Segundo Bandeira, [...] *não é a diferença em si que leva à organização do grupo étnico. Este se organiza a partir das diferenças para responder à situação de confronto*. Dessa maneira, se a condição de raça antecede a de classe, as mobilizações particularistas/diferencialistas se constituem em resposta ou luta por justiça diante das investidas das teorias de hierarquização das diferenças raciais. Assim, a luta contra as desigualdades raciais não prescinde da luta de classes. Se a proposta universalista é essa, certamente, o combate às exclusões advindas do racismo estrutural será garantido.

Sobre a luta de classes e luta de raças, na obra: *O Protesto Negro*, Florestan Fernandes (1989) a intitulou como a *segunda abolição*. Para o autor, o modo de ser *socialista libertário* ultrapassa o eurocentrismo, quando se propõe a emancipação dos negros. Isso porque a estrutura de classe, no Brasil, diferencia-se de outros países. Aqui, essa estrutura é composta pela questão social e racial. Nesse sentido, a igualdade teria o mesmo peso no interior de uma classe multirracial. Por isso, a *nova história* pressupõe a luta pela democracia social e racial.

Florestan Fernandes reconhece que, além da pobreza, o aspecto da cor e raça reduz a potencialidade do sujeito negro dentro da sociedade. Nesse caso, ele precisa vencer barreiras simultâneas. Nesse sentido, ele alerta que a luta fora da classe é segregação (FERNANDES, 1989). Vê-se a relevância do debate sobre as desigualdades raciais imbricado com a luta pelas desigualdades sociais.

Neste trabalho, o entendimento é de que o princípio da igualdade pressupõe considerar as diferenças. Nossa concepção se distingue das perspectivas essencialistas que naturalizam ou que guetizam as diferenças. Todavia, partimos do

princípio da não fixação visto que as distinções estão em constante “negociação”, pois: *somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe* (HALL, 2009, p. 328).

Da mesma forma, entendemos que a identidade também não é essencialista, mas imersa em contradições e pluralidades. Ser negro homem é diferente de ser mulher negra, e assim, ser homem ou mulher homossexual negro também se diferencia. Ser criança negra é diferente de ser criança branca, independente da classe social. Ser criança pobre também se diferencia da criança pobre e negra. Em qualquer das hipóteses, o fenótipo e os sentidos simbólicos aferidos a este, imprimem modos distintos de relações. Além disso, como afirma Florestan Fernandes (1989), a sociedade de classes absorveu ideias racistas e isso demanda eliminar a concentração de riqueza e de poder por meio da luta de classes e luta de raças.

Nesse sentido, é para a afirmação da diferença e não para a fixação que devemos lançar o nosso olhar. Se o conclave igualitarista universal não se efetivou, as injustiças permanecem e se reproduzem nas relações nos espaços públicos, a exemplo da instituição escolar. Se a injustiça se mantém, as lutas dos grupos tornam-se aliadas à construção de uma sociedade igualitária.

Os princípios igualitaristas permeiam a organização escolar. D’Ávila (2005), ao se reportar à educação na Era Vargas, tece críticas aos educadores Anísio Teixeira e Lourenço Filho que, juntamente com o ministro da educação Gustavo Capanema, buscaram, no pensamento eugênico, elementos que configurasse uma escola universal – capaz de criar uma *raça brasileira*. Essa ideia de uma escola para *alguns*, livre de *outros*, levam para o espaço escolar marcas da pobreza e de fenótipo ainda concebido com desqualificação.

A idealização de formas de comportamentos considerados civilizados, presente em muitas escolas perseguem o objetivo de livrar a instituição de determinados tipos de alunos, ou seja, aqueles que não se enquadram nos modelos idealizados. Nem sempre a escola assume abertamente a avaliação e julgamento que faz sobre quais são as crianças consideradas limpas, bem vestidas, bem cuidadas, saudáveis, ajustadas, de família “estruturada” e que seus pais sejam presentes na escola.

Fixar na perspectiva de reprodução de padrão de criança e de aluno é uma tendência de manutenção do modelo de escola que se reporta a uma homogeneização e, para isso, ainda lança mão da atualização de ideias e práticas higienistas nas escolas. Para D'Ávila (2005), essa proposição transformou-se em políticas e práticas cerceadoras do acesso e integração social da população negra na educação e na sociedade brasileira.

A premissa essencialista na perspectiva das crianças na escola tem minado possibilidades de desenvolvimento de potencialidades. Observa-se que meninas e meninos se veem impedidos de se reconhecerem e manifestarem seus gostos musicais, estilos de corte de cabelo, suas modas, religiosidades, enfim, suas marcas identitárias no espaço escolar. Para muitas escolas, as experiências e modos de expressividade da criança negra percebidas no corpo que se movimenta na busca de afirmação, a exemplo do funk, do rap e *dança do passinho*, são considerados elementos de uma cultura menor, *coisas de favelado* que não cabe no currículo escolar. Vê-se o desprestígio e a endemonização da cultura afro-brasileira, além do desconhecimento do legado científico e tecnológico africano e afro-brasileiro (MOORE, 2007).

Desse modo, o desconhecimento da contribuição de intelectuais negros na literatura, na medicina, na engenharia e na educação traduz a invisibilidade do repertório afro-brasileiro constitutivo da histórica e cultura brasileira (SILVA, 2005). É como se as culturas e o fenótipo negros demarcassem o limite do que é cultura e o que é folclore, o que é válido como conhecimentos e o que compõe um corpus de saberes dignos de serem conhecidos na escola.

A questão colocada por Moore (2007) nos leva a pensar como instaurar novas validações a respeito das relações raciais? Diante da proliferação das discriminações raciais: *Como fincar a ideia da necessária alteridade num mundo em que o ódio racial, as discriminações fundadas no fenótipo espalham-se por todas as partes, instituindo ordens de opressão ou mantendo-as em pé?* (MOORE, 2007, p.11). Isso nos lembra que o ódio e a desqualificação dos negros remonta à Idade Antiga, ou seja, sociedades se formaram em meio à ideia de que os africanos seriam inferiores. Nesse contexto, acreditar que a mudança ocorrerá sem lutas é uma

falácia. É preciso um remonte da história e das teorias que afirmaram essas ideias, além da reparação material dos *deserdados da terra*.

Tais representações instituíram a produção de uma não-existência negra enquanto seres humanos – cidadãos, haja vista a intensidade da precariedade de condições de vida desses grupos ao longo da tão sonhada liberdade Republicana. *O liberalismo vem sendo incapaz de se conciliar com a diferença cultural ou garantir a igualdade e a justiça para os cidadãos minoritários* (HALL, 2009, p. 79).

A proposta do projeto nacionalista de sociedade, implementada no início do século XX, no Brasil, impôs normatizações moralizantes e civilizatórias. Em contrapartida, o fracasso desse projeto de sociedade é, exatamente, por sermos seres plurais, constituídos em diferentes aspectos, sejam geográficos, culturais, históricos, pois essa pluralidade intensificou as desigualdades.

Assim como o adulto, as crianças compõem o cenário das muitas diferenças, a exemplo: de gênero, cultural, social e racial, consideradas *minorias*. Assim, são identificadas como sujeitos plurais, porém, muitas vezes, percebidas sob o ponto de vista da incapacidade. As crianças negras vivenciam dupla exclusão: como crianças e como negras. Historicamente, os diferentes modos das populações negras, na visão dos dominantes, eram vistos com inferioridade, fato que os levaria a uma educação civilizatória, segundo as regras e costumes burgueses (DEL PRIORE, 2005).

Nesse cenário, a compreensão da categoria infância distinta de uma concepção emoldurada das formulações biologizantes deterministas e imutáveis traduzem esse grupo geracional como ser que se diferencia na interatividade sócio-cultural (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004; SOUZA, 2010). Portanto, as experiências das crianças têm como referências simbólicas o mundo adulto, a cultura e as práticas sociais, além das formas individuais de assimilação do universo que as cercam.

Se em seu contexto de interações – família, escola, mídias, histórias – as representações sobre as diferenças (de classe social, gênero, raça, das pessoas

com necessidades educacionais especiais) são hierarquizadas, seja de forma explícita ou ideológica, existirá a probabilidade de se constituírem na ideia de inferioridade do outro. Por outro prisma, as crianças não só internalizam as experiências com os adultos, mas produzem modos próprios de simbolização mediados pela história e culturas.

Da mesma forma, o Conselho Tutelar, como órgão de natureza protetiva dos direitos das crianças e adolescentes, não deveria falhar. A escola e o Conselho Tutelar deveriam atuar no sentido de se constituírem em espaços de luta por reconhecimento e por justiça social de todas as crianças e adolescentes, independente das diferenças de qualquer ordem.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PROTETIVAS PARA A INFÂNCIA: A DESPROTEÇÃO DA CRIANÇA NEGRA CONCEBIDA COMO “PROBLEMA”

3.1 AS POLÍTICAS DE PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO

São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal

(Milton Nascimento)

Compondo o conjunto de proposições legais apontados para a garantia da dignidade humana e da cidadania, em 1990, após intensas e longas investidas dos movimentos sociais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) inaugurou nova configuração jurídica sobre a constituição dos direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse documento, a proteção da criança passa a ter primazia absoluta, garantida por meio de dispositivos legais e específicos. Dentre os direitos afirmados, consagra-se a criança como sujeito de direitos. Assim como na Constituição Federal, o Estatuto apregoa o direito a não ser discriminado por cor, raça, gênero ou religião.

Compondo o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar é um órgão importante na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Sobre esse órgão, segundo o art. 131: *O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não-jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei* (BRASIL, 1990b).

As atribuições do Conselho Tutelar estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo:

- I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos Arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.
- IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
- V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
- VII - expedir notificações;
- VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;
- XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural (BRASIL, 1990b).

Vê-se que o Conselho Tutelar é um órgão municipal, todavia, não é subordinado à prefeitura, mas os salários são mantidos pelo município. É composto por cinco conselheiros eleitos e cumprem mandato de três anos. O art. 133 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece os requisitos para a candidatura ao cargo de conselheiro, sendo:

- I - reconhecida idoneidade moral;
- II - idade superior a vinte e um anos;
- III - residir no Município (BRASIL, 1990b).

Observa-se que, no Estatuto, não constam exigências em relação à formação específica sobre infância e adolescência ou em outros campos de conhecimentos que são fundamentais para qualquer profissional que trabalha com esses sujeitos. Essa situação atinge todos os Conselhos, considerando que cada município mantém o funcionamento de, pelo menos, um Conselho Tutelar e que a formação do conselheiro poderia qualificar o atendimento àquelas crianças e adolescentes encaminhados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente municipalizou o Conselho Tutelar para que todos os municípios brasileiros assegurem o funcionamento de, no mínimo, uma

unidade, com o objetivo de primar pela garantia da proteção integral às crianças e adolescentes de sua jurisdição (BRASIL, 1990b).

As ações dos conselheiros consistem em atender as reivindicações, denúncias e reclamações de toda a comunidade, no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes. Após o registro da situação apresentada, os conselheiros atuam na relação com o reclamante conforme o caso e a necessidade, tendo em vista a garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Outro órgão colegiado permanente com a função de fiscalizar e deliberar sobre a garantia da proteção integral às crianças é o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2006). De caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei no 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD). Esse órgão integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Algumas das principais pautas do Conanda (2006) são: o combate à violência e à exploração sexual praticada contra crianças e adolescentes, a prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção do trabalhador adolescente; a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes indígenas, quilombolas, crianças e adolescentes com deficiência; a criação de parâmetros de funcionamento e ação para as diversas partes integrantes do sistema de garantia de direitos e o acompanhamento de projetos de lei referentes aos direitos de crianças e adolescentes.

Entre as principais competências do conselho estão:

- a) Buscar a integração e articulação dos conselhos estaduais, distrital e municipais e conselhos tutelares, assim como dos diversos conselhos setoriais, órgãos estaduais e municipais e entidades não governamentais;
- b) Acompanhar o reordenamento institucional, propondo modificações nas estruturas públicas e privadas;
- c) Oferecer subsídios e acompanhar a elaboração de legislação pertinente ao tema;

- d) Promover a cooperação com organismos, governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais;
- e) Convocar, a cada dois anos, a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Art. 2º Compete ao Conanda:

- I - elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos arts. 87 e 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- II - zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- III - dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos na Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990;
- IV - avaliar a política estadual e municipal e a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2007).

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b), a instituição escolar torna-se parceira das políticas de proteção à infância e à adolescência por meio de ações diretas e indiretas dos conselheiros tutelares. Nesse sentido, a articulação do CONANDA com o Conselho Tutelar é fundamental no processo de construção e avaliação de políticas para a infância e a adolescência. Além da interação com os conselheiros, esse órgão analisa, acompanha e autoriza a atuação de organizações não-governamentais que atendam a crianças e adolescentes.

O reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes é uma construção histórica que, no Brasil, foi inaugurado, especialmente, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A partir desse importante avanço na democratização do país, o brado pelo direito constitucional à educação busca afirmar e legitimar a igualdade do direito à educação.

O direito de todos à educação (art. 5ª) se complementa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Desse modo, o cumprimento desse direito é de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade. Esse direito foi ampliado a partir das últimas legislações e se aplica da Educação Infantil ao Ensino Médio (Educação Básica).

Desde 1934, o Brasil reconhece o ensino fundamental como um direito. Somente em 1988, a educação torna-se um direito público subjetivo. O caminho da legitimação do direito de todos à educação foi discutido e prescrito em documentos assinados por diversos países da Organização das Nações Unidas (CURY; FERREIRA, 2007). No art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e no art. 87 § 1º, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien. Esses e outros documentos foram referência para a constituição das legislações brasileiras como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996).

Obviamente, o direito constitucional à educação é proclamado a todos, como um direito social, conforme o dispositivo do art. 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p.10): *São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]*.

No art. 227 dessa Carta, constam os avanços da conquista dos direitos da infância e da adolescência. Os princípios fundamentais estão assegurados na Doutrina da Proteção Integral das crianças e adolescentes, sendo:

Universalidade: os direitos de crianças e adolescentes são universais. Porém, sua aplicação deve considerar a diversidade cultural de meninos e meninas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e com necessidades educativas especiais.

Indivisibilidade: os direitos são interdependentes e correlacionados – nenhum grupo de direitos (políticos, civis, econômicos, sociais e culturais) é mais importante que o outro.

Responsabilidade: os Estados são responsáveis por todos os cidadãos, sem exceção, e como tal devem prestar contas dessa obrigação e responsabilidade.

Participação: o indivíduo tem a prerrogativa de participar da vida política e cultural e de contribuir para o desenvolvimento e dele desfrutar. Cabe ao Estado incentivar a participação dos seus cidadãos em todas as esferas.

Grupos de direitos

- **Direitos políticos:** são aqueles que dizem respeito à participação dos cidadãos no governo, têm relação com questões como direito de votar e de participar de entidades e órgãos de representação popular, como os conselhos.
- **Direitos civis:** são aqueles que asseguram a vida, a liberdade, a igualdade e a manifestação de pensamentos e movimentos das pessoas que integram uma sociedade regida por leis.

- **Direitos sociais:** são aqueles que garantem condições dignas de vida, como o direito à alimentação, saúde, educação e moradia.
- **Direitos Econômicos:** são aqueles relacionados à produção, distribuição e consumo da riqueza. Entre os direitos designados estão os que garantem condições justas e favoráveis de trabalho.
- **Direitos Culturais:** constituem o direito a participar da vida cultural e de beneficiar-se do progresso científico, assim como o direito das minorias étnicas e raciais, de gênero, orientação sexual, etc. (CONANDA, 2007, p. 12).

O direito à educação engloba todos os demais direitos, tendo como pressuposto a igualdade de acesso e permanência. E igualdade não se consolida sem a pluralidade. A consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já buscava legitimar o reconhecimento da igualdade do ser humano e a sua dignidade enquanto pessoa, independentemente da raça, cor, sexo, origem (COMPARATO, 2010). Esse pressuposto alia-se ao direito à educação e ao respeito à sua identidade, princípios que direcionam este trabalho.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien/1990, traçou metas a serem cumpridas por países representados na convenção. Uma das metas assinadas previa a superação das disparidades educacionais com foco nas minorias. Os negros e outros grupos excluídos são mencionados no documento com exigência da não discriminação (UNICEF, 1990). Pensar a educação das crianças negras significa reconhecê-las como sujeitos de direitos – do direito à educação e do direito à diferença.

Observa-se que os princípios fundamentais da Doutrina da Proteção Integral são universais, à medida que as diferenças sejam consideradas, ou seja, devem reconhecer as singularidades das crianças e adolescentes. Nesse sentido, os direitos culturais incluem as minorias étnicas e raciais. É importante lembrar que a violação de qualquer direito do cidadão caberá ação de responsabilização por parte do Estado.

Chama a atenção, também, os direitos econômicos que se refere à distribuição e consumo de riquezas. Para a criança, essa garantia depende da inclusão da sua família nas relações de trabalho, de forma justa e igualitária. Desse modo, podemos evidenciar a desigualdade no acesso ao trabalho e à renda, visível e acentuada, nas

comunidades negras das periferias, onde a pobreza e as violências são mais intensas e a presença do Estado é menor.

Quanto aos direitos civis, destacamos o acesso à educação a todas as crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em tese, lhes assegura o direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990b). Dispõe também, sobre o direito a não discriminação e indica a possibilidade de punição à *omissão* diante de qualquer forma de violação destes direitos.

Além da demarcação dos princípios e direitos sociais assegurados na Doutrina, destaca-se também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, que ressalta a premissa do direito de todos ao acesso e permanência na instituição escolar (BRASIL, 1996).

Observadas essas prerrogativas legais sobre o direito das crianças à educação sem nenhuma forma de discriminação, o processo de escolarização como direito social pode parecer uma garantia, porém, os dados sobre a escolarização das crianças no Brasil (UNICEF, 2011) mostram que o acesso e permanência à educação são desiguais no que se refere à condição social, e também racial.

Nota-se que, no Brasil, a análise dos dados oficiais sobre as desigualdades raciais, de 1988 a 2008, aponta diferenças relacionadas à inserção das crianças negras à escolarização, sobre o acesso ao Ensino Fundamental de nove anos e os índices de desigualdades raciais. Sobre a entrada das crianças no 1º ano:

Verifica-se que as crianças pretas e pardas de 6 anos apresentavam uma incorporação mais lenta ao novo sistema de ensino fundamental de nove anos comparativamente às crianças brancas. Nesta perspectiva, o direito público subjetivo não tem sido suficiente à garantia de uma educação para todos (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 215).

Esses dados tratam da inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, período em que muitas crianças negras são excluídas nesse início da escolarização. Realidade que se estende pelo Ensino Fundamental até as séries finais: *No Brasil, apenas 1,77% das crianças brancas de 7 a 14 anos estão fora da escola, ante 3,28% de negros* (UNICEF, 2011, p. 67).

Ao observar esses índices, verificamos um afunilamento em relação ao acesso e permanência das crianças se tomarmos, como base, o critério racial. Quanto aos índices de alfabetização, é possível evidenciar, também, a desigualdade em relação à leitura e à escrita.

Assim, em 2008, o percentual de crianças pretas e pardas de 10 e 11 anos que não sabiam ler ou escrever foi de, respectivamente, 6,4% e 4,1%. Já entre as crianças brancas do mesmo intervalo de idade, as taxas de analfabetismo foram de, respectivamente, 2,4% e 1,6%. Na verdade, ao longo de quase todas as idades da população em idade escolar, a taxa de analfabetismo da população preta e parda era mais do que o dobro daquela apresentada pelos brancos (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 208).

Essa análise aponta para a diferença na escolarização das crianças visto que a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais não se desenvolve da mesma forma entre crianças brancas e negras. Há um fosso entre os níveis de alfabetização dessas diferentes crianças que estão inseridas, muitas vezes, nas mesmas escolas. É oportuno destacar que dados como esses são produzidos nas próprias escolas por meio do Censo Escolar, todavia, ficam invisibilizados.

A busca de justificativas para a desigualdade na escolarização entre as diferentes crianças pode estar relacionada a muitos aspectos tais como: às condições de trabalho do professor, à formação de professores, às condições de estrutura física, aos recursos pedagógicos e/ou às formas de gestão, questões estas presentes nas pautas de discussões do magistério público em todo o país. Outros argumentos comumente apresentados consideram a existência de um suposto desinteresse dos estudantes, o que justificaria essas desigualdades.

Além desses discursos supostamente explicativos para a desigualdade educacional, a violência escolar, a baixa frequência, a falta de expectativas dos estudantes em relação à escolarização, a pouca participação das famílias, dentre outros aspectos, compõem o conjunto de diversas discussões acerca das questões que explicariam os dados sobre a desigualdade na escolarização das crianças brasileiras.

No início do século XXI, a reorganização da economia neoliberal, a *flexibilização* das relações do trabalho, o *Estado Mínimo* se traduziram em processos de exclusão social (WACQUANT, 2003). A exigência de qualificação técnica e a restrição de

vagas, em meio aos investimentos em tecnologias dos meios de produção, ocasionaram a intensificação da competitividade, todavia produziu-se o aumento do desemprego.

Nessa realidade de *precarização das relações de trabalho* e de redução dos benefícios sociais, acentuaram-se os problemas estruturais e se transformaram em mais pobreza na vida de muitas crianças brasileiras. Conseqüentemente, somados ao descaso com as desigualdades, a escassez dos investimentos em políticas sociais deixou uma grande parcela da população brasileira distante de uma cidadania ativa, pois essa consolidação dependeria do acesso aos direitos constituídos, dentre esses, a escolarização.

A população negra compõe o grupo dos mais pobres, mais propensos às situações de desemprego e informalidade, habitando áreas mais carentes de infraestrutura básica. A análise das condições de vida da população negra brasileira, realizada por instituições de pesquisas, identifica uma dupla desigualdade em relação à população negra: social e racial (THEODORO, JACCOUD, 2005, PAIXÃO, 2006).

Segundo dados levantados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012b), o índice de abandono escolar de crianças de 11 a 14 anos que exercem algum trabalho em relação às crianças brancas é de 34,60% e, entre as negras, de 64,78%. *Os eventos de violência também estão associados à maior taxa de reprovação e abandono dos alunos do 5º ano, principalmente entre negros e pardos* (UNICEF, 2012b, p. 16). Desse modo, além das desigualdades sociais apontadas, observa-se, também, que as formas de tratamento recebidas por diferentes estudantes revelam facetas pouco conhecidas pela educação brasileira, sob o ponto de vista do acesso e permanência das crianças na escola.

As desigualdades sociais, de fato, interferem nos índices de aproveitamento escolar, nas relações entre os sujeitos e pode diminuir a expectativa de continuidade da escolarização dos que vivenciam a exclusão sob diversas formas. Porém, os dados revelam nuances que se apresentam de forma recorrente na instituição escolar. Isso se refere às práticas pedagógicas sobre a história da população negra e sua repercussão na vida das crianças estudantes, notadamente, nas ideologias raciais

que invisibilizam alguns grupos étnicos representados no currículo escolar, nas simbologias, nas ações pedagógicas e, principalmente, no trato para com os diferentes estudantes.

Dados do UNICEF (2012b) confirmam que os 2,4% excluídos da escolarização representam cerca de 680 mil crianças de 7 a 14 anos, sendo que as mais atingidas são: as negras, indígenas, quilombolas e pobres. Desse total, 450 mil são negras e pardas. Segundo o documento, esses números refletem as desigualdades históricas presentes na sociedade e que ainda têm um importante reflexo no ensino brasileiro. Em referência a estudantes negros:

As desigualdades existentes no acesso e na progressão dos estudos para esses grupos persistem ao longo de toda a Educação Básica, impedindo que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros tenham assegurado seu direito de aprender (UNICEF, 2012b, p. 45).

Outro dado explicitado no documento mostra que os estudantes brancos estudam dois anos a mais que os negros. *A média de anos de estudo da população negra é de 6,7 anos, ante 8,4 da branca* (UNICEF, 2012b, p. 47). No Espírito Santo, segundo o mesmo relatório, a desigualdade de acesso atinge, em maior número, as crianças negras (UNICEF, 2012b).

Isso nos leva a refletir sobre a precariedade de vida das crianças e, sobretudo, das crianças negras. Não nos exime de considerar, também, as insinuações que as inferiorizam por suas características fenotípicas e que se refletem nas relações no contexto escolar. Dado importante a ser considerado, no sentido de reconhecer que estar nessa instituição pode ser difícil para essas crianças (SANTOS, 2007). Desse modo, ouvir sobre *o que somos* e *como somos* na concepção do outro, nos marca como humanos. Obviamente, se esses aspectos nos desqualificam, vamos nos formando, também, nessas considerações.

A dimensão racial na constituição das subjetividades é critério importante e potente a ser identificado e analisado, sobretudo, nas relações educacionais e na garantia do direito à educação. Nesse sentido, a discriminação é uma violência que pode interferir na vida escolar de crianças negras. Muitas delas, avaliadas como “problemas”, são encaminhadas ao Conselho Tutelar.

O debate sobre as heranças culturais, obviamente, ressignificadas historicamente, deveria ter espaço na sala de aula. A história e a cultura afro-brasileira ainda são desconhecidas pela maioria dos estudantes, talvez por serem desvalorizados enquanto conteúdos curriculares. Essa invisibilidade pode contribuir para a reprodução da ideologia racial instituída no currículo eurocêntrico.

Podemos afirmar ainda que a combinação entre a escolarização para todos e a socialização universalizada de infância produziu uma criança e uma infância imaginada. Nesse imaginário não estiveram presentes as tensões de classe e a origem étnico-racial, mesmo porque a legitimidade da escola se pautou pela mobilidade de classe. Naturalizaram-se as chances de ascensão social pelo mérito, mas também a possibilidade do “branqueamento” pela interiorização de atitudes e valores do mundo civilizado. No caso específico da escola brasileira, as relações étnico-raciais se fizeram na perspectiva da hierarquia racial, presente na literatura, nas festas escolares, nas imagens veiculadas em livros e cartazes escolares, mas também nos gestos cotidianos de constrangimento pela cor, produzindo-se uma escola de alma branca (VEIGA, 2010, p. 35).

Experiências em contextos de violência racial podem limitar as expectativas das crianças atingidas, que podem resistir de diferentes formas – desinteresse pela escola, baixa frequência, evasão, indisciplina, violência na escola. Existem casos de crianças negras que agredem fisicamente colegas que as discriminaram e, por isso, são encaminhadas à coordenação, direção ou apoio pedagógico (LOPES, 2008).

Esses e outros casos de discriminação racial e de fixação de estereótipos quanto a medidas disciplinares foram identificados e analisados em minha pesquisa de mestrado, em 2008. O olhar investigativo me permitiu identificar formas bastante sutis de opressão, exclusão e enquadramento em perfis de criança-problema. Pode-se pensar que, em casos de reincidências, muitas são encaminhadas ao Conselho Tutelar. Crianças que não frequentam regularmente a escola, por serem discriminadas, em casos de reincidências, também são encaminhadas.

É fato que as escolas são orientadas por conselheiros, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, a comunicar qualquer situação que interfira no processo de escolarização, como segue:

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:
 I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
 II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
 III - elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990, p. 47).

Assim, investigar esse campo (Conselho Tutelar e escola) nos leva a tecer diálogos com outras pesquisas, no sentido de adentrar nesse cenário de trabalho com crianças e adolescentes percebidos como “problema”.

3.2 ANÁLISE DOS DESCRITORES

Para acessar bancos de dissertações e teses relacionadas ao tema proposto neste projeto de pesquisa, utilizamos, inicialmente, os descritores **escola, infância negra e Conselho Tutelar** no Banco da CAPES e de Revista Brasileira de Educação e Revista Educação e Sociedade. Na consulta realizada, não encontramos nenhum trabalho acadêmico. Da mesma forma, inserimos a categoria **infância escola e Conselho Tutelar** e também não identificamos publicações. Ao inserir escola e Conselho Tutelar (sem inserção de datas) obtivemos, no Banco da CAPES, 62 dissertações e 07 teses de doutorado.

No acesso ao banco de teses CAPES, das 62 dissertações identificadas, 14 trabalhos tratam especificamente de crianças encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar. Na procura de trabalhos no banco de dados da Revista Educação e Sociedade, utilizamos os mesmos descritores pesquisados no banco da CAPES, porém nenhum trabalho foi localizado.

O *corpus* de pesquisas encontradas enuncia a desafiadora função do Conselho Tutelar diante dos diversos relatórios e solicitações de atendimentos enviados pelas escolas. A expectativa de que a ação dos conselheiros resolva as situações colocadas nos documentos, aparece na maioria dos trabalhos consultados. São trabalhos que priorizaram aspectos relacionados à falta de vagas nas escolas, baixa frequência e evasão escolar, sendo que alguns buscam analisar a relação da escola com as crianças envolvidas em situação de indisciplina.

A dissertação de mestrado (UFRGS) de Gisele Comiram (2009) investigou a problemática da baixa frequência como critério de encaminhamento da escola ao Conselho Tutelar. Analisou a infrequência de estudantes descritos na Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente. A consulta a essas pesquisas possibilitou

identificar que as escolas registram as faltas, tabulam e enviam a lista dos estudantes infrequentes sem uma apropriação dos contextos vivenciados por eles.

A precariedade estrutural do Conselho Tutelar também é citada nas pesquisas acessadas. Como política pública, a ação do Conselho Tutelar é analisada sob o ponto de vista das contradições entre a função dessa instituição e os recursos humanos e materiais para a concretização das ações previstas. Assim, vê-se o quanto tem sido desafiador para os conselheiros atender às demandas apresentadas pelas escolas, principalmente, pelo fato das expectativas alimentadas por elas em relação ao trabalho do Conselho. Essas considerações podem ser encontradas na dissertação de Elisa Boldieri (2009).

Outro aspecto evidenciado na tese de doutorado de Isis Longo (2008) e na dissertação de mestrado de Gisele Comiram (2009) refere-se à questão da intersectorialidade do atendimento à criança encaminhada ao Conselho Tutelar. As críticas identificadas em várias dissertações destacam a falta de políticas interligadas que consigam efetivar ações em conjunto. A proposição elencada pelas autoras, diante dessa realidade é o atendimento em rede – Conselho Tutelar, escolas e outras instituições de atendimento à criança e ao adolescente.

A dissertação de João Batista Martins e Rosana Ravielli Parré (2005) investigou a atuação do Conselho Tutelar e as decisões acerca dos encaminhamentos da escola. Os autores descreveram sobre as dificuldades do trabalho dos conselheiros diante do grande número de encaminhamentos das escolas, porém muitos casos poderiam ser resolvidos pelas próprias instituições. O acúmulo de processos e as exigências por parte da sociedade e das escolas acabam fragilizando as ações do Conselho Tutelar, pois a demanda é maior do que a capacidade de atendimento e as condições objetivas de trabalho.

Os pesquisadores relatam que a escola concebe o Conselho Tutelar como órgão repressivo quanto aos problemas de frequência escolar e indisciplina. O contexto analisado é o município de Maringá (PR) e essa situação é apontada por vários pesquisadores que se debruçaram sobre a relação escola e Conselho Tutelar. O trabalho em rede (intersectorial e multirreferencial) é considerado ideal no que tange

ao bom atendimento à criança encaminhada. Nessa perspectiva, a família, a escola, os setores de atendimento à criança e ao adolescente (Estado) são atores importantes no processo de construção de políticas efetivas para a infância e à adolescência.

No Espírito Santo, identificamos uma pesquisa sobre Conselho Tutelar e escola. A pesquisa realizou-se sob a orientação de Elizabeth Aragão, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. O município de Cariacica foi o local escolhido para a investigação que, em resumo, percebeu formas de conceber a família como responsável pelos problemas que chegam ao conselho referentes a seus filhos. Os conselheiros utilizam práticas judiciais na crença de ser a alternativa mais rápida para resolver as demandas encaminhadas sobre as crianças e adolescentes.

Os casos de violências entre estudantes na escola são apaziguados pelos conselheiros, deixando invisibilizados as exclusões e a falta de políticas efetivas de garantia de direitos a todas as crianças. Os conselheiros entrevistados relataram encaminhar estudantes agressivos aos psicólogos da região. Novamente, segundo a análise das autoras, as questões externas ao sujeito são camufladas diante da crença nos motivos internos (psíquicos) no que se refere às violências praticadas (FERNANDES; ARAGÃO, 2011).

As pesquisas realizadas apontam a existência de muitos encaminhamentos de crianças da escola ao Conselho Tutelar. Os problemas relatados envolvem crianças e adolescentes que apresentam supostas *dificuldades* que, em grande parte, poderiam encontrar soluções na própria instituição escolar.

É possível pensar que os encaminhamentos são decididos em contextos de incertezas e situações complexas que desafiam a escola. E assim, ao *esgotarem* medidas estratégicas que visem a resolver os problemas identificados (violência, baixa frequência, indisciplina), a instituição escolar solicita ajuda dos conselheiros. *Os gestores compreendem o Conselho Tutelar como uma espécie de polícia capaz de auxiliar no tratamento dos casos vivenciados pela escola* (SANTANA *et al.*, 2008).

Existe uma tendência, por parte de muitas escolas brasileiras, de potencializar formas interventivas baseadas na *terceirização* (Conselho Tutelar) do atendimento às questões que desafiam o cotidiano da escola, principalmente, os casos de indisciplina e violência escolar.

Quanto às pesquisas encontradas, observou-se um consenso entre os resultados aferidos, no que se refere aos encaminhamentos ao Conselho Tutelar. Identificamos uma recorrência em relação aos problemas apresentados pelos estudantes, porém, as escolas, em sua maioria, não se pronunciaram sobre questões relacionadas à violação de direitos. Isso mostra o quanto a questão disciplinar é a principal queixa das escolas. É a história que se repete, se considerarmos a função normatizadora instituída pela escola desde a sua criação, dada a sua função socializadora e disciplinadora (SCHEINVAR, 2009).

Problemáticas disciplinares relatadas pelas escolas são comuns e sempre existiram. No entanto, muitas crianças apresentam demandas oriundas de conflitos etnicorraciais entre pares. Confirmou-se o que outros autores já afirmavam, quando realizei minha pesquisa de mestrado. O objetivo era verificar como se davam as relações entre/para com crianças negras e indígenas na escola. No contexto da pesquisa, foi possível identificar que a cor (preta e parda) e o tipo de cabelo (crespo) foram apontados pelas crianças e professores como critérios de discriminação raciais comumente percebidos. Além disso, a maioria dos professores da instituição pesquisada apresentava dificuldades em perceber as diversas formas de racismo que as crianças relatavam (LOPES, 2008).

O silêncio do não reconhecimento do racismo como um problema perverso, arraigado na sociedade brasileira pode ser confirmado nesta e em diversas outras pesquisas, pois *o preconceito de cor persiste no Brasil como atitude majoritária e é tão generalizado quanto não assumido* (VENTURINI, BOKANI, 2004, p. 1).

Desse modo, a perspectiva da igualdade de acesso à educação, em casos de invisibilização das discriminações entre as crianças, pode provocar processos de tipificações de condutas diante das situações apresentadas por esses sujeitos. Nesse sentido, pode-se afirmar que esses processos podem se sustentar no conceito abstrato, obviamente, naturalizado de criança.

A escola é um dos espaços importantes de manifestação de sentimentos relacionados ao contexto histórico de muitas crianças e das formas como elas foram constituindo suas subjetividades. Os campos de construção de modos de subjetivação nos quais as crianças participam cotidianamente produzem atitudes diversas, muitas delas, acabam em violências físicas ou não-físicas (LOPES, 2008).

Assim, as formas interventivas comumente utilizadas por instituições escolares podem ou não indiciar e enquadrar as crianças em critérios de anormalidade patológica ou de comportamento desviante que ora, para uns, passam a representar risco e, para outros, acabam por instituírem rótulos estigmatizantes como: o agressivo, o indisciplinado, o anormal.

No Brasil colonial, a disciplina e a moldagem do corpo e mente estavam previstas nas metodologias da *Ratio Studiorum* que ordenava uma educação para a submissão à organização dos tempos e espaços da instituição escolar (DEL PRIORE, 2005). Se antes a disciplina era a estratégia de dominação dos instintos *selvagens* e incivilizados, nesses últimos tempos, a tentativa de enquadrar os que são considerados à margem, quase sempre crianças empobrecidas e negras, pode estar fortemente presente nas práticas escolares. Os discursos apresentados no currículo, nas literaturas, no livro didático, nas práticas pedagógicas e nas relações entre os diferentes atores podem apontar para tal realidade.

Casos relacionados à indisciplina, violência, baixa frequência ou abandono, na perspectiva das crianças podem representar resistência às formas de silêncios e silenciamentos de um *ethos* constituído em lógicas diferentes dos padrões comportamentais instituídos. Muitas dessas tensões podem estar relacionadas com as questões sociais, culturais e raciais que se apresentam no espaço escolar (SILVA JR., 2002).

Se a escola não problematiza a história dos alunos no que se refere às questões de classe social e/ou racial, ela identifica, na criança, o *problema*, passível de ser judicializado¹⁴. Essa premissa aponta para a reflexão sobre o papel das políticas

¹⁴ Sobre esse aspecto, significa ser a “judicialização das relações escolares como aquela ação da Justiça no universo da escola e das relações escolares, resultando em condenações das mais variadas, destacando que os profissionais da educação não estão sabendo lidar com todas as variáveis que caracterizam as relações escolares” (CURY; FERREIRA, 2009).

públicas representado por essas instituições, responsáveis pela educação e proteção da infância, especialmente, em relação às crianças negras, foco desta pesquisa. Nesse sentido, medidas estratégicas de atendimento às crianças que vivenciam situações adversas e que se apresentam no cotidiano da escola são compartilhadas pela escola e Conselho Tutelar.

3.3 A (DES) PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS

No final do século XIX, o crescimento das cidades modifica as paisagens urbanas brasileiras como um dos desdobramentos da expansão do capitalismo industrial. Instaurada a República, o sentimento era de boas expectativas sobre o novo regime. A eminência do progresso, via desenvolvimento econômico capitalista, trouxe outras implicações para a sociedade brasileira – a mudança da economia, a explosão demográfica e a expansão do comércio (SANTOS, 2007).

Todas essas transformações demandavam políticas de organização das cidades em um tempo de aumento da população, tendo em vista o período pós-abolição. Com a abolição da escravatura (1888), a população liberta movimentava a cidade causando preocupações para os governos das capitais brasileiras: O que fazer com o contingente de negros que “perambulavam” pelas ruas ou buscavam suas sobrevivências nas cidades? E as crianças espalhadas pelas cidades sem políticas sociais dignas e sem políticas de inserção dos negros libertos? (ARAUJO, 2011; FALEIROS, 2011; LIMA, VERONESE, 2012).

Uma das estratégias de organizar a cidade e manter a ordem no cenário que se apresentava – vadiagem, gatunagem e desordens – foi a elaboração de um novo Código Penal de 1890. Nesse documento, tipificavam-se as idades das crianças e adolescentes sobre a responsabilidade ou não do crime cometido. O discernimento era o termo indicativo de juízo, ou seja, de certa capacidade elucidativa do ato praticado característico nas crianças menores de nove anos ou que não tenha agido com intenção de provocar prejuízo ao outro (ARAUJO, 2011).

Além da criminalização da criança, a condição de pobreza aliada à falta de assistência revelava uma suposta incompetência da família no cuidado e manutenção do filho. A pobreza era concebida como uma anomalia a ser corrigida, visto que os filhos da pobreza representavam ameaça à ordem pública e ao projeto de civilização do país.

A existência de menores abandonados, considerados ameaça social, era vista como consequência da ordem familiar, daí porque criminalizar atitudes que favoreciam o aumento do abandono e da falta de assistência às crianças por parte da família (ARAÚJO, 2011).

Além da constituição de leis visando a garantir a ordem, a inserção desses meninos e meninas “perdidos” – “problemas” – que tumultuavam as ruas das cidades brasileiras, estimulou a criação de instituições com objetivo disciplinar que os recolham – “capturavam” sem qualquer forma de julgamento ou registros (SANTOS, 2007; ARAÚJO, 2011).

Interessava institucionalizar na perspectiva de corrigir e punir os herdeiros de uma raça impura, explicitada nas teorias higienistas e eugenistas. Afinal, a prática higienista significava [...] *imprimir uma política de controle sobre a população pobre da cidade, vista como propagadora de doenças e de surtos epidêmicos* (ARAÚJO, 2011, p. 177). Os negros seriam os responsáveis pela propagação de doenças e imoralidade que enfraqueciam os mestiços.

Vê-se, na trajetória histórica da população negra, a produção do não cidadão, das pessoas negras como mercadoria e mão-de-obra escrava. Aspectos estes que abstraíram a humanidade desses sujeitos e impetrava a submissão ao projeto colonizador e civilizatório. Contraditoriamente, o Estado instaurava medidas no sentido de enquadrar aqueles concebidos como “degenerados” aos padrões considerados de civilidade, desconsiderando a história de expropriação engendrada no seio da sociedade escravista. História que constituiu as futuras gerações, à medida que influenciou e marcou suas subjetividades. Desde então, a educação passou a ser alvo do poder médico, consequência de toda uma história envolta nos preceitos higienistas e eugenistas (LUENGO, 2010, p. 45).

Isso nos leva a pensar que, à medida que as especificidades e implicações do contexto das relações econômicas, culturais, políticas, sociais das crianças negras não são reconhecidas, despotencializa-se a relação de alteridade. A legitimação de uma matriz civilizatória (europeia) exclui a dimensão da diferença e, portanto, do direito à equidade. A crítica à perspectiva universalista se deve à recorrente concepção das crianças como iguais, premissa que pode levar à naturalização dos comportamentos e à classificação daqueles que não se enquadram nos modelos instituídos. Desse modo, desvelar as condições e circunstância nas quais as crianças negras são encaminhadas, atendidas e/ou (des)protegidas pelas ações da escola e Conselho Tutelar pode possibilitar o rompimento da lógica de preconceitos, discriminações e exclusões que têm minado expectativas de uma vida digna e até mesmo do direito à vida de crianças, adolescentes e jovens negros.

Os índices de violência racial no Brasil apontam que muitas crianças negras estarão no limite de idade a compor os alarmantes índices de *extermínio* da juventude negra. Preocupa o fato de que a discussão sobre o extermínio da juventude negra considera, obviamente, meninos e meninas a partir dos 14 anos. Esse fenômeno nos instiga a refletir: Crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar estariam na trajetória desse risco?

Vê-se que o Espírito Santo está entre os estados com maior índice de mortes violentas de jovens negros no Brasil. Fato instigante para pensarmos na trajetória da vida escolar de crianças negras de 10 a 12 anos, que frequentam a escola pública, tendo em vista esse triste cenário. É o que aponta o documento Mapa da Violência de 2012.

Os Estados de Alagoas, Espírito Santo e Paraíba são os que apresentaram as maiores taxas de homicídios negros: 80,5; 65,0 e 60,5 para cada 100 mil negros. São níveis altamente preocupantes. Se considerarmos que o Brasil, nesse ano, apresentou uma taxa geral de 27,4 homicídios em 100 mil habitantes e essa taxa foi a quinta maior do mundo entre 90 países pesquisados, teríamos que Alagoas, quanto a homicídios negros, apresenta um índice três vezes maior. [...] O que esse índice nos diz? Em que proporção existe mais vítimas de homicídio negras do que brancas. Se a taxa é zero, morre a mesma proporção de negros e brancos. Se o índice é negativo, morrem proporcionalmente mais brancos que negros. Se for positivo, morrem mais negros que brancos. Em 2002 [...] morreram proporcionalmente 65,4% mais negros do que brancos. [...] E preocupa enormemente não só o elevado índice de vitimização negra que encontramos em 2010. Preocupa mais ainda a tendência crescente do problema. Os níveis atuais de vitimização negra já são intoleráveis, mas se

nada for feito de forma imediata e drástica, a vitimização negra no país poderá chegar a patamares inadmissíveis pela humanidade (WAISELFISZ, 2012, p.14).

O Mapa da violência de 2012 apresenta dados sobre as causas externas da mortalidade infantil segundo o critério cor/raça. Observa-se que, nos primeiros anos de vida, os índices são similares, porém vão se distanciando a partir dos 6/7 anos, quando crianças negras tornam-se as mais suscetíveis às violências (WAISELFISZ, 2012a). Destaca-se o alto índice de homicídios de crianças de 10 a 12 anos, idades interessantes para aprofundamento de pesquisas sobre infância, relações etnicorraciais, escola e judicialização. Esses dados mostram a responsabilidade do Estado pela garantia dos direitos da criança e a atuação das instituições públicas que o representam, tendo em vista, a efetividade do direito à vida.

Na perspectiva do neoliberalismo, a palavra de ordem é manter o alvo das políticas repressoras nos mais pobres. Diante do *subemprego e da segregação*, a exigência de proteção do Estado ignora as causas da *desordem* social. Desse modo, as causas da violência são dissociadas das barreiras impeditivas ao acesso às condições materiais de existência (WACQUANT, 2003).

Para Kilduff (2010), o Estado capitalista privilegia a expansão do sistema penal como estratégia de controle e *criminalização da pobreza*. Naturalizam-se as causas da criminalidade, mantendo invisibilizadas os fatores históricos e econômicos implicadores da *questão social*. No lugar da ampliação e qualificação das políticas sociais, investe-se na proteção do patrimônio e dos interesses da elite capitalista. Nessa perspectiva, Telles (2006, p. 10) complementa:

Pois, neste país, as distâncias sociais são tão grandes e o fosso social tão imenso que parece não ser plausível uma medida comum que permita que a questão da justiça e da igualdade se coloque como problema e critério de julgamento nas relações sociais, de tal modo que a trama das desigualdades e iniquidade é como que neutralizada, fixando diferenças e assimetrias (de classe, de gênero, de idade, de raça, de origem) em modos de ser não apenas distintos, mas incomensuráveis [...].

Florestan Fernandes (1989) já confirmava que a concentração racial da riqueza e a submissão do negro à exploração econômica, assim como a exclusão dos bons empregos, das boas escolas e de outros espaços sociais, confirmariam o estereótipo

da inferioridade. Veem-se, ainda hoje, as justificativas de seu destino enquanto pertencente a um grupo naturalmente predisposto ao crime.

Nesse cenário excludente e de penalização dos pobres, destaca-se o racismo institucional que provoca ainda mais segregação e/ou exclusão de negros dos espaços públicos e privados, quando impede a sua entrada e/ou permanência em instituições que lhes são de direitos (HENRIQUES, 2002). Isso nos leva a refletir na possibilidade de a instituição escolar ser um dos poucos espaços representativos de direitos que as crianças mais empobrecidas e suas famílias têm acesso. Essa proposição demarca a escola e outras instituições públicas que a atravessam como espaços públicos de direito:

A rede de desigualdades sociais atreladas à hierarquização das diferenças raciais desafia a perspectiva de construção de cidadania. Essa lógica discriminatória se justificava na suposta *animalidade*, primitivismo¹⁵, atraso intelectual¹⁶, cultural e social das populações negras, fato este que deveria ser transformado. Assim, a miscigenação aliviaria o *peso* da herança racial *desqualificada*, e os europeus poderiam *purificar* o corpo e a alma *escurecida* do povo brasileiro (CHAUÍ, 2007; LEITE, 2007; SCHWARCZ, 2001). Essa primitividade aferida a negros, na visão da elite brasileira, demarcou critérios de “socialização” e “civildade” sob o ponto de vista eurocêntrico. Imaginário esse, que nega a diversidade de expressões culturais e impõe referenciais de um *ethos* branco.

A lógica capitalista impõe suas conjunturas de manutenção e reprodução a todas as organizações públicas e privadas. Neste projeto, o desamparo social não incomoda a elite empreendedora, que lança mão de estratégias de garantia da perpetuação do mercado e das relações sociais hierarquizadas existentes. De outro lado, o racismo imprime concepção que naturaliza as diferenças, haja vista, os índices de criminalização da população negra de extermínio da juventude negra, de violências que atingem as crianças negras, de forma mais intensificada. Sobre a questão da população negra e da justiça brasileira, Sales Jr. (2006, p. 20), ressalta:

¹⁵ A construção do imaginário racial sobre negros é analisado por Leite. Escreve sobre as proposições de Nina Rodrigues acerca da tese de que negros e índios são raças inferiores e não poderiam ter o mesmo tratamento no Código Penal (LEITE, 2007).

O sistema jurídico brasileiro dispensa aos negros um tratamento que, das ruas às delegacias de polícia e aos tribunais de justiça, viola a presunção de inocência, invertendo o ônus da prova, tornando os negros “culpados até prova em contrário”, e obrigando-os a constantemente provar sua inocência. Pessoas brancas e negras cometem crimes violentos nas mesmas proporções, todavia os réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e revelam maiores dificuldades de usufruir o direito de ampla defesa assegurado por lei. Recebem, então, em geral, um tratamento penal rigoroso, com maior probabilidade de ser punidos em comparação com os réus brancos. Por outro lado, a população negra tem maiores dificuldades de acesso à justiça em geral e, nos casos de racismo, em particular. A impunidade do racismo é generalizada e banalizada. Tal situação vem acompanhada de desigualdades nos níveis de escolaridade, nas condições de moradia, nos níveis de renda e de emprego etc. Todavia, esses sentidos produzidos, nem sempre verbais, são negados não apenas pelo silêncio que os acompanha, mas têm como condição de existência o fetichismo linguístico nas relações raciais. Este se apresenta em suas versões fraca e forte.

Tais representações, sobre negros, instituíram a produção de uma não-existência negra e, assim, a precariedade de condições de vida deste grupo foi banalizada ou naturalizada, fato que contribuiu para demarcar desigualdades entre brancos e negros ainda presentes na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a cidadania no Brasil, uma das dimensões dos direitos civis, constitui-se em práticas retardatárias, ainda lentas. Para alguns grupos, esses direitos chegam mais tarde ao conhecimento dessas pessoas, principalmente as que não acessam ao processo de escolarização. Nota-se que os negros são os sujeitos parte desses grupos que vivenciam maior desigualdade educacional e apresentam menos acesso aos mecanismos de direitos instituídos.

A pobreza não ocorre da mesma forma, é maior nas populações negras. É como se a violação de direitos estivesse condicionada à cor da pele. Nesse sentido, a discriminação racial tateia pela ideia de que a cor seja critério de inteligência, honestidade, capacidade, civilidade e dignidade.

Esses compromissos ainda não foram cumpridos amplamente, visto que, após séculos de violência contra crianças negras, notícias sobre meninos negros acorrentados nus em público na cidade do Rio de Janeiro dispararam tensos debates sobre como as crianças e adolescentes negros ainda são tratados. Nesse sentido, José de Souza Martins escreve ao *Jornal Estadão*, em 08 de fevereiro de 2014:

Esse menino descende de homens livres há mais de um século. Mas a chibata ficou lá dentro da alma, ferindo, dobrando, humilhando, criando desconfiança, ensinando artimanhas de quilombo para sobreviver. Esse "meu senhor" diz tudo, fala alto, grita na consciência dos que a tem. Esse "meu senhor" desdiz a liberdade, desmente a Lei Áurea, nos leva de volta aos tempos da senzala, do tronco e do pelourinho. Esse "meu senhor" expressa uma liberdade não emancipadora, que não integrou o negro senão nas funções subalternas de uma escravidão dissimulada, mas não na ressocialização para a liberdade e para a cidadania. Quem acusa o menino não sabe que a sociedade não pode colher o fruto que não semeou (MARTINS, 2014).

A história das crianças negras nos parece distante, quando ainda vemos o abandono do poder público, a condução de políticas sociais desqualificadas para assegurar direitos a essas crianças. Desse modo, ficam expostas a revistas violentas e vexatórias em ações policiais, expulsas de certos espaços, tendo em vista, a proteção dos que detêm o poder econômico. Se as legislações de direitos universais das crianças fossem cumpridas, não haveria necessidade de mobilização, em pleno século XXI, pela cidadania de todas as crianças. Mas, provar que as medidas protetivas às crianças negras devem contemplar a discussão sobre as discriminações pela cor da pele, por exemplo, ainda é um desafio.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA E O CONSELHO TUTELAR: TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS NEGRAS “CAPTURADAS”

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

(ECRIAD: artigo 7º)

4.1 O CONSELHO TUTELAR E SUA ATUAÇÃO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

O interesse por pesquisar a relação do Conselho Tutelar com a escola surgiu como reflexo da minha experiência como pedagoga em escolas públicas em diferentes municípios do Espírito Santo. No entanto, a experiência de trabalho no litoral de Aracruz, a partir de 2001, levou-me a conhecer, de perto, a relação escola e Conselho Tutelar. Isso se deve ao fato dos muitos problemas sociais vivenciados pelas famílias e que acabam interferindo no cotidiano da escola.

O impacto social provocado pelos empreendimentos industriais nessa região merece destaque, haja vista a desigualdade social e racial visível na cartografia dos territórios definidos social e etnicamente. A alocação de famílias negras nessa região emerge em torno de notícias de uma terra de oportunidades, onde a possibilidade de emprego intensificou a criação de bairros segregados, sob o ponto de vista urbanista.

A busca por emprego levou muitos trabalhadores desempregados para o bairro. A concentração nesse território se deu de forma desordenada, bancada por políticos que cediam terrenos em troca de votos. Desses trabalhadores, poucos conseguiram emprego fixo e, até hoje, é possível observar longas filas de homens e mulheres (sobrantes) em torno de vagas oferecidas pelas empresas locais. Em sua maioria, o subemprego temporário é o que conseguem.

A precarização do trabalho atinge os trabalhadores, principalmente aqueles com menor qualificação. Os *sobrantes* são os desempregados (WANDERLEY, 2004) ou aqueles que não têm estabilidade no mercado de trabalho. Essa situação atinge uma grande parcela da comunidade investigada nesta pesquisa, haja vista o contingente de vulnerabilidade, especialmente nas áreas mais pobres, ou seja, uma comunidade majoritariamente negra instalada no centro de grandes indústrias, área de petróleo, na qual as políticas públicas são escassas e pouco qualificadas.

Essa região foi alvo de desalojamento de famílias em 2012, quando tiveram suas casas destruídas em uma ação policial. Aguardavam a construção de casas populares prometidas pela administração municipal em conjunto com o governo federal. Na época, ações policiais ocorreram frequentemente no bairro. Para muitas crianças, assistir a essas empreitadas, quase sempre acompanhadas de violência policial, tornou-se banal. No relato dos conselheiros e profissionais da educação, é um bairro onde a violência faz parte do cotidiano das crianças e adolescentes. A comunidade é *carente de tudo, as crianças são maltratadas, a saúde é precária* (atendimento médico), *as escolas são feias e precárias, o povo daqui não tem expectativas de melhoria* (Diário de campo, 16/01/2014.).

A composição racial da maioria da população do litoral de Aracruz está implicada pela história de dominação europeia desde os tempos coloniais, época em que os processos violentos contra as comunidades indígenas eram constantes. Assim como os povos indígenas, a população negra também é predominante. Com a implantação do complexo industrial do município, a migração se intensificou. Atualmente, a população negra, indígena e pobre vive de “bicos” nas empreiteiras da região. (COTA, 2000; COUTINHO, 2006). O bairro virou uma “ilha de pobreza” e descaso público, cercada pela produção de riqueza e ação poluidora.

As instalações físicas das escolas são precárias no que se refere à estrutura física e recursos didáticos e tecnológicos. Os espaços não atendem à quantidade de alunos e, por outro lado, os que existem, são inadequados. Além disso, nessas instituições, não existe quadra esportiva. Enfim, as instituições educacionais existentes não apresentam boas condições de funcionamento. Nesse contexto de constante

violação de direitos, as crianças precisavam de assistência e, para isso, o Conselho Tutelar, desde a sua criação, sempre atuou intensamente nesse bairro.

Assim como a maioria dos espaços públicos, o Conselho Tutelar funciona de forma inadequada, considerando a precariedade das instalações e dos recursos como computadores e *internet*. Em meio a essas condições, no cumprimento de suas funções, o Conselho atende a diversas demandas: aconselhamento, recebimento de documentações, atendimentos às famílias, acompanhamento a crianças e adolescentes em clínicas, atendimento em delegacias, fórum e escolas de sua jurisdição. Situação *típica* de muitos conselhos deste país, vistos pelos governantes municipais como um lugar que não merece ter investimento e valorização.

O movimento cotidiano era sempre intenso – conversas, telefone tocando, conselheiro entra, conselheiro sai, chegam solicitações: busca e apreensão de crianças, acompanhamento de processo de adolescente na Vara da Infância, convocação do Ministério Público, a mãe aguarda atendimento na recepção com seu filho no colo. O som do choro do bebê lembra que aquele espaço é de atenção e proteção à infância. Não há nenhuma cor, ou brinquedo, nenhum desenho.

Na entrada principal, em um banco comprido crianças, adolescentes e famílias aguardam, quase sempre com olhar tenso, obviamente, por estarem em uma instituição que, na concepção da maioria das pessoas, pune os que não cuidam ou não conseguem cuidar dos filhos da forma como a sociedade diz que tem que ser.

A recolha dos dados no Conselho Tutelar ocorreu de setembro de 2013 a junho de 2014, em momentos distintos. Nem sempre era possível observar o trabalho dos conselheiros, pois saíam para diligências às casas ou estavam na delegacia e também, constantemente, em audiências da Vara da Infância e da Juventude. Fui acolhida com respeito por todos os conselheiros. Disponibilizaram os arquivos e dividiram comigo o pouco espaço que tinham para atendimento.

Como não existia nenhuma tabulação dos arquivos, obviamente, nenhuma análise de dados sobre o trabalho do Conselho Tutelar era realizada. Com o apoio de uma conselheira, analisei todos os processos em busca de *garimpar* aqueles que continham relatórios encaminhados pelas escolas.

As escolas apresentavam grande demanda de trabalho para o Conselho Tutelar. Ligações telefônicas de diretores, pedagogos e coordenadores são constantes. Solicitam ajuda em relação à indisciplina e baixa frequência. Encaminham relatórios sobre os alunos avaliados como “problemas” e cobram a presença do Conselho Tutelar na escola.

Os conselheiros reclamam das várias responsabilidades que as escolas lhes colocam como, por exemplo, [...] *dar conta do comportamento dos meninos* (conselheiro João). Todos os conselheiros reclamaram que as escolas desconhecem a verdadeira função do Conselho Tutelar, pois acreditam ser uma função disciplinadora de alunos. [...] *A escola acha que temos obrigação de disciplinar os alunos* (Conselheiro João).¹⁷

Durante as observações e entrevistas sobre a relação escola e Conselho Tutelar, o aspecto mais recorrente nos discursos dos conselheiros apontou para a crença equivocada da escola sobre a função do Conselho Tutelar. Para os conselheiros, as escolas solicitavam a sua presença e intervenção sistematicamente: [...] *as escolas só sabem ligar [...] qualquer coisa que o menino faz, eles ligam [...] não fazemos mais nada [...] acham que somos babás* (conselheira Mariana). Disseram que já haviam informado às escolas, por meio de reunião, sobre a função do Conselho Tutelar. Todavia, afirmam que não obtiveram bom resultado: [...] *eles fingem que não entenderam* (Conselheiro João). Nesse sentido, os conflitos entre conselheiros e equipe pedagógica, a respeito das situações que deveriam ou não ser encaminhadas, eram constantes.

Os conselheiros ressaltavam que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, os encaminhamentos deveriam ser nos casos de ato infracional ou denúncias de violação de direitos. Já a escola cobrava dos conselheiros tutelares decisões sobre os supostos *alunos problemas*, ou seja, aqueles avaliados como indisciplinados. Assim, a indisciplina era o principal motivo de solicitação da presença e ação dos conselheiros junto às escolas. A intenção da escola ao

¹⁷ Todos os nomes dos entrevistados, crianças, adolescentes e adultos, são fictícios, em respeito ao direito de privacidade.

convocar o Conselho Tutelar é de ajudá-la no controle do comportamento dos alunos e da adaptação às normas escolares.

Desse modo, vê-se que, em um bairro com alto índice de violência contra crianças e adolescentes,¹⁸ raramente, a escola comunicava ou convocava o Conselho Tutelar para denunciar violências, maus tratos ou qualquer situação de negligência, critérios estes preconizados no Estatuto como função da instituição escolar.

Sobre a identificação da cor/raça das crianças, percebeu-se a predominância da concepção essencialista de criança nos discursos de profissionais. Se as crianças são iguais, obviamente, disseram não perceber crianças negras acompanhada no cotidiano do Conselho Tutelar. [...] *Não sei [...] não tem negros [...] acho que são todos pardos [...] são misturados. Aqui a comunidade é de caboclos* (Diário de Campo, 03/02/2014).

Nesse sentido, sobre a identificação cor/raça das crianças atendidas, a maioria respondeu que não existe nenhuma forma de identificação. Porém, duas conselheiras afirmaram: *Aqui, a maioria é negra e [...] nessa comunidade, eles são negros. São os mais carentes [...] carentes de tudo, assim, de carinho, de atenção [...] e são as que têm mais problemas, assim, social, você vê nos olhos delas* (Conselheira Mariana).

É possível observar a relação do ser negro com pobreza, carência e problema que flui na narrativa da conselheira Mariana. Talvez ela não consiga distinguir as consequências da condição de raça, identificáveis na desigualdade estrutural da comunidade, na segregação racial no bairro. Identificam, de forma determinante, a desigualdade social. Afirmar a existência do racismo exige reconhecer, no processo de exclusão social, as marcas raciais. Desse modo, considerar as condições materiais e as relações discriminatórias, ignorá-las, é permitir a cristalização (HASENBALG, 1979; GOMES, 2007). Silenciar é ser conivente com a violação do direito à não discriminação. A conselheira Mariana disse achar difícil que as escolas mencionem situações de discriminação racial nos relatórios encaminhados ao

¹⁸ Dado identificado empiricamente pela pesquisadora, além das informações dos profissionais de todas as instituições ouvidas na pesquisa.

Conselho Tutelar diante da inexistência de debates sobre esse tema na sociedade em geral.

A compreensão da dimensão desse fenômeno, por meio de debates, não garante a efetivação de práticas promotoras da igualdade racial, todavia é o primeiro passo. Mesmo que Mariana perceba a relevância desse tema para o seu trabalho, somente uma formação poderia contribuir na efetivação do direito à não discriminação racial.

O art. 17 do ECA (BRASIL, 1990b) trata da garantia da *inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral* da criança. Entende-se que a discriminação racial explícita ou camuflada por uma suposta neutralidade constitui violação da integridade das crianças. Todavia, se a discriminação racial não é concebida como violação de direitos a possibilidade de aplicação da lei protetiva, sobre esse aspecto, torna-se distante. Por isso, o reconhecimento da existência do racismo é o início do processo de práticas antirracistas na análise das situações concretas de vida da criança e da proteção de sua integridade física e psicológica.

Sobre o direito à não discriminação, a Constituição de 1988, no Capítulo VII art. 227, institui direitos a todas as crianças:

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 (BRASIL, 1988).

Mesmo consolidado, o direito à proteção contra a discriminação, crueldade e opressão, nem sempre é garantido a todas as crianças e adolescentes. Atualmente, a contribuição da psicologia no debate sobre os efeitos do racismo nos sujeitos tem ajudado no reconhecimento desse fenômeno a respeito da saúde mental. Estudos realizados comprovam que a discriminação racial, a convivência cotidiana com apelidos e com xingamentos, pode causar sofrimento e, conseqüentemente, adoecimentos psíquicos (SOUZA, 1983; BENTO, 2002).

Sobre esse aspecto, a experiência com o racismo pode interferir na constituição da subjetividade do negro. Para Bento (2002), no processo de constantes discriminações, esse sujeito pode internalizar aspectos negativos sobre si e desejar

ser como o outro – branquear. *Branqueamento e ascensão social aparecem como sinônimos quando relacionados ao negro. Parece-nos que isso decorre do fato de que essa sociedade de classes se considera, de fato, como ‘um mundo dos brancos’ no qual o negro não deve penetrar* (BENTO, 2002, p. 52). Na escola, é comum ouvir meninas negras negando sua estética negra no desejo de se aproximar das meninas brancas.

Nesse contexto, muitas crianças negras, desde bem pequenas, são expostas a situações de racismo, especialmente, na instituição escolar. Desse modo, pode-se afirmar que o quesito raça é aspecto relevante a ser considerado pelo Conselho Tutelar, pois, se o racismo se constitui em violação da integridade psicológica e moral da criança negra, a inserção do critério raça nos formulários de atendimentos, nos planejamentos e avaliações dos casos relacionados à criança negra poderia desvelar, para além dos equívocos, desrespeito e violação de direitos nas intervenções e nos atendimentos genéricos às diferentes crianças e adolescentes.

O ECRIAD (1990b) estabelece a responsabilidade da instituição escolar de comunicar os casos de violação dos direitos das crianças e adolescentes.

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

I – Maus tratos envolvendo seus alunos;

II – Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III- Elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990b).

Verificaram-se diversas transgressões de direitos nos processos de encaminhamento das crianças ao Conselho Tutelar pesquisado. Os critérios de encaminhamentos e os desdobramentos mostram fragilidade na efetivação da proteção integral das crianças. As comunicações a que se refere o Estatuto não acontecem como deveriam. A maioria dos encaminhamentos ao Conselho Tutelar se refere à indisciplina e não, sobre maus tratos, faltas e repetência.

O número de relatórios encontrados nos “casos”¹⁹ sobre as crianças não foi o mesmo informado pelas escolas. As escolas encaminharam mais relatórios do que os que foram identificados nos arquivos do Conselho Tutelar. Acredito que essa

¹⁹ Caso é o termo utilizado pelo Conselho Tutelar para se referir ao processo/pasta com os registros individuais dos sujeitos atendidos.

diferença se deva ao grande volume de relatórios, que nem sempre se desdobravam em atendimentos. Pelas precárias condições de organização dos registros, pode ser que muitos relatórios não estivessem nos processos ou tenham sido extraviados, mas não houve como certificar essas hipóteses.

Não houve recorte de período de entrada dos relatórios. Todos os arquivos foram acessados e todos os relatórios identificados e consultados. O Conselho Tutelar pesquisado existe desde 2011. Antes, todos os atendimentos eram realizados pelo Conselho Tutelar da sede do município, localizado no centro da cidade. Como a demanda cresceu, fez-se necessário descentralizar o atendimento e, em março de 2012, inaugurou-se o novo órgão, no litoral do município. Após a criação do Conselho do litoral, os casos dessa região e das aldeias indígenas foram enviados para ele.

Todavia, é possível que muitos processos de crianças e adolescentes do litoral tenham ficado no Conselho Tutelar da sede, pois os registros mais antigos já não seriam necessários. Os relatórios analisados mais antigos datam de 2005. São “casos” de adolescentes de 12 a 17 anos, acompanhados pelo Conselho Tutelar desde os seis anos de idade, por isso escolhemos utilizar o termo “trajetórias” como título da tese. Interessa verificar os desdobramentos desde o primeiro relatório e analisar, além dos critérios de encaminhamentos, os modos de atendimento a esses sujeitos a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

4.2 OS RELATÓRIOS ACESSADOS

Ao todo, foram analisados 168 casos. Destes, 93 continham relatórios encaminhados pelas escolas. Na Escola A, dos 30 relatórios encaminhados, 27 são de crianças negras. Na Escola B, dos 63 alunos encaminhados, 57 eram negros. Quanto ao gênero, na Escola A, somente 04 meninas foram encaminhadas. Na Escola B, foram 46 meninos e 17 meninas.

Segundo os conselheiros, mesmo sem os relatórios, a maioria dos sujeitos foi acompanhada pelo Conselho Tutelar junto às escolas. A identificação racial se deu

pela certidão de nascimento e nos casos das entrevistas, pela autoidentificação, porém somente 04 alunos se declararam sob o critério cor\raça.

Nem todos os relatórios continham data de construção ou de envio, assim como nem todos os relatórios estavam arquivados. Por isso, tornou-se impossível saber exatamente o que aconteceu com muitas situações relatadas pela escola que não foram encontradas nos arquivos do Conselho Tutelar. A hipótese é que muitos alunos foram transferidos para outros bairros e municípios e os processos foram encaminhados para outros Conselhos. Observou-se dificuldade das escolas e do Conselho Tutelar em relação à organização e tabulação dos registros. Talvez isso se deva a certa dificuldade com tal atividade ou escassez de tempo para tal.

Nas instituições educacionais pesquisadas e no Conselho Tutelar, existe grande volume de trabalho, além da complexidade das atividades diárias com crianças e adolescentes em meio a muitas exigências burocráticas. Trabalho que requer dos funcionários – conselheiros e professores/equipe pedagógica – rapidez, equilíbrio emocional e disposição para enfrentar diversos desafios.

Trata-se de rotinas de trabalho em condições adversas como: precariedade das estruturas físicas e de recursos tecnológicos fundamentais ao desenvolvimento das atividades. Há grande demanda de trabalho para um quantitativo de funcionários insuficiente, todavia percebem-se muitos momentos de estresse causado, também, pelas condições sociais das crianças e de suas famílias.

Os conselheiros informaram sobre o desemprego ou o emprego temporário, além do grande fluxo de pessoas no bairro. Descreveram, também, sobre os altos índices de violência, do tráfico de entorpecentes, de doenças, de gravidez na adolescência e baixa expectativa de melhoria da qualidade de vida de grande parte dos jovens. Certamente, essa realidade atinge os mais vulneráveis – as crianças – fato que demanda grande número de atendimentos dos conselheiros, inclusive, via escola. A questão social, na perspectiva da precarização do acesso às condições materiais de existência, demanda para as políticas sociais e estas, que deveriam identificar, mapear e buscar garantir esse acesso, conhecem a realidade, mas não interferem nela, como deveriam. Como estratégia de controle, o Estado criminaliza a pobreza

(KILDUFF, 2010). De início, os encaminhamentos de crianças ao Conselho Tutelar e as estratégias de atendimento efetivadas tem, como pano de fundo, as condições sociais e raciais, sendo estas últimas, ainda mais invisibilizadas.

Dentre as justificativas descritas nos relatórios analisados da Escola A, encontramos situações apresentadas como critérios de encaminhamentos ao Conselho Tutelar: indisciplina, baixa frequência, agressão física, maus tratos, dificuldades de concentração, doenças, dentre outras. Contudo, as duas primeiras, foram as que mais apareceram. Essa escola atende as séries iniciais do Ensino Fundamental. A maioria dos alunos encaminhados pela Escola B foram alunos da escola A. Isso significa que a maioria das crianças e adolescentes acompanhados nas séries finais, foram encaminhados ao Conselho Tutelar desde pequenos. Alguns, desde a Educação Infantil.

O grande fluxo de alunos por motivo de trabalho das famílias impossibilitou a identificação de todos os relatórios, haja vista o envio dos processos aos locais de destino das crianças e adolescentes.

Identificamos que a maioria dos alunos encaminhados ao Conselho Tutelar é de meninos. Esses sujeitos são os que exigem maior atenção dos profissionais das escolas. Segundo os professores, não há diferença no comportamento, seja menino ou menina, o desrespeito às normas é constante. Para a equipe pedagógica, as meninas são mais agressivas entre elas. Brigam e se ofendem por meio de expressões de natureza sexual pejorativa, como forma de desqualificar as demais.

A escola B atende alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Nessa instituição, os encaminhamentos por indisciplina são maioria, seguido da frequência escolar. Os demais critérios evidenciados foram: agressão física, dificuldades de concentração e desinteresse, o não cumprimento de tarefas e doenças, dentre outros. Nos relatórios, os meninos são tipificados como os mais indisciplinados, além de terem maior envolvimento com agressões físicas. No entanto, as meninas apresentam mais problemas em relação à frequência escolar e proporcionalmente à concentração/desinteresse.

As agressões físicas apareceram em maior proporção na Escola A. Talvez se deva ao fato de que não existe a prática de transferência compulsória de alunos considerados indisciplinados e agressivos. A evasão é zero e as crianças ficam na escola, mesmo aquelas que apresentam comportamento de maior agressividade. Não há como determinar as causas da diferença no número de agressões entre as duas escolas, mas, pelo que podemos apreender, a diferença do quantitativo de casos de agressões físicas entre as escolas pode se justificar, também, pelo alto índice de evasão da Escola B, o que não ocorre na Escola A. Porém, no conjunto de dados das duas escolas, a indisciplina é o maior critério de encaminhamento de alunos ao Conselho Tutelar.

Em todos os relatórios da Escola B, constavam aspectos a respeito do *desinteresse* e *dificuldades de concentração*, no entanto, apareciam com menos intensidade. As questões avaliadas como indisciplina foram relatadas com mais detalhamento e descrição do contexto, inclusive, ressaltando as recorrências, as convocações das famílias, a informação sobre o comparecimento ou não. Enfim, percebeu-se que a grande preocupação da escola é, realmente, com o comportamento dos alunos.

Dentro da categorização indisciplina, diversas situações de *desrespeito às normas disciplinares* foram relatadas como: o uso do boné, sair da sala sem pedir licença ao professor, andar pelos corredores, alimentar-se na sala de aula, jogar bolinhas de papel nos demais alunos, responder ao professor, andar pela sala, risos, deboches e não cumprir as tarefas solicitadas.

A indicação das normas regimentais aparece em quase todos os relatórios e se destacam sobre as questões de maus tratos, frequência escolar, participação da família na escola e preocupação com a saúde dos alunos. Essas problemáticas são mencionadas, porém, não aparecem como preocupação e solicitação de atendimento. São citadas no conjunto de descrições comportamentais a respeito da indisciplina escolar.

Muitas situações apresentadas nos relatórios aparecem de forma marginal, mas nem por isso, menos importantes. Percebeu-se pouca ênfase, por exemplo, às crianças em situação de abandono e às famílias em drogadição, como situações que

fragilizam as crianças e que deveriam constar nos relatórios. Casos esses de atenção não somente do Conselho Tutelar, mas também da Secretaria de Ação Social e Secretaria de Saúde, como uma rede de proteção à criança e ao adolescente.

A categoria concentração\desinteresse aparece não como uma questão pedagógica, mas reconhecida como uma situação a ser *terceirizada*, ou seja, a escola encaminha ao Conselho Tutelar casos que exigiriam um debate sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Obviamente, outros aspectos podem interferir na condição de interesse e concentração, fato não substitutivo de uma reflexão pedagógica, no âmbito da escola.

Nos relatórios e entrevistas, verificou-se pouca atenção à questão da aprendizagem. No entanto, a aproximação desses casos com os relatórios encaminhados por “indisciplina” (maior critério de encaminhamento), apontou situações deflagradas de baixo aproveitamento escolar. Na maioria deles, estão as crianças e adolescentes negros. O agravante é o alto índice de evasão a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

4.2.1 A Estrutura dos Relatórios

Os relatórios enviados pelas escolas são diferentes. Alguns iniciavam com dados pessoais dos alunos como nome, filiação, data de nascimento, porém, na maioria dos relatórios acessados, esses dados não foram informados. Em alguns, não consta cabeçalho e, além disso, diferenciam-se pela qualidade do texto. Após a descrição dos dados pessoais, a escola descreve a situação escolar, privilegiando dados sobre o comportamento do aluno em relação ao cumprimento de normas disciplinares e das atividades escolares. Outros relatórios não seguiam essa organização. Trazem informações soltas, sem conexão entre elas. Não indicavam a data de elaboração ou envio ao Conselho Tutelar. A formatação é precária, considerando as normas oficiais de construção de relatório. Identificaram-se alguns relatórios denunciativos de maus tratos, demanda por atendimento médico e profissional específico para alunos com deficiência, mas foram raros.

Os casos atendidos pelo Conselho Tutelar pesquisado eram organizados por localidades de sua abrangência, contudo não estavam em ordem alfabética. Nas pastas individuais, não constavam a idade, a escolarização e cor/raça. Por isso, foi trabalhoso *garimpar* os que continham relatórios de encaminhamentos de escolas do bairro investigado.

A grande quantidade de atendimentos identificados e as situações apresentadas nas entrevistas com os conselheiros mostrou a cartografia social e racial do bairro – pobreza, escassez e precariedade dos serviços públicos em geral, desigualdades sociais, desigualdades raciais e racismo institucional. No mesmo espaço (bairro), acessamos informações sobre altos investimentos das inúmeras indústrias em processo de ampliação e a construção de novos empreendimentos.

Foram identificados, aproximadamente, mais de 300 processos no arquivo morto. Neles, constam os casos dos que atingiram 18 anos (maioridade) e os falecidos (muitos). No arquivo ativo, foram encontrados 63 casos de meninas e 105 de meninos, sendo crianças e adolescentes de 0 a 17 anos. O total é de 168 crianças e adolescentes de Barra do Riacho acompanhados pelos conselheiros, até a data da consulta.

Além desses casos, existem outros, de crianças e adolescentes de mais 07 localidades do litoral e suas diversas comunidades. A quantidade de crianças e adolescentes, somados aos números de casos de toda a orla do município atendida, leva-nos a pensar como cinco conselheiros, com um automóvel, um computador e uma *internet* emprestada, além de outras precariedades, conseguem cumprir a função de fiscalizar e garantir a efetivação dos direitos desses sujeitos? Se, nessa discussão, agregarmos as condições sociais das comunidades e a pouca e frágil presença do Estado nas comunidades, a ação do Conselho Tutelar torna-se ainda mais complexa.

A análise dos processos se conteve nos casos em que havia encaminhamentos das escolas. Neles, os termos de compromisso eram assinados pelas famílias e conselheiros, constando a descrição da situação da criança e do adolescente.

Durante as entrevistas, os conselheiros relataram inúmeras situações de violação de direitos na comunidade praticadas por diferentes atores: familiares, vizinhos, desconhecidos e profissionais de instituições públicas. Descrevem sobre as muitas situações, como:

- ✓ Drogadição de crianças e adolescentes do bairro – o Conselho Tutelar busca a realização de exames toxicológicos, assim como garantia de tratamento para os sujeitos e internação, nos casos mais agravados. São muitos os casos de crianças e adolescentes nessa situação.
- ✓ Questões relacionadas à guarda de crianças e adolescentes - atendimento às mães que desejam entregar os filhos para o pai; pai que procura pela mãe de seus filhos; avós procurando a mãe para entregar o neto; pais brigando pela guarda dos filhos; crianças e adolescentes que se negam a morar com a mãe.
- ✓ Casos de abandono, negligência, violência sexual e maus tratos – segundo os conselheiros, esses casos são constantes: *É negligência da mãe [...] sai para trabalhar e deixa os filhos em casa sozinhos* (Conselheira Natália).
- ✓ Violência contra crianças e adolescentes – Atendem chamados a respeito de agressões físicas praticadas por jovens e adultos.
- ✓ Acompanhamento de crianças e adolescentes na Vara da Infância e Juventude.
- ✓ Visita a crianças e adolescentes nos domicílios, escolas e clínicas de recuperação.
- ✓ Atividades burocráticas no Conselho Tutelar.
- ✓ Reuniões, convocações de diferentes instituições que atendem a crianças e adolescentes, como a escola.
- ✓ Garantia de vagas nas instituições de Educação Infantil.

As demandas para o Conselho Tutelar, quase sempre, estão pautadas na perspectiva do *controle* das famílias que não cuidam de seus filhos, das escolas que rejeitam determinados *tipos* de alunos e de alunos que rejeitam a escola. São responsabilizações *terceirizadas* ao Conselho Tutelar que deveriam se materializar em direitos, principalmente para àqueles que mais dependem dos equipamentos públicos.

A atuação do conselho Tutelar, na atenção aos *casos* encaminhados, desdobra-se em atendimentos na rede protetiva – saúde, serviço social, psicólogo e parceria com projetos sociais, nem sempre “disponíveis” ao cumprimento de suas funções, na garantia de atendimento digno às crianças. Durante o processo investigativo, evidenciamos a oferta de atividades em projetos socioeducativos realizadas por monitores, boa parte deles, sem formação pedagógica. A meu ver, as atividades não traduziam os interesses dos sujeitos. Preconizavam princípios moralizadores e disciplinadores e, em muitos casos, excluíaam as crianças e adolescentes que não se *adaptavam* às normas de funcionamento dos projetos. A assistente social do CRAS e os conselheiros confirmaram tal avaliação.

Segundo os conselheiros, a precariedade de funcionamento desses trabalhos influencia na participação das crianças e adolescentes, visto que a maioria das atividades oferecidas não é do interesse deles. Todavia, disseram que alguns projetos eram concorridos, do ponto de vista do que as crianças e adolescentes desejavam frequentar. As atividades como futebol e balé, por exemplo, eram as mais procuradas, porém, o critério de inclusão no projeto era questionado. Segundo os conselheiros: [...] *eles* (organizadores dos projetos sociais), *pedem os “melhores” alunos* [...]. Isso significa que as vagas, em alguns projetos, não estariam disponíveis para os sujeitos que tivessem “ficha suja”, sendo alguns deles, crianças com 06 anos de idade. Desse modo, teriam, à escolha, atividades como: produção de artesanato e leitura.

Sobre a disputa de vagas nas atividades mais concorridas, o conselheiro João relatou a insistência de famílias e seus filhos em conseguir a inscrição nos projetos sociais de maior interesse das crianças e adolescentes. Muitas famílias solicitavam aos conselheiros ajuda no sentido de garantir atividades para os filhos, no período

contrário ao da escola, como estratégia de protegê-los *das ruas*. Observou-se o quanto muitas famílias e crianças se disponibilizam a participar de atividades culturais e esportivas. Interessam em aprender o que avaliam como mais lúdico, prazeroso e divertido. No entanto, essas atividades não se constituem em direitos de todas as crianças e, por isso, precisam concorrer a uma das poucas vagas oferecidas.

4.3 A ESCOLA, O CONSELHO TUTELAR E AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS ENCAMINHADAS

Ao receber os relatórios das escolas, os conselheiros convocam as famílias para comparecerem ao Conselho Tutelar. Comumente, após a conversa, assinam o termo de compromisso de acompanhar o filho e dar-lhe mais atenção e limites. Esses termos são anexados aos relatórios. Caso haja reincidências e/ou situações mais agravadas, a criança e o adolescente são encaminhados à Vara da Infância e Juventude, com sua família. As poucas palavras escritas sobre as famílias, nos relatórios, trazem também, algumas citações sobre o não saber o que fazer com os filhos e netos e solicitação de ajuda quanto às *desobediências* deles.

A perspectiva de família descrita pela escola nos relatórios leva a crer na naturalização do abandono e passividade. Portanto, por uma lente que vasculha as fontes, foi possível identificar movimentos de resistência nos relatos. Após encaminhamentos ao Conselho Tutelar, algumas mães buscaram apoio para seus filhos no Ministério Público. Isso ocorreu em relação ao direito à saúde e ao direito à vaga de matrícula em escolas do bairro.

No entanto, a equipe pedagógica relatou a suposta *falta de responsabilidade dos pais [...] dos que tem pais [...] Quase sempre é a coitada da mãe que vem. Isso quando vem!* (Diário de campo, 21/03/2014).

A escola enfatiza a ausência de parte das famílias dos alunos *problemas*. E, em relação aos alunos encaminhados ao Conselho Tutelar, disseram que suas famílias são as que menos comparecem à escola para saber da vida escolar dos filhos.

A relação da escola com a família, a meu ver, está implicada com a concepção que ela tem de família instituída na modernidade. A família, com o aperfeiçoamento do Estado Moderno, foi vista como o principal foco de organização social, que atenderia e perpetuaria a lógica do novo sistema capitalista de produção (DONZELOT, 1986). Se essa família não cumpre as regras dessa lógica, qual seja, as ações homogenizadoras: moldar, disciplinar, reprimir os *maus hábitos*, ela estaria desqualificada como família. Os discursos são denunciativos de uma suposta ausência da família por total desinteresse pelos filhos.

A escola, por meio dos professores e equipe pedagógica, tipifica as que não comparecem à escola à medida que suas convocatórias não são atendidas - *pais ausentes*. Na percepção da escola, as famílias são totalmente responsáveis pela situação escolar dos filhos. Se vão bem, é porque a família educa. Se vão *mal* é porque *a família não impõe limites*. Na opinião da maioria dos profissionais, a família não cumpre sua função de educar as crianças e adolescentes: *a família transfere toda a responsabilidade para a escola* (Diário de campo, 28/03/2014).

Percebe-se que a pobreza está na paisagem do bairro, mas essa visibilidade está desvinculada do reconhecimento da ausência do Estado na garantia de justiça social. [...] *Uma história sem autores e responsabilidades* (TELLES, 2006, p. 103).

A pobreza é concebida como uma anomalia, consequência da incompetência do próprio sujeito, nesse caso, das famílias. Toda definição estática da pobreza contribui para agrupar, num mesmo conjunto, populações cuja situação é heterogênea, ocultando a origem e os efeitos, a longo prazo, das dificuldades dos indivíduos e de suas famílias (SAWAIA, 2001, p. 68).

A maioria das famílias dos alunos encaminhados ao Conselho Tutelar é composta por mães trabalhadoras. São mulheres negras que passam o dia no trabalho, no entanto o discurso da *família ausente* e da *família irresponsável* é banalizado. É comum a ideia da família nuclear ou *estruturada* ainda presente no imaginário escolar – nos livros, nas palestras, nos discursos dos relatórios e das entrevistas com os profissionais das escolas. São comuns as ameaças de enviar os nomes dos filhos ao Conselho Tutelar.

4.3.1 Considerações sobre as Famílias Negras

Segundo os conselheiros, a maioria das crianças e adolescentes encaminhada é de filhos de mães solteiras, mães separadas e famílias envolvidas com o tráfico e drogadição. Dos seis conselheiros ouvidos, quatro disseram não perceber diferença em relação à cor/raça das crianças, todavia duas conselheiras afirmaram que a maioria é de “moreninhos”. Além disso, relataram: *as crianças negras se sentem mais excluídas, ficam mais de lado e olham de lado* (Diário de Campo-14/01/2014). Sobre a existência de alguma identificação sobre o quesito cor/raça nos registros, os conselheiros disseram que nunca foi solicitado, nem sabiam da importância de tal informação no cadastro dos sujeitos atendidos.

Os estudos sobre o racismo no Brasil apontam que, além da pobreza, as desigualdades neste país são divididas pela linha de cor (LAESER, 2010). Desse modo, as crianças e famílias vivenciam, como comunidade negra, as desigualdades evidenciadas nos indicadores dos institutos de pesquisa.

Quando os operadores do sistema de garantias entenderem e reconhecerem que a discriminação racial opera as mais variadas formas de violência, prejudicando o desenvolvimento de crianças e adolescentes e negligenciando seus direitos fundamentais é que será possível executar as ações afirmativas de forma prática (LIMA; VERONESE, 2011, p. 231).

As desvantagens históricas acumuladas pela população negra são ampliadas em cada estágio da vida social, como no mercado de trabalho e na educação (GUIMARÃES, 2002). Combatê-las exige, em primeiro lugar, o *reconhecimento*. Se as crianças negras são as mais pobres, há que se repensar as políticas protetivas transversalizadas com os direitos à não discriminação em todos os espaços públicos e privados. Isso significa a concretização das ações afirmativas que buscam tornar os direitos equânimes. Como nos aponta Fraser (2001, p. 254), a *justiça bidimensional: reconhecimento e distribuição*.

Nesse sentido, o modelo de família, na perspectiva da instituição escolar, destoa do *lugar* social das famílias pobres e negras. Se as famílias são chefiadas por mulheres negras, há que se considerar a desigualdade no acesso aos bens sociais. Essas mulheres, além vivenciarem a discriminação de gênero, precisam lutar, a cada dia,

contra a discriminação racial. Seja no emprego (doméstico em sua maioria), no acesso à saúde, além do desafio de conciliar trabalho (pouco remunerado) e escolarização (IPEA, 2006; 2013). Essas mulheres também são desprotegidas pela lei. Além de viverem do subemprego, sofrem com a discriminação de gênero e a discriminação racial e são culpabilizadas pelo “resultado” dos filhos na escola.

A ideia de culpabilização das famílias pobres e negras pela trajetória escolar de seus filhos é naturalizada nos discursos dos relatórios e das entrevistas com os profissionais das escolas. Neste sentido, *Há um processo de produção de subjetividades com o objetivo de naturalizar a institucionalização de um modelo hegemônico de família, que opera por meio da discriminação de outras relações familiares [...] (SCHEINVAR, 2009, p.126).*

Assim, vê-se na frase: *Também, com a família que esses meninos têm uma justificativa para a indisciplina dos alunos. [...] (Diário de campo, 28/03/2014).* Nesse contexto, desconsidera-se a trama econômica capitalista em suas formas de opressão e exclusão de grande parcela da sociedade. Os desprivilegiados economicamente são vistos com naturalidade. *A desigualdade salarial entre homens e mulheres, entre brancos e negros, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são consideradas normais (CHAUÍ, 2003, p. 55).* No dizer dos profissionais, o que e como essas famílias são é resultado de suas próprias escolhas. É uma questão da vida privada. Uma abstração da vida pública implicada pelas dimensões sociais, culturais, raciais e de gênero.

Além da naturalização das desigualdades sociais, as estatísticas oficiais não deixam mais dúvidas quanto às desigualdades raciais (HASENBALG, 1979). Em relação às famílias negras, principalmente às que são mantidas por mulheres, consideradas as assimetrias das condições sociais, a cobrança é maior: *essas mães são complicadas (Professora Joyce). Já cansei de chamar a mãe e ela nunca aparece (Coordenadora Cláudia).*

Ao se tratar das famílias negras, cabe salientar que os índices de desigualdades podem interferir e/ou se reproduzir nos filhos. Historicamente, a condição da mulher negra brasileira foi influenciada pelo racismo engendrado na sociedade. Durante a

expansão do processo industrial nas cidades brasileiras, que sucedeu o período da abolição, aumentou a população que vinha de diversas regiões em busca de melhores condições de vida, de trabalho e moradia.

A intensificação do capitalismo, do crescimento do processo de industrialização modifica as relações de trabalho, agora assalariado, e propiciou a inserção das mulheres no labor das indústrias (FAUSTO, 1984; ARAUJO, 2011). Do trabalho doméstico à inserção na indústria, a condição de subalternidade não se modificou. Isso porque as consequências do regime patriarcado legitimaram lugares específicos para as mulheres, mantendo a assimetria de raça. Portanto, às relações sociais e ao espaço do trabalho doméstico imprimiam novas determinações foram engendradas em função da cor.

Em uma perspectiva histórico-cultural, Saffioti (2004), ao analisar a questão da mulher, define o *nó*²⁰ como o entrelaçamento de três contradições sociais básicas: gênero, raça/etnia e classe social, oriundas do patriarcalismo. Desse modo, o encontro com o universo das mulheres/mães, em sua maioria trabalhadoras, desvelou o imbricamento da desigualdade social e raça/etnia, que ainda se reproduzem nas gerações de meninas negras, inseridas em trabalhos domésticos excluídas do processo de escolarização. Não pretendemos aprofundar na discussão de gênero, raça e classe social, mas compreendê-las como fatores nos quais as mulheres se constituem (FRASER, 2001). Obviamente, a categoria gênero não é neutra (SAFFIOTI, 2004). Portanto, mulheres negras compõem grande parcela de mães que criam seus filhos em circunstâncias nas quais a pobreza, o desemprego e os baixos salários, além do racismo estrutural e institucional, as fragilizam ainda mais e se desdobram na condição social de suas crianças.

A esse respeito, as pesquisas mostram que as desigualdades raciais distanciam ainda mais as crianças negras das garantias de direitos, visto a amplitude do

²⁰ A conceituação do nó para Saffioti (2004, p. 125): [...] Não que cada uma destas condições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta motilidade é importante reter, a fim de não se tomar nada como fixo, aí inclusa a organização social destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade – *novelo patriarcado-racismo-capitalismo* – historicamente constituída.

racismo nas estruturas que impedem esses sujeitos de acessarem, por exemplo, a universidade e ao emprego formal (PAIXÃO, 2008). Na categoria dos que contratam empregados, estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos em 2009. Quanto aos pretos e pardos, estes são, em maior proporção, empregados sem carteira e representam a maioria dos empregados domésticos (IBGE, 2010).

O caráter estrutural do racismo institucional tende a se manter devido ao descumprimento das políticas públicas específicas para a população negra brasileira. Em se tratando da política para as mulheres negras, em sua maioria, pobres e mantenedoras das famílias, pesa, ainda, a experiência com discursos higienistas fortemente presentes nas escolas de seus filhos (HENRIQUES, 2002; IPEA, 2006; 2013). Vê-se, ainda, o desconhecimento e o descumprimento das ações e metas prescritas no Estatuto da Igualdade Racial lançado em 2010 (BRASIL, 2010). Elaborado pela SEPPIR,²¹ juntamente com o Movimento Negro e a sociedade civil organizada, tal documento visa a combater o racismo e promover o reconhecimento das populações negras brasileiras.

Isso porque os relatórios de institutos de avaliação e pesquisa sobre as desigualdades raciais são unânimes na comprovação do racismo institucional no Brasil. É certo, ao persistir o silêncio a respeito desse fenômeno por aqueles que direcionam as ações políticas nas instituições públicas e privadas, ficaremos amargando a repetição ou, uma *simbólica* melhoria dos índices sobre a qualidade de vida de grande parte da população negra brasileira. A repercussão na vida das crianças negras não é determinista, nem tampouco, indiscutível.

Não sei mais o que fazer! Essa frase apareceu nas narrativas da maioria das famílias. O sentimento é de impotência! Era constante a presença de famílias que atendiam à convocatória do Conselho Tutelar e relatavam a dificuldade que sentiam por não conseguirem cuidar melhor de seus filhos. A frequente circulação de mulheres, majoritariamente negras, no Conselho Tutelar nos leva a refletir, mesmo

²¹ “Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro”. Dentre as diversas funções da SEPPIR, destaca-se: “Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial” (BRASIL, 2003).

que de forma aligeirada, sobre as desigualdades de gênero e raça. O relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no documento *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*, mostra as desigualdades existentes no mercado de trabalho entre homens e mulheres, agravada pela configuração de família monoparental, especialmente, nas famílias mais pobres. As mulheres precisam conciliar a vida profissional com as atividades domésticas, inclusive no cuidado com os filhos e os idosos, muitas vezes, sozinha. Nessas situações, as políticas públicas são fundamentais para o combate às desigualdades de gênero, na perspectiva de classe e raça (IBGE, 2010).

Apresentamos algumas descrições de mães, identificadas nos relatórios:

- ✓ A primeira está no caso de Felipe. A mãe disse que reconhece a condição do filho. É usuário de drogas e quando utiliza o entorpecente, fica agressivo e não ouve os conselhos dela. Ela pede ajuda desde que ele tinha 11 anos. Felipe foi internado em clínica de recuperação para dependentes químicos por decisão judicial.
- ✓ Diante da situação de drogadição, a mãe de João Lucas pede para que o Conselho Tutelar o entregue ao pai, pois não sabe mais o que fazer com a criança.
- ✓ A mãe de Henrique acompanha o filho no Conselho Tutelar desde os seis anos, quando foi encaminhado pela Escola B pela primeira vez. Foram diversos relatórios que apresentavam situação de agressividade, não cumprimento de tarefas e suspeita de violência doméstica. A medida tomada pelos conselheiros, além do termo de compromisso, foi inseri-lo em projetos sociais. Porém, a mãe relata que ele era expulso de todos os projetos, por ser um menino “problema”.
- ✓ A mãe de Diego relata que, em casa, a criança é tranquila, mas na escola, muda de comportamento: torna-se agressivo. Pede para mudar o filho de escola. A mãe vai à justiça exigir atendimento e o direito à escola, visto que acredita que a criança esteja sofrendo discriminação por ser especial. Diante das diversas reclamações, a mãe não sabe mais o que fazer. A maioria dos

registros da escola sobre Diego é comportamental. Somente um registro relata seu desenvolvimento na aprendizagem e solicitação de atendimento especializado.

Para as famílias brasileiras de todo o tipo de organização, o trabalho da mãe tornou-se imprescindível para a manutenção da família, especialmente após o aumento da idade legal para 16 anos para o ingresso no mercado de trabalho. As mulheres negras ocupam mais de 60% do trabalho informal, haja vista a dificuldade de acesso ao mercado formal. Não é novidade que são elas as mantenedoras de atividade fora da residência e das tarefas domésticas em suas casas (IBGE, 2010). Sobre os relatórios, as famílias, na maioria mães, justificam suas ausências e dificuldades em administrar a dupla jornada de trabalho. A maioria das famílias demonstrou não saber o que fazer com os seus filhos, enquanto outras disseram não conseguir saber por onde eles andam:

Nunca sei por onde ele anda [...] (Mãe de Márcio).

Dizem que anda com más companhias, usa drogas e bebidas (Mãe de Júlio César)

[...] Disse que eu sou culpada pelo que ele faz (Mãe de Fábio).

Além dos desafios quanto à educação dos filhos, outro aspecto implicador na relação entre a mãe e seus filhos é a questão do consumo. A criança e o adolescente, diante da apelação do mercado consumidor, desejam acessar produtos como: celular, roupas e calçados de *marca* apresentados nas propagandas midiáticas. A disseminação de mercadorias impulsiona movimentos em direção ao consumo, ou seja, o envolvimento com o consumismo sem a consciência de seu significado ou necessidade. São modos de ser e viver a vida social “impostos” pela indústria cultural. Nesse sentido, *a propaganda fixa o modo de ser dos homens tais como eles se tornaram sob a injustiça social, na medida em que ela os coloca em movimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 119).

Para as crianças, adolescentes e jovens desses últimos tempos, a aparência é um valor. Nos *selfs*, tudo tem que harmonizar segundo a opção do estilo. Interessa manter a “marca” da camiseta, do tênis, dos óculos, do jeans e da mochila e, com isso, sentir-se parte do grupo. Assim, a indústria cultural contribui na construção de

modos de se apresentar para o outro e ser aceito. Quanto a essa “apresentação”, é possível que muitos desses sujeitos se utilizam de estratégias legais e ilegais para conseguirem garantir a imagem aceita no seu grupo social.

Desse modo, muitas mães perdem o vínculo com os filhos que entram no tráfico e acabam comprando objetos de *desejo*. *Ela falta, pede materiais caros [...] Não faz as tarefas [...] Ela não se interessa* (Mãe de Luciana). Essas mães, mulheres trabalhadoras, na maioria, domésticas e com pouca escolarização, é representativo do perfil social da maioria das mães dos alunos encaminhados ao Conselho Tutelar. Vivenciam dilemas por não saberem como lidar com os constantes pedidos dos filhos. O dissenso é maior por viverem ao lado dos empreendimentos multinacionais instalados no bairro. Nesse contexto, as crianças e adolescentes convivem com a riqueza que entra e sai pelo mar, pelos trilhos e pelo asfalto destruído pelas carretas que transportam eucaliptos. Estão perto da riqueza e desejam, às vezes, coisas simples: *custa caro, mas é material escolar* (Mãe de Luciana).

Além do apelo ao consumo, a falta de espaços públicos para o desporto, arte, cultura e lazer podem aproximar as crianças do mundo da drogadição. É o caso de Thiago (15 anos). Sua mãe pedia ajuda ao Conselho Tutelar desde que ele tinha 11 anos (Diário de campo, 03/03/2014). Observamos que, no bairro, a entrada no tráfico de drogas tem capturado crianças cada vez menores. O vício também tem tomado a vida de crianças e adolescentes. Alguns adolescentes vivem nas ruas e outros têm sido internados em clínicas de recuperação.

O Sr. José, avô de Lucas, acompanha o neto no Conselho Tutelar desde que ele tinha sete anos. A mãe é empregada doméstica em município da Grande Vitória e só retorna, para sua casa, duas vezes ao mês. Portanto, ele é quem cuida do neto. Aos sete anos, a Escola A havia encaminhado relatório que solicitava avaliação psicológica por desconfiar que a criança necessitasse de atenção à saúde mental, o que não foi providenciado. Por outro lado, o relatório da escola B apresentava aspectos sobre o comportamento como: agressividade, desrespeito ao professor, não cumprimento de tarefas e faltas escolares.

O avô relata sobre o comportamento agressivo de Lucas na escola, das faltas e das diversas vezes que foi expulso de várias escolas do município. Ele relata, também,

que os profissionais da escola não apoiam, só pressionam. Enquanto isso, o Sr. José luta para manter o neto e pede ajuda ao Conselho Tutelar. A mãe de Lucas não pode acompanhá-lo, pois cuida de outra família como doméstica.

As denúncias sobre as questões das crianças encaminhadas pelas escolas indica a mãe como a principal responsável por cuidar do comportamento das crianças. A figura paterna apareceu raras vezes nos relatórios.

Por parte das duas escolas, identificou-se mais omissão diante das necessidades das crianças e da instituição do que mobilização junto ao Conselho Tutelar. A ênfase está na responsabilização das mães e de suas crianças, como se elas fossem capazes, sozinhas, de administrarem as mazelas sociais que interferem em suas vidas. Nota-se que as demandas estruturais e de recursos da instituição, que deveriam mobilizar os profissionais, são raras e pontuais, ou seja, mantêm-se centradas em um ou outro profissional. Na Escola A, existem algumas denúncias e cobranças direcionadas ao poder público no que se refere à estrutura da escola e à rede protetiva dos direitos das crianças. Porém, essas representações contra a omissão do Estado ficam centradas em uma professora.

Pouco se viu de apontamentos sobre as condições concretas de vida dos sujeitos, de movimentos de denúncia a respeito da baixa expressividade das ações públicas na comunidade ou quanto à necessidade de mudança na organização pedagógica das escolas. A responsabilização da criança e da família, principalmente das mães, se sobressai nos discursos das instituições pesquisadas. Questionam a suposta pouca atenção delas na educação dos filhos. *A mãe vem e diz que não sabe mais o que fazer [...] Se ela não sabe, imagina eu!* (Professora Joyce)

4.4 A ESCOLA E OS CRITÉRIOS DE ENCAMINHAMENTOS AO CONSELHO TUTELAR: A “CAPTURA” E A “TERCEIRIZAÇÃO” DA “CRIANÇA PROBLEMA”

O critério de encaminhamento que mais apareceu nos relatórios está relacionado ao comportamento dos alunos – a indisciplina. Todavia, nos documentos analisados, em alguns raros casos, as escolas solicitaram atenção a respeito da saúde das

crianças. Nesses casos, a reivindicação de atendimento à saúde estava implicada no comportamento do aluno, isso ocorreu em casos em que os alunos causavam algum *transtorno* na sala de aula, o relatório enviado solicitava avaliação, laudo médico e tratamento, no sentido de *acalmar* ou melhorar o comportamento na escola.

Para os conselheiros, as escolas criam muitas tensões quando cobram deles, ação punitiva para as crianças e adolescentes encaminhados por indisciplina. Essa não é a função do Conselho Tutelar e, por mais que os gestores sejam informados, existe, ainda, uma dificuldade de compreensão ou de aceitação da real função do Conselho Tutelar, qual seja, a proteção e não a punição. Se o trabalho desse órgão objetiva assegurar os direitos das crianças e adolescentes, por que as escolas insistem em solicitar apoio na disciplinarização das crianças?

A resposta da maioria dos professores aponta para a suposta impotência que sentem na condução do ensino diante de tantos alunos *problemas*, que desafiam a sua autoridade. Segundo os professores e gestores, os alunos *agredem, ameaçam, desrespeitam os colegas, não cumprem as normas e se negam a realizar as tarefas em sala de aula*. Para os conselheiros, *a escola vive o caos*, ou seja, não há muito espaço para acreditar na mudança dos rumos *traçados* para os alunos. Nesse dilema, o embate entre os adultos e os alunos a respeito das práticas disciplinares consomem as “energias” dos profissionais da escola.

Os critérios de envio de relatórios dos alunos ao Conselho Tutelar, na perspectiva dos professores, estavam relacionados a pedidos de ajuda e apoio na resolução das situações de alunos. Citaram como maiores *problemas*: a agressividade, o desrespeito, a ameaça a alunos e professores, o descumprimento às normas disciplinares, a baixa frequência escolar, além da reclamação sobre atitudes como: “matar” aulas, sair da sala sem permissão do professor, não levar o livro didático e não cumprir as atividades. O teor denunciativo da conversa com os professores se aproximou das informações contidas nos relatórios, em alguns aspectos, mas foi contraditório em outros. Muitas situações de violências que constavam nos relatórios enviados pelas escolas, constitui ato infracional conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, portanto indicativo de encaminhamento. Por outro lado, situações que

me atrevo considerar corriqueiras no cotidiano escolar, não representariam critérios para tal medida.

Esses critérios foram verificados em alguns trechos: sobre o aluno Theo: [...] *O aluno entrou após o sinal [...] Estava estourando caixinha de todinho [...] Não trouxe o caderno.* Da mesma forma, o relatório sobre o aluno Arthur descreve: [...] *Fica andando pela escola [...] Utiliza brincadeiras inadequadas. Tem dificuldades de acatar normas e regras.* Essas narrativas tratam de situações comumente identificadas em qualquer escola e, certamente, requer ponderações constantes com os sujeitos. Todavia, a meu ver, são casos de tratamento interno à instituição, inclusive, com intervenções dialógicas entre alunos e profissionais, além da reflexão sobre o currículo e as práticas pedagógicas.

É possível identificar movimentos dos professores no sentido de pressionar a equipe pedagógica a *capturar* os alunos *problemas* e enviá-los ao Conselho Tutelar ou ao Conselho de Escola. Uma das expectativas citadas a respeito desses órgãos é de uma normatização do comportamento dos alunos. *O Conselho Tutelar tinha que vir aqui, conversar com os alunos e com o professor. Dar um suporte. A Constituição tinha que mudar!* Nessas narrativas, verifica-se a tendência recorrente de conceber a função do Conselho Tutelar de correção e adaptação dos alunos a um padrão comportamental. Entendemos essa medida institucionalizada como mecanismo de *terceirizar* as ações interventivas com as crianças e adolescentes.

Os relatos da equipe pedagógica sobre os critérios de encaminhamento são similares aos dos professores. Disseram da indisciplina, do desinteresse, das violências, da correria cotidiana da equipe para atender *ocorrências* dos que agrediram, xingaram, não tiraram o boné na sala de aula, não fizeram as tarefas, desrespeitaram colegas e professores, jogaram pedras.²² Foram muitas citações de indisciplina e violência descritas pela equipe. Enquanto falavam, eram visíveis as expressões de cansaço, desânimo e irritação com o comportamento dos sujeitos que elas descreviam.

²² A escola está em obra e não existe nenhuma proteção dos entulhos e materiais da obra. As crianças e adolescentes circulam pelo local, sem nenhum impedimento, o que oferece risco constante.

Como traços de seus grupos, as crianças, adolescentes e jovens, utilizam artefatos que simbolizam modos de um *ethos* de grupo, sem descaracterizar suas individualidades. No entanto, a proibição do uso do boné, gorro, óculos escuros se distanciam dos princípios de liberdade e de expressão de suas individualidades, como direitos. *O poder disciplinar se expressa e se consolida com o controle dos corpos, do tempo e do saber* (SCHEINVAR, 2009, p. 91). Diante das culturas das crianças e adolescentes, os profissionais das escolas se incomodam. Causa-lhes estranheza um menino querer estar na escola com seu boné ou se utilizar de linguagem gestual ou gírias consideradas *baixarias* na comunicação com seus pares.

Nota-se que a instituição escolar procura atender às demandas da produtividade em uma tentativa de instituição de práticas de controle que visem a adaptar o aluno ao universo de atributos necessários à sua inserção futura no mundo do trabalho. Nesse contexto, aquele que, por algum motivo, não assimila tais características é visto como o desajustado (LUENGO, 2010). A escola se assume como uma instituição de vigilância e uma instância *legítima* do exercício de punir os desvios no comportamento dos alunos. Nesse caso, ser encaminhado para o Conselho Tutelar representa uma forma de punição.

A respeito das intervenções da escola nas situações de indisciplina, uma profissional da equipe pedagógica afirmou: *Antes, a escola podia transferir os que não queriam nada e os que não obedeciam às normas do regimento, mas de um tempo para cá, falam que não pode mais transferir e que a escola tem que ficar com eles aqui* (Coordenadora Elisa). Percebeu-se certa indignação com as legislações protetivas em relação às crianças e adolescentes, por inibirem ações excludentes, como a expulsão em caso de indisciplina. Identificamos, também, sentimentos e gestos de certo alívio em circunstância de abandono à escola, assim como nos casos de transferências de alunos *indesejáveis*.

As expressões mais recorrentes nos relatórios enviados ao Conselho tratam de atitudes de alunos consideradas desrespeito às normas disciplinares, como o desta aluna: [...] *difficultades em obedecer às ordens do professor e não se relaciona bem com os colegas* [...]. Em outro trecho do relatório consta a descrição: *Possui*

comportamento inconstante. Às vezes é agressiva, irrequieta, falante e respondona. Quando quer, é dócil, meiga e obediente [...] (Relatório de Paola – Escola B) Nesse caso, a escola solicita ao Conselho Tutelar, um psicólogo para atender à referida aluna.

Um aspecto instigante diz respeito às descrições das dificuldades de aprendizagem como critério de encaminhamento. As informações são de natureza pedagógica, todavia a escola encaminha ao Conselho Tutelar.

Nas aulas de Arte, a professora relata que (a aluna) demonstra em vários momentos desmotivação e dispersão durante as atividades propostas, necessitando de constantes intervenções e incentivos para que a mesma realize as atividades e mesmo assim apresenta dificuldade em concluí-las. Nas atividades de pintura utilizando lápis de cor, pinta dentro dos limites, porém ainda não demonstra preocupação em usar as cores reais dos objetos. Está aprimorando a coordenação motora fina e já é perceptível o controle ao manusear tesoura, por exemplo. [...] Nas aulas de Educação Física a aluna participa quase sempre de maneira tímida e com dificuldade para entender as atividades na primeira explicação. Gosta de trabalhar em grupos, porém, tem preferência por algumas colegas mais constantes (Relatório da aluna Alice – Escola B).

As informações que justificavam o envio do relatório da menina Alice ao Conselho Tutelar descrevem detalhadamente habilidades e desafios encontrados pela menina. A meu ver, são situações que exigiriam tratamento pedagógico. Professores e equipe pedagógica poderiam analisar esse caso com as ferramentas teórico-conceituais do campo da pedagogia. Talvez, solicitar avaliação especializada da Secretaria de Educação no sentido de compreender se existe realmente um problema o fato de Alice não utilizar as *cores reais dos objetos* ou *manusear a tesoura*. O que essa menina teria a dizer sobre sua timidez, desmotivação, dispersão e preferência por algumas colegas? Sem a pretensão de ampliar essa discussão, a intenção é mostrar como a escola desmobiliza algumas de suas funções, quando as encaminham ao Conselho Tutelar.

Participa pouco, realiza atividades e quando se depara com dificuldades se nega a realiza-las, mesmo sem intervenção. Não traz o material necessário para o desenvolvimento das atividades com os livros didáticos, se tornando difícil a realização das mesmas. (Relatório de Pedro – Escola B)

Espera-se que através deste, o aluno seja acompanhado pelo Conselho Tutelar para que seu rendimento e sua postura de aluno sejam visíveis e coerentes com a de um aluno que busca aprendizagem e educação para a promoção e para a vida. (Relatório de Yuri – Escola A)

No primeiro relato, as pedagogas descrevem as observações detalhadas dos professores em relação à aluna Alice. Porém, a expectativa de intervenção é direcionada – terceirizada ao Conselho Tutelar. A intenção de compreender o que ocorre com a criança é uma decisão justa, talvez, por entender a necessidade de algum atendimento específico, porém não constam no relatório outros desdobramentos no campo pedagógico.

É possível perceber, nesses poucos recortes dos relatórios, descrições que dizem respeito às situações inerentes à função do professor e da equipe pedagógica, além da participação das famílias. Não entendemos essas situações como critérios de encaminhamentos ao Conselho Tutelar. E essa instituição reconhece que a maioria dos relatos trata de situações pedagógicas e de coordenação da organização dos tempos e espaço escolar prescritas no Regimento da escola.

A prerrogativa inerente aos sentidos da escola com suas rotinas normatizadoras, nos discursos de seus representantes adultos, tem como objetivo a condução de práticas disciplinadoras que visem a promover mudanças no comportamento dos alunos. A intenção, segundo os profissionais das escolas, é ajudar na formação da cidadania dos alunos (Diário de campo, 16/06/2014). O *bom aluno* é aquele que apresenta um *bom comportamento* - Moralização e civilização, e o bom comportamento significaria submissão às regras determinadas pela instituição.

Desse modo, o Conselho Tutelar acumula diversos atendimentos solicitados pelas escolas. Muitas dessas demandas são incompatíveis com os princípios e objetivos desse órgão, ou seja, buscar meios e acionar os mecanismos de garantia dos direitos das crianças e adolescentes, mediante aos equipamentos públicos responsáveis.

Para os conselheiros, as questões disciplinares *cegam* os profissionais da educação sobre as situações que deveriam encaminhar ao Conselho Tutelar: os casos de violação dos direitos das crianças e adolescentes. Que as violações ocorrem e quase sempre são ignoradas é fato comprovado nos atendimentos do Conselho Tutelar. Todavia, se os casos de violação não são percebidos, essa é outra história. Certamente, a identificação dessas situações como atitudes comprometedoras dos

direitos exige o conhecimento da legislação de proteção às crianças, a sensibilidade ao olhar para as crianças e a decisão de proteger os seus direitos. Para os conselheiros, a relação da escola com as crianças e adolescentes do bairro é conflituosa pelo fato de não estar qualificada para lidar com a realidade desses sujeitos. Nesse sentido, eles afirmam a existência de certa “intolerância” com os alunos do bairro e descrevem como percebem essa relação:

Depreciam os alunos daqui [...] não têm paciência [...] Qualquer coisa que acontece, eles ligam prá gente [...] querem que a gente fique à disposição delas [...] chamam sempre pelo mesmo motivo: bagunça, indisciplina (Conselheira Vera).

O Conselheiro Luis afirma ser função da escola buscar a solução para as questões a respeito da indisciplina escolar e de aspectos pedagógicos. O fato de as escolas encaminharem esses casos, ele descreve:

Não resolvem [...] eles é têm que dar conta do pedagógico e do disciplinar [...] não é função nossa. Acham que tínhamos que ter um pozinho mágico, mas não temos! Os alunos são rotulados [...] Os professores novos chegam e são informados sobre os alunos e aí, a mente do professor já fica poluída em relação aos alunos (Conselheiro Luis).

O posicionamento dos conselheiros a respeito de suas funções é compreensível, haja vista as determinações contidas no ECRAD. Entretanto, a escola “empurra a bola para lá” e os conselheiros tentam devolvê-la. A percepção é que a escola sente dificuldades em se articular no sentido de transformar esse espaço em um lugar interessante para os alunos. Enquanto isso, muitas crianças e adolescentes permanecem distantes do alcance de medidas efetivamente protetivas. E acabam sendo inseridos em políticas institucionais segregadoras.

Segundo os conselheiros, é perceptível a *seleção* de turmas com *crianças problemáticas*. Segundo eles, existem escolas que formam turmas com alunos que apresentam alguma situação considerada *dificuldade*, seja nas relações, na aprendizagem, indisciplina e/ou os que têm alguma deficiência. Assim, esses sujeitos são inseridos em uma mesma turma, [...] *a turma dos excluídos*. Para Luís, os alunos percebem essa separação e isso marca a sua vida escolar: [...] *Ah! Aquela turma dos piores!*

Essa postura, novamente, nos remete à perspectiva da formação do homem de bem que começaria pela formação de atitudes que visavam a garantir a ordem social e a constituição de indivíduos aptos à produtividade, especialmente, nas escolas, lugar considerado importante pela idade, ainda passível de moralização (PATTO, 1999; VEIGA, 2007). A regeneração dos indivíduos começaria pela mudança dos costumes e dos hábitos morais.

Outra situação identificada, na Escola B: a maioria dos alunos ditos *problemas* estava concentrada à tarde. *O índice mesmo de problemas, é no vespertino. À noite tem muitos alunos ex-presidiários e alunos cumprindo medidas socioeducativas [...]. Os alunos que têm problemas com o Conselho estão tudo à tarde* (Pedagoga Inês). Isso foi confirmado por toda a equipe. *Pela manhã, quase não temos problemas* (Professora Emília).

Instigou-me saber quem eram os alunos do turno vespertino e se havia diferença dos alunos do turno matutino. Em conversa com os professores, disseram que os alunos da manhã são os *melhores*. São mais calmos e concentrados que os da tarde. Fiquei a pensar quais seriam os critérios de matrícula nos turnos? Segundo a coordenadora, os alunos do matutino são maiores, pois funciona o Ensino Médio, uma turma de 9º ano e somente uma turma de 6º ano. A pedagoga disse que as famílias escolhem o horário dos filhos de acordo com seus horários de trabalho. De qualquer forma, existe uma turma, mas algumas crianças da tarde disseram que nunca conseguem vagas.

A instituição escolar é um espaço que se utiliza de fortes dispositivos disciplinares imbuídos de modelos de socialização baseados, muitas vezes, em valores morais. Essas marcações, em grande medida, são justificadas como necessárias aos futuros cidadãos. A ênfase na linguagem do corpo é um componente de normatização dos comportamentos, parte de um projeto de construção de um sujeito preparado para o mercado de trabalho. Preza-se pelo silêncio e submissão como estratégia de manutenção da ordem no espaço público e privado.

A ideia é de que a instituição adota critérios de aceitação, de rejeição, de segregação em turmas específicas com o objetivo de proteger os “bons”. Ser bom é

aceitar os princípios moralizadores e se adaptar aos modelos socializadores impostos pelas regras, normas e sanções disciplinares, tão comuns nas escolas, principalmente, e de forma mais complexa, naquelas localizadas nos bairros mais pobres.

4.4.1 O Regimento Escolar

Dentre as normativas construídas no sentido de organizar o trabalho e a disciplina na escola, destaca-se aqui, o Regimento Escolar. Nas instituições pesquisadas, esses documentos são similares no que se refere aos atos disciplinares. Neles, as práticas disciplinares aplicadas ao aluno, na unidade de ensino, preza pelo caráter preventivo e orientador (ESPÍRITO SANTO, 2010). Também constam as *faltas disciplinares e infrações* por parte dos alunos, que são diversas.

O Regimento versa sobre os princípios democráticos de participação dos alunos. Por outro lado, as regras estão normatizadas e as sanções estão descritas: Art. 74 *São deveres do educando: I - acatar as normas regimentais e os regulamentos internos da unidade de ensino* (ESPÍRITO SANTO, 2010). Desse modo, o documento preconiza a submissão dos alunos às regras regimentais. No entanto, verifica-se, também, a prerrogativa da participação da comunidade dos alunos e demais segmentos da comunidade escolar nas decisões e construção dos documentos como a proposta pedagógica. Assegura, ainda, sobre a participação dos alunos no Grêmio Estudantil. Compreende-se que as legislações que preconizam as formas de organização política das escolas têm como princípios a gestão democrática, obviamente, com a garantia da participação das crianças e adolescentes.

O Título II, art. 08 do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo trata dos princípios constitucionais que afirmam: IV - *respeito à liberdade e apreço à tolerância*; V - *gestão democrática e participativa*. Essas são algumas das premissas que embasam o Regimento das escolas. De um lado, os documentos evidenciam um conjunto de regras a serem acatadas. Por outro lado, reafirmam o caráter democrático como princípio educativo. No entanto, durante

a recolha dos dados nas instituições, assim como na análise dos relatórios, não identificamos muitas estratégias de escuta dos alunos ou de participação desses atores nas decisões da escola. Na Escola A, identifiquei situações nas quais as crianças se expressaram em relação a fatos ocorridos. Na Escola B, momentos de escuta dos alunos eram raros e quando aconteciam, eram interrompidas.

Nesse sentido, aspectos relacionados aos deveres dos alunos e das sanções como: convocação das famílias, suspensão de aulas nos casos de indisciplinas, encaminhamentos ao Conselho Tutelar e indicações de alunos para transferência foram as principais intervenções identificadas, que tinham, nos regimentos, as prerrogativas legais para tais ações, sendo:

Art. 84 O não cumprimento dos deveres e a incidência em atos disciplinares ou atos infracionais podem acarretar ao educando as medidas educativas disciplinares, conforme a seguinte gradação:

I - ao educando que cometa ato disciplinar leve ou descumprir com seus deveres previstos neste Regimento, aplica-se:

- a) advertência verbal; e/ou
- b) retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria ou coordenação para orientação;

II - ao educando que cometa ato disciplinar grave, aplica-se:

- a) suspensão temporária de participação em programas extracurriculares; e/ou
- b) suspensão das aulas por, no máximo, 2 (dois) dias letivos;

III - ao educando que cometa ato infracional, aplica-se:

- a) suspensão das aulas pelo período de 3 (três) a 5 (cinco) dias letivos; e/ou
- b) transferência compulsória para outra unidade de ensino, quando viável, de acordo com as decisões do conselho escolar (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 43).

Veem-se várias medidas disciplinares como: advertências, retirada do aluno da sala, suspensão de participação em atividades no contraturno, suspensão de aulas e transferência compulsória. Quanto à aplicação dessas sanções, observamos que as intercorrências praticadas não recebiam tratamento educativo ou preventivo. Os alunos nem sempre eram ouvidos, mas assinavam as “ocorrências” e recebiam as medidas.

Sobre as ações interventivas com os alunos considerados *indisciplinados*, as profissionais das instituições pesquisadas, afirmaram constar de conversas com as crianças e adolescentes e com suas famílias, todavia, afirmaram que, na maioria dos

casos, isso não resolvia as situações. Perguntadas se os alunos eram ouvidos e o que eles diziam durante as intervenções, elas responderam:

A maioria nega o ato indisciplinar (Pedagoga Joana).

Muitos riem e não respondem (Coordenadora Claudia).

Dizem que não gostam de estudar (Pedagoga Joana).

Querem sair do bairro e conhecer outras coisas [...] só ficam aqui, não conhecem nada (Coordenadora Claudia).

A respeito dessas narrativas, podemos ponderar que, talvez, esses alunos não tenham exercitado o direito à voz e à participação – direito político. Por outro *locus* de reflexão, a escola não representa um espaço importante, de pertencimento. Desse modo, os movimentos que fazem de indisciplina podem estar relacionados à organização dos tempos e espaços das escolas, cujas práticas pedagógicas estão distanciadas do universo cultural, racial e social mais amplo. Quanto às justificativas dos alunos sobre suas atitudes nas escolas, a coordenadora Claudia reflete e diz: *A escola não tem muitos atrativos*. E acrescenta que não é somente essa escola, mas todas as instituições educacionais do bairro são precárias em relação à estrutura física. Nesse sentido, as profissionais da equipe pedagógica relataram sobre a falta de espaço, como agravante na indisciplina escolar e nas condições de trabalho com os alunos:

[...] Olha só, não tem uma quadra, o pátio é pequeno e as mesas nem cabem todos na hora da merenda (Diretora Patrícia).

É difícil trabalhar nessas condições. Esses meninos não respeitam ninguém, são terríveis [...] (Pedagoga Joana).

Assim como os professores, nas duas escolas, as equipes enfatizaram as condições do espaço físico e as limitações quanto aos materiais didáticos e recursos tecnológicos como demandas antigas da comunidade escolar. Falaram do desafio de possibilitar aos alunos atividades interessantes com a precariedade da estrutura física e justificaram ser um dos motivos da indisciplina escolar. Porém, a inexistência ou precariedade das condições de trabalho das instituições não foram identificadas nos relatórios encaminhados ao Conselho Tutelar.

Entendemos que as condições apresentadas pelas equipes se constituem em violação de direitos, dos alunos e profissionais, e deveriam ser denunciadas aos

conselheiros. Todavia, uma professora da escola A, vem denunciando a situação insalubre da estrutura física da escola junto à secretaria de educação e ao Ministério Público há vários anos, mas as melhorias ainda não se concretizaram. Sobre a condição da escola, a equipe descreveu várias situações comprometedoras da qualidade do ensino da escola, em relação a espaço físico: e complementam:

Na sala de informática, tem 16 computadores e somente 08 funcionam. Como trabalhar com turmas grandes com essa quantidade de computadores? A escola solicitou computadores novos, porque esses são velhos, além de estagiários. Ainda não veio nada. A biblioteca não tem bibliotecária com formação. O refeitório não cabe os alunos [...] (Coordenadora Cláudia).

Estrutura física precária e despreparo dos profissionais no trato com os alunos fazem com que o espaço escolar seja um “campo de batalhas”. Às vezes, é no grito que se ganha a luta. Presenciei algumas situações de embate entre aluno e professor. Em um desses momentos, me deparo com uma professora com o dedo apontado para o rosto de uma adolescente e disse: [...] *Coloque-se no seu lugar! Me respeite, garota! Não sou da sua laia!* [...] *Vai gritar com sua mãe, comigo não!* (Professora Emília).

Depois de muitos gritos – por parte de ambas o “socorro” com a chegada de duas profissionais serviu de apoio à professora e, então, a aluna se sentou. Agora, eram três contra uma. Nesse jogo de palavras, existe a realidade: professores e alunos, às vezes, disputam poder. Parece-me ainda mais distante a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos em um espaço que deveria garantir o direito ao não constrangimento e a inviolabilidade psicológica. Essa foi uma das muitas cenas de disputa de poder entre profissionais e alunos no pátio e na sala da coordenação.

Questionados sobre as práticas e relações dos professores com os alunos, percebeu-se a preocupação com a sua formação, o despreparo para intervirem nas problemáticas cotidianas dos alunos em sala de aula. *Eles não têm paciência* [...] *Estão desmotivados* (Pedagoga Joana). *Se o professor fosse mais comprometido, aí a relação com o aluno é melhor e a aprendizagem também.*

Diante das situações descritas, questionamos a equipe pedagógica se a escola encaminhava ao Conselho Tutelar os casos de abandono, drogadição, pobreza

extrema, maus tratos e violências. Disseram que se o aluno *não dá problema* de disciplina, ele não é encaminhado.

Tem vários alunos na *atividade* [...] (Coordenadora Claudia).

Esse não sabe nada, não faz nada, mas não dá problema não! (Professora Nina).

O grande problema são as faltas, mas de atrapalhar e fazer baderna, não tem não. (Professora Jaqueline).

A equipe pedagógica afirmou, também, desconhecer casos de violação de direitos na escola (citaram maus tratos e violência doméstica como violação de direitos). Se haviam percebido alguma situação que indicasse a necessidade de denúncia no Conselho Tutelar: *Observei comportamento estranho, mas não encaminhamos ao conselho, chamamos a mãe*. A negação da denúncia de algumas situações é justificada pela crítica à atuação dos conselheiros no cotidiano da escola: *Não existe acompanhamento do Conselho na escola* (Coordenadora Claudia).

Na concepção das entrevistadas, a *atividade* significa envolvimento com o tráfico de drogas. Porém, se o aluno não causa transtorno para a instituição, ele não é considerado *problema*, portanto, sua situação não é encaminhada. Verifica-se o dissenso em relação aos critérios de encaminhamentos ao Conselho Tutelar, quando a escola se fixa na indisciplina e desconsidera todas as demandas da escola e da vida dos alunos que, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, constitui em violação de direitos.

Um caso chamou a atenção na Escola A. Uma criança de sete anos, com aparência de maus tratos e problemas de saúde, teve dois relatórios encaminhados ao Conselho Tutelar. No relato, constam situações de indisciplina e desinteresse da criança em relação às atividades, todavia a escola não solicita atenção quanto à condição de descuidado visível esteticamente. Percebe-se que, nesse caso, a escola se mobiliza mais para a disciplinarização e higienização do ambiente escolar por meio de *terceirização do processo de civilização* (LUENGO, 2010).

Na Escola A, questionadas se a ação do Conselho Tutelar interferia positivamente na indisciplina escolar, as diretoras, pedagogas e coordenadoras afirmaram que

não. *No outro dia, após a reunião dos pais com o Conselho, a turma estava pior ainda* (Fátima). Porém, uma pedagoga afirma: [...] *falta um trabalho pedagógico, mas falta ação pedagógica para eles melhorarem, ficarem mais calmos e trazer mais paz para o ambiente escolar*. Fátima assume sua responsabilidade como pedagoga quando reconhece a escola na sua função interventiva. O fato dos alunos não se submeterem às normas pode estar relacionado ao currículo, às práticas pedagógicas, à cultura escolar ou a formação dos profissionais na relação com a comunidade.

4.4.2 As Transferências Compulsórias dos Alunos “Problemas”

O Conselho de Escola é um órgão colegiado balizado por princípios democráticos. Por isso, seu colegiado é constituído por representantes da comunidade escolar eleitos por ela. No entanto, consta, no Regimento Escolar, uma atribuição do Conselho de Escola, que, a meu ver, se contradiz com as atribuições legitimadas no documento orientador do Ministério da Educação. No Regimento Escolar consultado, o Conselho de Escola é apresentado como um instrumento de ação disciplinar dos alunos quando versa sobre *parecer* do Conselho de Escola para os “selecionados” à transferência compulsória.

Por outro prisma, no art. 39 do Regimento Escolar consta a responsabilidade desse órgão colegiado em zelar pelo cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente: VIII - *divulgar e garantir o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente e da legislação educacional vigente nos âmbitos federal e estadual, por meio de fiscalização e denúncia aos órgãos competentes* (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 20).

O Conselho de Escola é um órgão colegiado instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). No Art. 15 da Lei 9394/96, a função do Conselho de Escola tem como princípio a democratização da escola. Da referida lei, destacam-se alguns aspectos relacionados aos direitos dos alunos:

- Promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local;

- Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar (BRASIL, 1996, p. 48).

No documento do Conselho de Escola, não existe indicação explícita sobre a função disciplinadora desse colegiado, ao contrário, as funções descritas levam a compreendê-lo como um espaço de participação, debate, fiscalização e deliberação das demandas educacionais. Entretanto, nos relatórios consultados no Conselho Tutelar, o Conselho de Escola é apresentado, também, como um instrumento de ação disciplinar do comportamento dos alunos. Trata-se da utilização desse espaço no processo de transferência compulsória de sete alunos *selecionados* por apresentarem *problemas de indisciplina*.

Para o conselheiro João, na Escola B, o Conselho de Escola tem sido utilizado como *paredão*, metáfora criada por ele inspirada no Programa Reality Show *Big Brother Brasil* (Rede Globo). Nos casos de alunos considerados mais *graves* pela escola, o conselho é convocado para *resolver* a situação dos alunos considerados *problemas*. Elabora-se uma lista dos casos avaliados como *mais graves* e levam para a reunião de Conselho de Escola, convocada, especialmente, para esse fim.

Em uma dessas reuniões, a Escola B convidou o Conselho Tutelar e as famílias a participarem. A pauta tratava da transferência compulsória desses alunos. A ata da reunião descreve sobre o comportamento dos meninos enviados ao *paredão* e propõe a sua transferência pelo fato de terem *esgotados os recursos*. Porém, na ata, não constam registros sobre as intervenções realizadas com os alunos em questão. A escola relata que os professores se negariam a lecionar para a turma caso esses alunos não fossem transferidos. Assim, os representantes de pais no Conselho decidiram por *retirá-los da escola*. Em uma atitude *ponderada*, os demais membros opinaram por *transferi-los para escolas diferentes para que o grupo se desfça* (Ata no relatório).

Importa destacar que, nos relatórios desses alunos, encaminhados anteriormente ao Conselho Tutelar, não constam atos infracionais, mas atitudes como: *conversas, brincadeiras, falta de materiais, uso de palavrões e uso de boné*. Pela descrição da ata, os alunos foram ouvidos, mas não havia nenhuma narrativa deles.

Nesse sentido, verificou-se que o direito de defesa do aluno está garantido no Art 137 do Regimento Escolar: *Em qualquer caso, é garantido amplo direito de defesa ao educando e aos seus responsáveis, sendo indispensável à oitiva individual do educando* (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 53). Vê-se mais uma demonstração de utilização do Regimento como instrumento de vigilância e controle, sem que houvesse, nesse caso, o direito de voz dos alunos, assegurado. Dessa forma, o documento serve como garantia dos deveres e sanções, mas não em relação ao direito à voz e à defesa, o Regimento não foi cumprido.

Outra situação de *paredão* é descrita pelo conselheiro João. Segundo ele, alguns meninos estavam em uma lista para serem transferidos pelo Conselho de Escola. Os conselheiros foram avisados pela direção e dialogaram no sentido de buscar, junto à escola, alternativas de tratamento da situação de indisciplina dos alunos. Porém, a escola informa sobre a decisão tomada junto ao grupo de professores:

A diretora disse que os professores é que iriam dizer se eles ficariam ou não. E aí, reuniram o Conselho de Escola e expulsaram os meninos. Conclusão: os alunos foram expulsos porque pularam o muro. Depois, eles iam todos os dias para a escola e ficavam em cima do muro (Conselheiro João).

E João complementa: *Eles expulsam em série! Os pais ficam desesperados. Os alunos ficam fora da escola, pois não conseguem vagas! A família tem medo de colocar eles em escola longe.* Narrar esse fato nos leva a questionar a função do Conselho de Escola como um importante espaço democrático, no qual os alunos poderiam aprender a discutir suas questões como cidadãos e exercitar a participação política. No entanto, nesse caso, foi utilizado como espaço de exclusão. O *paredão* vai contra todos os princípios e funções esperados desse órgão, na perspectiva de uma escola democrática. É um dissenso o desuso do Conselho de Escola, quando os direitos são ali retirados. Desse modo, a função de denunciar a violação dos direitos das crianças e adolescentes não foi identificada durante a pesquisa.

Esses meninos transferidos compulsoriamente estão fora da escola, ainda assim, dirigem-se a ela e se posicionam em cima do muro. Não temos como avaliar o que os movia a tal atitude, mas podemos ponderar que esse espaço seria uma

referência na vida deles. E que ficar no muro possibilitaria ver o que acontecia na escola e, de alguma forma, se sentir nela.

Instigante também foi identificar, no Regimento Escolar, a prerrogativa de transferência compulsória como atribuição do Conselho de Escola. Vê-se que reforça a representação desses documentos como veículos de controle nas práticas em sala de aula e nos atendimentos com a equipe pedagógica.

Art. 86 As medidas educativas disciplinares devem ser aplicadas ao educando, observando-se a sua idade, grau de maturidade, histórico disciplinar e gravidade da falta:

I - as medidas previstas no parágrafo 1.º do artigo 84 são aplicadas pelo professor ou pelo coordenador;

II - as medidas previstas no parágrafo 2.º do artigo 84 são aplicadas pelo diretor;

III - as medidas previstas no parágrafo 3.º do artigo 84 são aplicadas pelo conselho escolar (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 44).

As medidas de *contenção* dos alunos são muitas e podem ser aplicadas por diversos atores, dentre eles, o Conselho de Escola, órgão colegiado de fiscalização e espaço de decisões coletivas na escola. No art. 84, o Regimento Escolar versa sobre a possibilidade da: [...] *transferência compulsória para outra unidade de ensino, quando viável, de acordo com as decisões do conselho escolar* (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 44).

Sem desqualificar tais proposições, o que nos causa estranhamento são os motivos e a forma autoritária e equivocada do processo. Também discordamos do fato de as medidas interventivas não estarem explicitadas nos registros e ata do Conselho de Escola analisada. Desse modo, os espaços de participação democrática, importantes na criação de vínculos dos alunos com a escola, além de ser instrumento de potencialização da autonomia, da crítica e do reconhecimento da função social da escola, torna-se vazio de seu real objetivo.

A prática de transferir os alunos compulsoriamente se constitui em uma forma de exclusão, à medida que muitos deles ficam fora da escola. Desse modo, questiona-se a violação do direito constitucional à educação. Segundo Cury e Ferreira (2007, p. 488): *A sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente*. Nesse sentido, a permanência de todos os alunos na escola é um direito.

Desse modo, assegurar a efetivação do ECRIAD no que se refere à escola como um espaço de todos exigiria a transformação da cultura escolar, do currículo e das práticas pedagógicas. Os dados elencados, nessa pesquisa, mostram várias violações do Estatuto. No entanto, quando se trata do “mal” comportamento dos alunos, o regimento é colocado em prática. Partimos do princípio que uma escola que se propõe democrática problematiza a relação de poder e autoridade. Assim, busca assegurar a participação das crianças e adolescentes nas decisões inerentes à organização dos tempos e espaços escolares. Para esse fim, utiliza-se dos mecanismos legalmente instituídos, como os colegiados dos alunos. No Regimento Escolar, o grêmio estudantil é o espaço de participação específica dos estudantes. É o que trata o Art. 36:

Art. 36 A unidade de ensino deve incentivar a organização do grêmio estudantil, que tem regulamento próprio aprovado em assembleia de educandos.

Parágrafo único. O grêmio estudantil é órgão máximo de representação dos educandos da unidade de ensino, com o objetivo de defender interesses individual e coletivo, incentivando a cultura literária, artística e desportiva dos associados (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 19).

De acordo com o Regimento,²³ o incentivo e apoio aos alunos na criação do grêmio estudantil são de responsabilidade da equipe pedagógica, porém não existe, nas escolas pesquisadas. Esse órgão colegiado poderia se constituir em importantes movimentos dos alunos na relação com a educação, cultura e exercício de cidadania. Vê-se o quanto os alunos ficam enclausurados em espaços públicos precários, com professores despreparados para o trabalho nessa comunidade, e os espaços de participação onde poderiam expor suas questões lhes são negados.

No art. 39, consta a responsabilidade desse órgão colegiado em zelar pelo cumprimento do ECRIAD: VIII - *divulgar e garantir o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente e da legislação educacional vigente nos âmbitos federal e estadual, por meio de fiscalização e denúncia aos órgãos competentes* (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 20).

²³ Os relatórios foram analisados, também, na relação com as entrevistas e o Regimento Escolar. A análise dos regimentos das duas escolas mostrou que são quase idênticos. Por isso, decidi utilizar apenas um como referência.

Possibilitar a participação do aluno significaria garantir o direito de ser ouvido e representado, como *ator social*. Neste sentido, haveria que se romper com a perspectiva adultizada, soberana na maioria das escolas e, assim, *incrementar o poder da infância organizada na sua relação com os adultos* (FERNANDES, 2009, p. 99). A possibilidade de se expressar é um direito constituído no ECIAD (2010), na LDB 9394 (1996), no Regimento Escolar (2010) e Conselho de Escola (2004) em consonância com a Constituição Federal (2011).

A democratização da instituição escolar consiste, prioritariamente, na garantia de movimentos interativos entre os diferentes sujeitos, com respeito aos diversos modos de ser e de se apresentar na escola. Nessa perspectiva, questões importantes como o racismo, o sexismo, violências e outros temas relevantes na problematização da realidade social poderiam estreitar as relações entre adultos, crianças e adolescentes, no espaço escolar. Esses momentos de reflexão e *ação comunicativa poderiam* contribuir para ampliar o campo dos direitos e/ou efetivar os existentes, a exemplo da Lei 10.639/03.

Todavia, verificou-se que não constam, nos regimentos, alusão à Lei 10.639/03 que trata da história e cultura afro-brasileira no currículo, nem o cumprimento das ações afirmativas contidas no Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03. Nota-se, novamente, a omissão diante de um documento que direciona a organização da escola, desatualizado a respeito da educação para as relações étnico-raciais, instituída nos termos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos demais documentos do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

4.4.3 A Gestão Escolar na Relação com o Conselho Tutelar

Diretora do Carrossel: essa expressão surgiu durante uma das conversas com os conselheiros. Nesse dia, o tema discutido era sobre a relação da gestão escolar com o Conselho Tutelar. Nesse momento, o Conselheiro Luís se referiu ao tema da novela infantil Carrossel do SBT, na intenção de ilustrar como ele percebia a postura de alguns dos gestores escolares. Na novela, a diretora Olívia administra a escola

de forma autoritária, perceptível nas expressões e nas posturas de *comando*. Na concepção dos conselheiros, os gestores não estão preparados para lidar com as situações da vida real das crianças e adolescentes, pois querem resolver as situações por meio do *grito* e da coerção. Segundo Luís: *Elas acham que são diretoras da Escola do Carrossel!*

Nesse sentido, compreendemos que algumas considerações apresentadas nos discursos dos conselheiros apontam para a responsabilidade dos gestores na condução da instituição, tendo em vista as crianças e adolescentes “problemas”. Eles falaram da necessidade do acolhimento como um tema importante a ser discutido na formação dos gestores: *Escola em que o gestor é mais atencioso e preocupado com as crianças, a coisa flui melhor* (Conselheiro João). Para os conselheiros, os diretores e pedagogos deveriam construir propostas de trabalhos pedagógicos mais interativos, dinâmicos e interessantes para os alunos. Citaram a feira de ciências como uma importante atividade em que os alunos poderiam interagir com o conhecimento e com os demais colegas (Diário de Campo, 23/01/2014).

Segundo o conselheiro João, quando o Conselho Tutelar defende os direitos dos alunos, os diretores e pedagogos *ficam nervosos*. Relata também como alguns diretores se expressam em relação aos alunos: *Vocês falam isso porque não estão aqui todos os dias prá ver como é* (Gestora).

Para os conselheiros, a escola deveria ter mais paciência com esses *meninos*, quando afirmam: *Eles não têm paciência, não conversam, não têm carinho, não têm preparação!* (Diário de Campo, 24/01/2014). E complementam que, às vezes, os gestores confundem indisciplina com ato infracional e acabam chamando a polícia, que entra na escola e posicionam os alunos apontados pela direção da escola como *problemas*, na parede, como se fossem criminosos. Afirmam, também, que quando argumentam sobre a incoerência na ação da escola, a equipe pedagógica reclama que eles *passam a mão na cabeça dos alunos*. Nesse sentido, diante da necessidade de intervenção, junto aos professores, nos casos de tensão com os alunos, os conselheiros afirmaram: *As diretoras acabam tomando partido dos professores* (Diário de Campo, 15/01/2014).

As *Práticas de vigilância* como os modos instituídos de controle se apresentam nos movimentos dos coordenadores de turno, responsáveis pela organização dos alunos no pátio, na entrada e saída da escola. São os primeiros a conversar e aconselhar os alunos e registrarem a *ocorrência* no livro de notificações diárias sobre os alunos. Na sequência dos atendimentos, os alunos passam pelo pedagogo e/ou diretor escolar. Conforme o caso, a equipe coletiviza a resolução das situações. Isso nos leva a refletir sobre o papel do coordenador, pedagogo e diretor no *controle* dos sujeitos (FOUCAULT, 1999; DONZELOT, 1986). O clima é quase sempre de muitos conflitos e sensação de cansaço, diante das mesmas *ocorrências*. Esses registros são anexados aos relatórios encaminhados ao Conselho Tutelar.

As descrições nos relatórios assemelham ao *inquérito social* (DONZELOT, 1986), ou seja, a transformação das desigualdades sociais e raciais em caso de polícia, com tratamento voltado para a judicialização (SCHEINVAR, 2009). O Conselho Tutelar é concebido como uma função policial. Nas narrativas da equipe pedagógica, os conselheiros deveriam *dar um jeito* nos alunos encaminhados. Questionados sobre o que o Conselho Tutelar poderia fazer nos casos de indisciplina responderam: a expulsão, colocar limites nos alunos, exigir a mudança de comportamento na escola, fazer com que a família cumpra sua função de educar os filhos. Aparece nitidamente a ideia de controle disciplinar nos discursos dos professores.

Para Cury (2007, p. 491) [...] *a elaboração das regras internas da escola deve incentivar as formas dialógicas como modo de superação de tensões e conflitos, esgotando-se todos os recursos pedagógicos antes de se aplicarem eventuais sanções disciplinares*. No entanto, o que evidenciamos, em muitos momentos, foi o contrário, haja vista as raras situações de diálogo entre adultos e adolescentes/crianças, porém muitas ações punitivas e encaminhamentos ao Conselho Tutelar.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, a responsabilidade da escola é comunicar os casos de violação de direitos ao Conselho Tutelar, caso contrário, o profissional, especialmente a direção da escola, comete crime de omissão. Nesse sentido, podemos afirmar que, salvo em raros casos, as escolas criaram e sustentam uma imagem policialesca da ação do Conselho Tutelar. E assim se utilizam dele como mecanismo de vigilância.

Por outro lado, cientes de suas funções normatizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, os conselheiros recebem os relatórios e, segundo eles, tentam atender às demandas da escola, indo a reuniões com alunos e famílias, aconselhando-os sobre: indisciplina, violência escolar, realização de atividades e frequência. Em relação às famílias, alertam sobre a sua responsabilidade no cuidado e acompanhamento dos filhos na escola. É compreensível a disposição dos conselheiros ao atenderem as solicitações dos gestores das instituições educacionais, porém entendo que essa decisão pode reforçar pela relação motivada por critérios equivocados sobre a atuação do Conselho Tutelar.

4.5 A ESCOLA, O CONSELHO TUTELAR E A INVISIBILIDADE DAS DISCRIMINAÇÕES RACIAIS

A maioria das profissionais da equipe pedagógica e professores afirmaram, categoricamente, que não existe discriminação racial: *Tem bullying, preconceito de negro, não! Não vem do branco. Quando acontece vem do negro mesmo [...] ele se autodiscrimina*. Essa é uma das muitas narrativas de profissionais da educação, que negam a existência do racismo na escola, distribuídas na análise dos dados. Isso mostra que as instituições precisam avançar no sentido do reconhecimento das várias nuances da discriminação racial a partir da observação e escuta das crianças.

Sales Jr. (2006, p. 243) afirma que a negação do racismo faz com que a discriminação não seja exposta e não, banalizada ou tratada como um aspecto marginal. O autor descreve sobre as formas de *negação* da discriminação racial, sendo:

1. Negação do racismo: *Não há racismo* ou *Isto não é racismo*.
2. Negação da intenção racista: *Eu não tive a intenção* ou *Não era o que eu queria dizer* (fazer).
3. Negação do sujeito racista: *Eu não sou racista* ou *Não tenho nada contra os negros*.

Seria difícil ouvir dos profissionais das escolas discursos de ratificação do racismo, se a negação está na sociedade brasileira, em geral. Vê-se que tocar nesse assunto, nas escolas, causa constrangimentos e incômodo – um não querer falar

sobre o tema. A reação instantânea é de reduzir o debate à negação da existência do fenômeno, naquele espaço. Para a maioria, se não existe racismo, não há necessidade de discutir o tema:

Não é racismo. São crianças que falam alguma coisa ali, mas na brincadeira.
O que fazemos é pregar a questão do respeito, das diferenças de todos, não de negros.
Sobre a Lei 10.639/03 Não vemos necessidade. A parte é mais um apanhado geral do respeito [...] Atividades sobre respeito, mas no geral. (Diário de Campo, 26/05/2014).

A negação da intenção pode ser percebida quando atitudes racistas são caracterizadas como brincadeiras ou atitudes sem a intenção de ofender. A criança aparece como um sujeito incapaz de tal ofensa. Isso porque a concepção de infância se aproxima da ideia de ingenuidade e incapacidade (SARMENTO, 2004, 2005a), como se as crianças vivessem em um mundo à parte das violências e desigualdades, protegidas dessas adversidades. Nesse caminho, a invisibilidade e, portanto, a negação da discriminação racial e de seus efeitos acaba causando marcas na vida da criança negra:

Crianças negras na escola são consideradas crianças problemas, tendo menor investimento por parte de educadores; [...] A não qualificação da existência de um sofrimento psíquico oriundo do racismo acarreta a culpabilização da pessoa negra em processos terapêuticos (CREPOP, 2013, p. 32).

Na mesma entrevista, a pergunta sobre a implementação da Lei 10.639/03 causou surpresa à maioria, pois não a conheciam ou fizeram um esforço para lembrar. Somente dois professores e duas pedagogas entrevistadas, nas duas escolas, disseram conhecer e reconheceram que os conteúdos de que trata a lei ainda não são cumpridos, salvo no Dia da Consciência Negra. Certamente, a negação da discriminação justificaria, também, a inexistência do debate e das ações educativas sobre a questão racial.

Questionadas se havia alguma criança branca encaminhada ao Conselho Tutelar, as pedagogas da equipe se entreolham em silêncio, tentando lembrar-se de algum caso, mas não apontaram nenhum. A questão sobre as relações raciais e a existência de discriminação causou certa irritação. Perguntadas sobre como definiam racismo, foi possível observar que a concepção é reducionista. Entendem

como xingamentos entre as crianças. Porém, mais que isso, o racismo está na estrutura social, na estrutura do Estado, nos *não ditos racistas*. O racismo camuflado, sentido nos instrumentos que reproduzem as desigualdades raciais (SALES, 2006).

Na Escola B, a questão sobre a existência de racismo na escola não surpreendeu pela negação. Joana respondeu: *Isso não existe aqui! Nunca vi! É Muita pobreza*. No entanto, para os alunos, a situação é outra, as discriminações existem:

Já me chamaram de macaco

Já chamei de preto, preto! (risos) (Diário de campo, 12/05/2014)

Observa-se a persistência do silêncio sobre as relações raciais nas escolas brasileiras (CAVALLEIRO, 2003; GOMES, 2007). A ênfase na questão econômica naturaliza as desigualdades raciais:

A questão é social e econômica. Todas as mães tem que sair para trabalhar [...] antes, isso não era tão comum. Muito fluxo de alunos por conta da relação de trabalho com as empresas. Desinteresse dos alunos, Pouca expectativa das famílias e dos alunos (Professora Elisa).

É muito tráfico também! Os alunos entram cedo. Mudam o comportamento. Ficam mais violentos. [...] É o poder que eles trazem para a escola (Coordenadora Claudia)
Muitos pais estão presos e os filhos ficam por ai e a mãe tem que trabalhar (Pedagoga Joana).

Diante desse cenário, compreende-se que a formação de professores é crucial para o entendimento das diferentes dimensões do racismo. Sem o reconhecimento da existência desse fenômeno, fica ainda mais difícil combatê-lo. Em uma comunidade na qual a maioria da população é negra, assim como nas escolas, as desigualdades são percebidas somente sob o prisma da pobreza. No tocante às desigualdades raciais, cabe a compreensão do racismo institucionalizado, estrutural, que atravessa os espaços públicos e provoca *estragos* em silêncio. As condições precárias de moradia, a convivência com a degradação ambiental, a exposição cotidiana com a violência e a precária ou escassa presença do Estado são situações comuns em territórios ocupados pela massa de trabalhadores sem proteção social (WANDERLEY, 2004).

Uma comunidade negra como muitas neste país, que vivencia uma complexidade de problemas, consequências da distribuição desigual de riquezas, de acesso a

serviços públicos por discriminação racial, constitui-se em racismo estrutural ou institucional (JACCOUD; BEGHIN, 2002). É o racismo que não ocorre no nível individual, geralmente de forma velada, nas dinâmicas de organização, funcionamento e seleção das instituições. Ocorre, também, nas barreiras que impedem a população negra de ascender socialmente, ou seja, o racismo institucionalizado naturaliza as desigualdades raciais.

Nessa perspectiva, órgãos públicos como o Conselho Tutelar, criado para se tornar uma instância fiscalizadora da promoção e defesa dos direitos das crianças, em um retrocesso, passa a ser concebido sob o viés da judicialização e criminalização da pobreza, aproximando-se dos antigos códigos de criminalização do *menor* (ARAÚJO, 2011; RIZZINI, 2011), criminalizando mais facilmente as crianças e adolescentes negros. O racismo institucional nem sempre é visível nas relações, contudo, é estrutural, identificável nas condições do local, das moradias e do acesso desigual aos direitos.

Na narrativa seguinte, questionados sobre os critérios de identificação dos alunos *problemas*, os conselheiros alertaram sobre os estereótipos instituídos pelas escolas que intitulam *tipos* específicos de alunos na relação com seus territórios: *Eles têm ideia que os bagunceiros e os que dão mais problemas são de alguns lugares específicos. Se os alunos são de tal lugar ou tal bairro, já são vistos como bandidos [...] E os alunos percebem* (Conselheiro João).

O racismo institucional pode ser percebido em expressões que hierarquizam os lugares naturalmente ocupados. Simbolicamente, como na música *Identidade* de Jorge Aragão, os lugares viram *templos* e sair desse *compromisso* é mais difícil para crianças e adolescentes que, em muitos casos, não se sentem protegidas na instituição escolar.

Sobre as possíveis causas do baixo desempenho dos alunos encaminhados, os professores apontaram para o seu comportamento. A relação de algumas das expressões relatadas por eles nos pareceu uma demonstração de extrema irritação e raiva: Frases como: *é um problema* e a palavra *não* como uma incapacidade, entre outras.

São agitados, não querem nada, só sabem brincar, são imaturos, são mal educados, não sabem nada, não fazem nada, são debochados, não tem expectativas de futuro (Diário de campo, 09/06/2014).

Os alunos daqui são mais maliciosos. Não gostam de nada! Conhecimento para eles não é atraente. Não querem pensar! Nada está bom! Se dou livro, não querem, se dou dinâmica, não gostam, se dou uma folha, também não querem (Professora Ana Lucia).

Os alunos são mal educados, não querem nada, não sabem nada, são agitados, só sabem e só querem brincar, não se concentram e não respeitam ninguém (Diário de Campo, 15/04/2014).

As famílias são desleixadas, não estão nem ai, não cuidam, entregam os filhos para a escola educar, não comparecem quando chamadas (Diário de Campo, 15/04/2014).

A análise dessas narrativas com os demais resultados da pesquisa com as escolas e com os alunos capturados/encaminhados ao Conselho Tutelar indica certa pretensão de *limpar* a escola dos tipos específicos de crianças e adolescentes. Aqueles que, de alguma forma, agem diferente dos modos civilizatórios idealizados pela instituição, o que sutilmente ou silenciosamente aponta para as marcas fenotípicas.

Os discursos apresentados sobre as crianças e adolescentes encaminhados ao Conselho Tutelar, em sua maioria, negras, relacionam-se, em alguns aspectos, com a antiga ideia higienista de escola pública brasileira imbuída de um sentido do pensamento eugênico. Época em que o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental promoviam intervenções preventivas para os *desvios* da *criança problema* (ABREU, 2000; D'AVILA, 2005, PATTO, 1999).

Nesse sentido, identificamos duas formas de captura: sob o ponto de vista do encaminhamento ao Conselho Tutelar, os alunos que não se submetem às regras disciplinares são *capturados*. Por outro prisma, os alunos considerados *educados*, por não reclamarem e não *desobedecerem às normas escolares*, também são capturados, pois tornam-se passivos diante das diversas violações de seus direitos.

Os alunos considerados indisciplinados ganham representatividade na desobediência e resistência às normatizações regimentais. Desse modo, esses alunos acabam por impor à escola e seus profissionais, uma dinâmica de constantes atendimentos nos quais se tornam protagonistas. Assim, não se deixam capturar, já

que estão sempre em evidência, mesmo que por pouco tempo, pois a maioria desses jovens visíveis não permanece na escola. Nesse sentido, a escola culpabiliza os alunos por sua condição social e acaba por reproduzir e produzir a exclusão social.

Culpabilizar as crianças e suas famílias pelos impedimentos no *sucesso* escolar, muitas vezes, impede os profissionais da educação de perceberem quem são esses sujeitos e em que medida são vitimizados pelo ordenamento capitalista que adentra a comunidade como um devorador que se alimenta dos recursos naturais e do trabalho explorador dos mais pobres e vomitam as mazelas sociais e ambientais sobre essa mesma comunidade.

Na escola, alguns aspectos da organização pedagógica como o currículo, o material didático e as relações entre os sujeitos dificultam a aprendizagem para os alunos negros. Tratamentos diferenciados implicados pelo preconceito racial podem conduzir, direta ou indiretamente, à exclusão dos alunos, ou um sentimento de inadequação aos que ficam.

Perguntados se identificavam o fenótipo em relação à cor/raça das crianças consideradas *problemas*, a maioria dos professores disse que não. Mas ao indagar se eles já haviam presenciado situações de racismo, dois professores disseram que sim. *Sempre vejo e converso com eles, inclusive, sempre que estou no ponto de ônibus em frente à escola, alguém me perguntou se sou faxineira da escola* (Professora Paula).

A professora Paula é negra e foi uma das entrevistadas a afirmar a existência de discriminação racial no cotidiano da escola. Sobre o porquê de perceber e realizar atividades de discussão sobre o racismo na sala de aula, ela relatou que milita no Movimento Negro, em Vitória, e sempre participa de estudos sobre a temática. Vê-se a formação como uma importante ferramenta de efetivação de práticas antirracistas. Ainda, não é somente a formação que fará a mudança nos modos de ver a desigualdade que atinge as crianças e, com mais intensidade, as crianças negras. Ainda, sem essa formação, dificilmente a escola se tornará mais justa, no que se refere ao combate ao racismo e a todas as demais formas de discriminação.

Por que as crianças negras são invisibilizadas? Observa-se que, da mesma forma que o legado do Continente Africano, a literatura sobre os negros, os autores negros, os jornais negros, o Teatro produzido pelos negros, os heróis e heroínas, os compositores, artistas, enfim, os intelectuais negros foram e ainda são invisibilizados. Além disso, as crianças negras não são percebidas na relação com suas formas de viver a negritude. Vê-las como negras, significaria reconhecer que suas experiências com a história, a cultura, a memória e o fenótipo negro as tornam diferentes, mesmo que não seja de forma essencialista. Significaria reconhecer que as injustiças cometidas contra seus ancestrais ainda os aprisionam em lugares sociais sob a dimensão racial.

Essa constatação poderia apontar para a responsabilidade da instituição em modificar a cultura escolar, o currículo e as práticas pedagógicas. O fato é que a maioria das escolas brasileiras opta por ver as crianças como iguais. Porém, se a descrição de um aluno considerado problema for necessária, a cor da pele e o tipo de cabelo, por exemplo, são facilmente utilizados.

Quanto às normas disciplinares, os casos de discriminação racial não são explicitados e descritos de forma a exigir o comprometimento dos profissionais e alunos com a luta contra o racismo. As medidas descritas são universalistas e, talvez por isso, não sejam consideradas pela equipe pedagógica que atende os casos de indisciplina escolar. Na verdade, o direito a ser respeitado, independente de sua etnia, está contido nos regimentos, mas a interpretação requer outra leitura da lei, que considere o conceito e abrangências do que seja o racismo. Se a maioria dos profissionais afirma que não existe racismo e a maioria das crianças entrevistadas afirma que vivencia ou já presenciou essa situação, podemos concluir sobre a existência de um *daltonismo* ou de uma *cegueira* diante das relações raciais (BENTO, 2002).

Diante dos dados encontrados, podemos apontar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Regimento Escolar, o Conselho de Escola e o Conselho Tutelar têm sido utilizados de forma equivocada e contraditória aos direitos das crianças e adolescentes. Perguntadas se o Projeto Político pedagógico e os Planos de Ensino contemplavam a Lei 10.639/03, as profissionais da equipe pedagógica da escola A

disseram que sim, mas que não há necessidade de cumprir por não existir racismo na instituição. Na escola B, afirmaram que os documentos não tratam da referida lei.

Diversas pesquisas disponibilizadas sobre o racismo institucional, inclusive na escola, concluem que ainda persiste um clima de: [...] *Não sei, não conheço, aqui nesta escola não existe racismo. Não vejo porque mudar o ensino que existe.* Entendo esses discursos como um não se responsabilizar por todas as crianças, especialmente, daquelas que agregam número estatístico de probabilidades excludentes, previstas nos índices apresentados por pesquisa sobre educação e racismo (IPEA, 2006; THEODORO, JACCOUD, 2007; PAIXÃO, 2006; GOMES, 2007).

4.6 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE

Trazemos um pouco do que observamos das condições de trabalho dos profissionais da educação de ambas as escolas do bairro. Muitos professores residem em outros bairros e o fluxo de profissionais é intenso. Poucos são os efetivos, fato importante na análise da criação de vínculos com a comunidade.

As únicas instituições educacionais do bairro, espaços importantes de acesso a direitos da população, estão em condições precárias em relação a instalações físicas. Os prédios são insalubres, com rachaduras nas paredes, vazamentos nas coberturas, paredes com infiltrações, dentre outras situações não identificadas durante as observações. Os pátios são pequenos, fato que restringe os movimentos dos alunos, assim como a possibilidade de organização de atividades coletivas. Durante o intervalo, os alunos disputam os poucos lugares à mesa e em pé ou ao chão à sombra. Não há dignidade nos espaços físicos das escolas.

Quanto aos recursos pedagógicos, os profissionais reclamaram da escassez de material pedagógico. Além disso, a maioria dos computadores não funciona e os poucos ativados não são conectados à internet. Portanto, não há possibilidade de

utilização da sala de informática por não atender ao quantitativo de alunos por turma.

Professores e equipe pedagógica reclamaram também da burocracia, da exigência das secretarias de educação, municipal e estadual, no preenchimento de relatórios, pautas, fichas, principalmente na escola B. Os professores dessa escola disseram passar mais tempo preenchendo formulários do que em estudo e planejamento.

Ainda sobre as condições de trabalho, os profissionais destacaram sobre a questão salarial que apareceu como um entrave à melhoria da qualidade da educação oferecida visto terem dois ou três turnos de trabalho para assegurar a manutenção de suas famílias. Sobre o planejamento, os professores disseram da dificuldade de atenção dos pedagogos no sentido de ajudá-los na organização de seus planejamentos e no apoio e orientação quanto à relação com os alunos e famílias.

A relação com os alunos agrava ainda mais a precariedade do trabalho e isso eleva o nível de estresse em momentos de conflitos cotidianos. Como os profissionais nem sempre sabem ou se sentem preparados para intervenções dialógicas que assegurem o equilíbrio na negociação e resolução dos conflitos, na maioria das vezes, as relações são tensas, atravessadas por impaciência, raiva e muita angústia por parte dos profissionais. Dia após dia, as cenas se repetem e adoecem. São muitas as licenças e atestados médicos dos profissionais. Talvez, um tempo para cuidarem da saúde mental e retornarem para outros “rounds”. Quanto às crianças e adolescentes, restam as substituições, as aulas vagas e a espera do retorno do professor.

A realidade apresentada não se difere de grande parte das escolas brasileiras nas quais a precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação minam as possibilidades de construção de uma *práxis* humanizadora. Na verdade, o que se vê, na maioria das vezes, são violações de direitos dos alunos e dos profissionais das instituições.

Em meio a fatalismos aqui apresentados, há que se reconhecer, também, as solidariedades entre alunos e professores, entre os profissionais da educação e

entre os alunos. Na Escola A, existe uma cultura escolar mais protetiva, observei situações de acolhida a crianças em alguma situação de fragilidade, assim como a posição de uma professora em denunciar a precariedade das instalações físicas da escola e de situações de maus tratos das crianças. Porém, diante do meu elogio, ela me respondeu: *Infelizmente, o posicionamento não é institucional!*

Na Escola B, dois professores entrevistados demonstraram sensibilidade e preocupação com os alunos a respeito das condições sociais de suas famílias, da ausência do Estado na vida da comunidade e, ainda, a baixa qualidade dos serviços públicos oferecidos no bairro, inclusive a escola. Esse reconhecimento mostra uma diferença na forma de narrar o cotidiano da escola na relação com os alunos, se comparada aos demais profissionais. Certamente, o diálogo com os alunos em sala de aula é mais respeitoso e essa hipótese foi confirmada na entrevista com um menino que apontou esses professores como os *mais educados*. Disse que era bem tratado por eles. Isso mostra que existe possibilidade de interação desde que haja conhecimento da história dos sujeitos e reconhecimento da criança e do adolescente, para além do aluno.

Esses profissionais resistem à tipificação dos alunos por suas condições social e racial, pois conseguem tensionar os aspectos desqualificadores desses sujeitos, que estão em seus contextos de vida. Desse modo, saem dos discursos recorrentes que culpabilizam os alunos e suas famílias pelo *fracasso escolar* (PATTO, 1999). Percebeu-se que os conflitos entre adultos e crianças e adolescentes eram, na verdade, uma disputa de autoridade. Os adultos calavam e puniam por não conseguirem ou não saberem como lidar com a complexidade de sujeitos tão diversos.

Nesse sentido, a disputa de poder entre alunos e professores nos remete ao pensamento de Hannah Arendt sobre *Poder e Autoridade*. Para ela, a autoridade é reconhecida, ou seja, é consentida, portanto, não exige força ou coerção (ARENDR, 1972). Se a força é utilizada, não existe autoridade. Entre aluno e professor, a autoridade no sentido arendtiano se constrói na experiência dos *mais novos* com o professor, o adulto como responsável por lhe mostrar o mundo. O papel do professor está para além das informações e dos saberes curriculares. Desse modo, não

existirá autoridade se os alunos não sentirem que o professor se interessa por eles e que os conhecimentos dizem respeito ao que nos torna humanos, o legado (a tradição) que os professores devem transmitir aos alunos. Por mais contraditório que seja o mundo, não se deve perder a responsabilidade de cuidar dos *novos* e de mostrar-lhes que é preciso *renovar* o mundo.

São muitas as situações em que as crianças desafiam a autoridade familiar, escolar e até mesmo dos conselheiros. Nos relatos das escolas, é possível identificar contextos de violência entre pares, contra o patrimônio público, contra professores e outros profissionais da escola. Encaminhadas ao Conselho Tutelar, muitas crianças passam anos acompanhadas por conselheiros e por Juiz da Vara da Infância e Adolescência e acabam atingindo a idade de 12 anos, sem que sua condição seja transformada.

Diante de tantos impasses a respeito do que tem provocado estranhamentos entre profissionais da educação e alunos, identificamos discursos que romperam com a naturalização da culpabilização dos alunos e suas famílias pelas situações de indisciplina, violência e baixo aproveitamento escolar. Portanto, à exceção dos 15 profissionais ouvidos, dois deles disseram entender a reação dos alunos - das atitudes de indisciplina e violência. Relataram conhecer e compreender a sua difícil realidade. Paula e Maurício reconhecem a falta de espaços públicos dignos de lazer, desporto e educação para as crianças e adolescentes do bairro. Falaram dos desafios de ensinar em um contexto de violências e desigualdades sociais e disseram das tentativas sistematizadas de manter os alunos em sala e de assediá-los aos estudos. Demonstraram reconhecer que as condições sociais das famílias, além da discriminação racial, incidem sobre a constituição das subjetividades dos alunos.

Outra situação agravada está relacionada à saúde. Estou me referindo às famílias em situação de drogadição. Problema pouco discutido na relação com a escola. De acordo com informações do Conselho Tutelar, o índice de violência, alcoolismo, uso de drogas e outras mazelas sociais é alto. Muitos pais estão presos e outros internados. Mães e pais que não procuram por seus filhos o que leva muitas crianças a viverem com tios e avós, por terem sido abandonados. As crianças vão

se constituindo nessas relações, porém interagem também com referências positivas. Os professores Maurício e Paula, certamente, lançam outros olhares para esses alunos. Buscam outros modos de ver e tratar as crianças. Vê-las com o olhar de respeito e dignidade ao reconhecerem suas diferenciações e se responsabilizarem por elas na instituição escolar.

Para Arendt (1972), a responsabilidade exige a reflexão. O mal praticado nem sempre está imbricado ao ser mal. Se a ação não passar pelo crivo do pensar, o agir contra a dignidade ou a vida do outro pode estar travestido de um fazer correto e justo. A contribuição arendtiana perpassa a problematização do afastamento de profissionais da educação de um pensar justo, antes de sua ação, deslocada de sua responsabilidade pelas crianças, por todas as crianças (ARENDR, 1972; 2007).

4.7 TRAJETÓRIAS DE CRIANÇAS NEGRAS ENTRE A ESCOLA E O CONSELHO TUTELAR

Não acreditamos em uma natureza infantil ou uma essência que caracterize as crianças. Nem tampouco que elas sejam ingênuas, passivas, nas quais a escola ou o Conselho Tutelar depositariam certos modos instituídos de ser criança e adolescente. Os sujeitos são plurais assim como as interações tecidas nas suas trajetórias de vida. São atores que interagem socialmente e assim se constituem no mundo. Desse modo, conceber a criança como *ator social* nos leva a romper com a ideia de uma natureza infantil universal (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005b, 2002).

Conversamos com cinco crianças em cada escola. Das dez, duas eram brancas e as demais eram negras. Nos relatórios acessados, não constavam narrativas das crianças. Somente o adulto falava sobre elas. Elas não têm voz nos registros das escolas. Nos casos, também não consta a percepção das crianças sobre as situações relatadas. Essa invisibilidade da criança nos relatórios é recorrente. Tanto nas escolas quanto no Conselho Tutelar, as crianças não têm voz nos relatórios. – lógica *adultocêntrica* (ROSEMBERG, 2012; DELGADO; MULLER, 2005).

Nas escolas pesquisadas, percebemos poucos momentos de conversa dos profissionais com as crianças e adolescentes. Na Escola A, isso ocorre com mais frequência, mas não acontece da mesma forma com diferentes profissionais. Alguns são melhores ouvintes que outros. Na Escola B, o diálogo é quase sempre com a equipe pedagógica, porém a conversa é mais uma *bronca* do que diálogo. Enfim, as escolas dialogam pouco com os alunos. Em alguns momentos de conversa no recreio ou em uma das salas, alguns alunos se aproximavam com surpresa, por me verem conversando com os alunos, inclusive percebi a curiosidade e receio de alguns deles em saber se eu era da SEDU ou do Conselho Tutelar. Tive que ouvir vários adolescentes que chegavam e me questionavam sobre aspectos dissociados do tema da pesquisa, a meu ver, pela vontade de serem ouvidos.

Foi possível perceber que a voz das crianças e adolescentes, quase sempre, não é considerada. O que os adultos dizem é registrado, o que demonstra a ênfase na visão do adulto sobre esses sujeitos. Sobre a participação das crianças nas investigações. Natália Fernandes (2009, p. 116) relata: *a participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos cotidianos*. Desse modo, pesquisar as crianças pressupõe ouvi-las e tentar compreendê-las como atores sociais capazes de falar, analisar e julgar. Por isso, lançamo-nos nos espaços da escola em busca de ouvir as crianças e adolescentes.

O encontro com algumas crianças e adolescentes ocorreu nas escolas. Na Escola A, a conversa com os pequenos nos levou a compreender o que representa o Conselho Tutelar na vida delas – o medo. Ao explicar sobre a pesquisa e o motivo da conversa, senti que as crianças mudaram a expressão facial. Não se sentiram à vontade para falar. Duas crianças pediram para voltar para a sala de aula. Após alguns minutos, ela retornou e disse que iria conversar. : [...] *O Conselho toma a gente da nossa mãe. O conselho leva para lá [...] para aquele lugar [...] orfanato* (Diário de Campo, 06/06/2014).

No início das entrevistas com as crianças, eu me apresentava, dizia o motivo daquele momento e pedia autorização para conversar e utilizar a opinião delas na minha pesquisa. Até aí, tudo certo, todavia, percebi que, ao perguntar como eles se

sentiam durante a abordagem do Conselho Tutelar, na escola A, duas crianças saíram correndo da sala, sendo que uma delas retornou. Apreendi a lição com elas. Comecei de outra forma. Isso mostra o quanto esse importante instrumento de controle social dos direitos das crianças é tão temido por elas. A referência desse órgão e de seus profissionais para aqueles que são alvos de suas funções, é marcadamente de temor ao que lhes pode acontecer. Para a criança e o adolescente encaminhado, ser destituído de sua família aparece como uma grande e possível ameaça.

Sobre a discriminação racial na escola, das dez crianças e adolescentes entrevistados, cinco disseram já terem sido discriminados. Não foi surpresa ouvir alguns dos diversos apelidos preconceituosos comumente utilizados nas escolas (ABRAMOVAY, CASTRO, 2006; CAVALLEIRO, 2003; LOPES, 2008). Os demais alunos disseram saber de alguém que já foi xingado:

Me chamam de cabelo de pico e de macaca (Renata).

Já vi um menino chamar o outro de macaco (Saulo).

Aí aí, isso é todo o dia (silêncio), todos os dias me xingam (segura o cabelo e arruma a pregadeira) (Priscila).

No momento dessa entrevista, uma menina entra na sala onde estávamos conversando, pede licença e pede as pregadeiras de cabelo que estavam emprestadas com duas meninas (negras). Elas entregam e ficam segurando o cabelo com a mão. O movimento com o cabelo é intenso. Seguram daqui e puxam dali. É visível a preocupação com a aparência do cabelo. Segundo pesquisas, é comum as meninas ouvirem expressões depreciativas de sua estética negra. E assim, a menina negra vai se constituindo como mulher em meio à disseminação de atributos preconceituosos que a comparam com objetos ou animais (GOMES, 2008, CAVALLEIRO, 2003; LOPES, 2008). Ser menina negra é lutar todos os dias para ser aceita. Quanto mais escura a cor da pele, maior a luta simbólica e física com ela mesma. Salvo algumas exceções.

As crianças continuam sendo discriminadas e a escola persiste no silêncio diante desse cenário insistentemente opressor no cotidiano escolar. Na análise psicanalítica de Maria Aparecida Bento (2002) e Neusa Santos Souza (1983), o

sofrimento causado pelo racismo interfere negativamente na afirmação da identidade dos negros. Para as autoras, os estereótipos produzem subjetividades, à medida que a experiência relacional, em contexto imaginário extremamente negativo sobre o negro, solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. Isso ocorre com a criança negra que, ao reclamar das discriminações sofridas, acaba sendo responsabilizada pela própria condição de discriminada (CAVALLEIRO, 2003; LOPES, 2008).

É preciso romper com o ciclo de sofrimento e de culpabilização de todas as crianças e adolescentes que, de alguma forma, têm sua dignidade solapada por expressões discriminatórias, dentro da instituição escolar. Em Arendt (1972), não se responsabilizar pelos *novos* é como romper o *fio*, ou o sentido. Assim, a escola nega aos alunos a sua função, qual seja, o direito ao conhecimento, à palavra, à visibilidade e a singularidade.

A omissão da escola frente a todas as formas de discriminação institui a desconfiança na capacidade do Estado em proteger os sujeitos de situações vexatórias, fato que acontece até mesmo dentro de uma instituição pública de direitos das crianças. Nesse sentido, o Conselho Tutelar seria um mecanismo de denúncia e diálogo sobre a obrigação da escola em cuidar e proteger as crianças e adolescentes. Isso exigiria dos conselheiros uma reestruturação do atendimento, sob o ponto de vista do reconhecimento da gravidade das discriminações na vida dos sujeitos. E, a partir das constatações, apontar responsabilidades no que se refere a ações que modifiquem o entendimento das práticas discriminatórias e sejam assumidas como violação de direitos. Todavia, o que se viu, na pesquisa, foi desconfiança na atuação do Conselho Tutelar junto às escolas no atendimento às crianças e adolescentes.

Na Escola B, foram ouvidos cinco adolescentes. Sobre a percepção desses alunos em relação à intervenção do Conselho Tutelar, um menino de doze e outro de onze anos relataram não perceber nenhuma ação que tivesse modificado algo em suas vidas: *Continuo fazendo bagunça* (risos) o outro concordou. Outro menino discordou e disse que recebeu bons conselhos e mudou seu comportamento na escola. Dessa

forma, comprova-se, mais uma vez, o sentido repressor das condutas das crianças e adolescentes, apesar disso, esse menino aponta aspectos positivos na sua relação com o Conselho Tutelar.

Jaime, um menino de treze anos, encaminhado ao Conselho Tutelar desde os oito, relatou que estava pensando em ir ao Conselho Tutelar fazer uma denúncia. No dia em que saiu cedo da escola por falta de água, seguiu para a pracinha do bairro com colegas. Apareceu uma viatura e os policiais foram até eles, xingaram-nos de *moleques vagabundos* e os obrigaram a ir para casa. Perguntei se haviam informado a escola, visto que tinham saído mais cedo. Disseram que não, mas que todos sabiam do ocorrido. Durante a observação do recreio dos alunos, a diretora e a coordenadora conversavam sobre a situação: *Pois é, a polícia deu uma dura neles e eles ainda disseram que vão denunciar* (risos).

Esse relato me fez lembrar a ação policial nos tempos do Império e início da República. Época em que os códigos criminalizavam as crianças e as *capturavam*, visando a limpar as ruas, civilizá-las e encaminhá-las ao trabalho (LIMA, VERONESE, 2012; ARAUJO, 2011). Estar nas ruas provocava reação da polícia, pois aqueles “moleques” representavam ameaça e perigo para a sociedade.

Todavia, a legislação protetiva para as crianças e adolescentes está ancorada em novos princípios, sejam a igualdade, dignidade, ética e respeito (BRASIL, 1990b). Contudo, após vinte e quatro anos, estar diante de meninos pobres e negros sendo constrangidos, agredidos verbalmente e desrespeitados publicamente por policiais significa que ainda estamos distantes de uma sociedade justa para as crianças, mas, ainda, de um Estado higienista e criminalizador com aqueles que menos usufruem dos direitos constituídos. Assim, convém salientar a responsabilidade da escola e do Conselho Tutelar em assegurar a proteção desses sujeitos.

Nessa perspectiva, o menino Guilherme surpreende ao expor sua opinião sobre os professores em relação à necessidade da atuação do Conselho Tutelar na escola e do encaminhamento dos relatórios:

Ruim! Eles é que tinha que resolve meus problemas que não só eu que apronto, os professor também! (Guilherme).

O Conselho Tutelar deveria mudar o jeito dos professores (Guilherme).

Chamar o Conselho Tutelar mesmo e se for muito grave, chama os pais e a polícia (Otávio).

Observa-se a crítica do primeiro menino que vê, no Conselho Tutelar, um instrumento de garantia de seus direitos, inclusive, o de orientar seus professores. O segundo aluno, coloca o Conselho Tutelar antes da família e da polícia, o que nos leva a pensar no sentido que essa instituição tem na vida dele. Portanto, a banalização do trabalho dos conselheiros, tendo em vista a confusão de papéis provocada pela grande demanda colocada pela escola ao Conselho Tutelar.

A terceira narrativa é instigante do ponto de vista de uma possibilidade de *encaminhar os professores para o Conselho Tutelar*, na perspectiva do Guilherme, pois não somente ele *aprontava*, mas os professores também. Portanto, esse menino percebe que a instituição também comete erros, mas quem fiscaliza? Quem defende os interesses dos alunos? Guilherme não está equivocado! A função do Conselho Tutelar se aproxima da primeira narrativa, seja resolver os problemas que interferem na vida das crianças e adolescentes, seja no que se refere aos direitos à saúde, ao lazer, à educação, à dignidade, à liberdade...

Sobre quem são as crianças que precisam do apoio do Conselho Tutelar, cinco responderam que *são aquelas que fazem bagunça, brigam e xingam* (Diário de campo, 06/06/2014). Observa-se a reprodução da lógica de *controle disciplinar* nos discursos das crianças (SCHEINVAR, 2009). Certamente, elas ouvem ameaças sobre *mandar o nome para o Conselho Tutelar* (Diário de Campo, 06/06/2014) que se configuram em sentidos de qual seja a real função desse órgão. No entanto, Samuel de seis anos surpreende quando, em meio à conversa sobre o medo dos conselheiros, rompe com essa premissa e ressalta: *O Conselho cuida da gente!*

Trazemos aqui dados parciais da trajetória de algumas crianças negras encaminhadas desde as séries iniciais e que atualmente estão na adolescência ou juventude. São recortes de histórias de crianças avaliadas, *capturadas* e enviadas como *problemas* a serem resolvidos pelo Conselho Tutelar. Não julgaremos as circunstâncias fora dos relatórios e das informações obtidas nas entrevistas, justamente por representar fragmentos e pistas dessas trajetórias de vida entre a

escola e o Conselho. Por isso, objetivou-se compreender quais foram os desdobramentos do Conselho Tutelar a partir das informações contidas nos seus registros. Alguns são adultos, porém tiveram intervenção da escola na relação com o Conselho Tutelar. Verificou-se que crianças pequenas eram encaminhadas, em sua maioria, por motivos de indisciplina, violências, questões de saúde e baixa frequência escolar.

O aluno Vitor tem doze anos. Consta nos relatórios que ele é acompanhado desde 2009 por não cumprimento de atividades e das regras escolares (comportamento). A mãe tem problemas mentais e quando não está internada, causa constrangimentos à criança quando o aborda dentro da escola. Após o envio de vários relatórios ao Conselho Tutelar, ele foi encaminhado ao CRAS, que diagnosticou transtorno mental e sugeriu abrigo. O Conselho Tutelar o levou para a Casa de Passagem onde ficou por um ano. Retornou para a casa de um irmão que assumiu sua guarda. Foi encaminhado ao Projeto Base. Segundo informações dos conselheiros e equipe pedagógica da sua escola, atualmente, ele está bem e *melhorou o comportamento e a aprendizagem na escola.*

Podemos avaliar positivamente a ação proativa dos conselheiros em proteger essa criança em momento de extrema necessidade. Obviamente, uma intervenção necessária. No entanto, se Gabriel retorna às mesmas condições – sociais, ao mesmo tratamento da escola e privado de acompanhamento psicológico, torna-se suscetível às mesmas violações de direitos. Entretanto, há esperança de que ele resista às adversidades, tenha acesso às políticas protetivas e tenha uma vida digna.

Gabriel tem quatorze anos. Foi encaminhado pela escola por agressões e indisciplina desde que tinha sete anos. Nos relatórios, constam diversos relatos da escola e da família na relação com o Conselho Tutelar. Todavia, nos relatórios, não consta o abandono que sofreu do pai, a dificuldade de relacionamento com o padrasto e as idas e vindas entre a casa do pai e a da mãe. Um entregava para o outro. Consta, nos registros, que ele frequentou todos os projetos sociais do bairro e foi expulso de alguns deles, menos de dois: atividades com percussão com músicas afro-brasileiras e o projeto de capoeira. Segundo relatos da escola, nessas

atividades, ele ficava bem, tocava, gingava e cumpria todas as regras. Entendemos o interesse de Gabriel como afirmação de identidade.

O que esses projetos provocavam na vida de Gabriel? Não ouvimos o adolescente por estar internado há quase um ano, mas podemos pensar que, nesses espaços, esse menino se sentia incluído, valorizado e se relacionava com sua ancestralidade por meio do batuque, dos sons e ritmos que o transportariam para um *lugar* de reconhecimento. Atualmente, ele está internado em clínica de recuperação de drogadição. É acompanhado mensalmente por uma conselheira que afirma: *Ele está bem e diz que vai voltar e seguir a vida com dignidade.*

4.7.1 Situação Educacional das Crianças e Adolescentes: Assimetrias Raciais

Onde está a menina “Rita”?

Outro relato do Conselho Tutelar descreve a situação de Rita, uma menina de dezesseis anos. Ela foi encaminhada pela escola desde que tinha sete anos. Na época, estudava na Escola B (séries iniciais) e foi encaminhada por sofrer maus tratos. Não constam medidas sobre a primeira situação encaminhada. Na escola A, o relato sobre Rita mudou: ela não frequentava a escola, fugia de casa, ia para prostíbulos, foi institucionalizada em um orfanato, pulou o muro e fugiu. Os conselheiros já foram buscá-la em vários municípios e locais do bairro. No entanto, ela foge novamente. As intervenções dos projetos sociais do bairro não influenciaram na situação da menina. Ela não frequentava as oficinas, não ficava em casa, preferia as ruas. Rita fugiu de casa e não há informações sobre onde ela está.

Frequentar os projetos significava ser inserido nas poucas possibilidades de oficinas oferecidas. Atividades nem sempre atrativas do ponto de vista de crianças e adolescentes. Talvez Rita fosse se interessar em frequentar uma escola que lhe garantisse aprender música, dança, natação, práticas esportivas ou, quem sabe, desenvolveria outra habilidade que lhe fizesse valorizar a escola e querer estar nela e aprender.

Os relatórios sobre os alunos com baixa frequência à escola são mais objetivos e não descrevem muito sobre a situação escolar, a não ser o relato das constantes faltas. Geralmente, as escolas encaminham uma lista com os nomes e a quantidade de faltas. Em alguns relatórios, há menção do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a responsabilidade de comunicar a situação de faltas dos alunos ao Conselho Tutelar, com a intenção de justificar os encaminhamentos.

Ao mapear os dados, verificamos que os alunos citados como indisciplinados e agressivos, na maioria, são também os que constam nas listas de baixa frequência. No entanto, nos relatórios, não constam medidas que a escola tenha tomado em relação à frequência escolar, que aparece como uma problemática de responsabilidade exclusiva do aluno e da família.

Chamou-nos atenção o alto índice de encaminhamento por baixa frequência escolar de meninas na Escola B. Elas faltam mais à escola do que os meninos. Segundo a equipe pedagógica, isso ocorre na 5ª e 6ª séries, quando as meninas atingem a idade de 11 anos e começam a se envolver com adolescentes e jovens.

A partir dessa idade, meninas engravidam, outras fogem com os namorados ou simplesmente deixam a escola, entretanto, na maioria dos casos, os motivos estão relacionados ao desejo de liberdade, ao envolvimento amoroso e/ou à experiência sexual. A equipe pedagógica informou que muitas dessas meninas retornam anos depois e passam a frequentar a Educação de Jovens e Adultos. Essas meninas, provavelmente, vão compor os índices de desigualdades de gênero e raça dos órgãos oficiais de estatística.

Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (LAESER, 2010) as mulheres de 15 a 24 anos, *sexualmente ativas conjugalmente unidas em regime não oficial* é de 27,6 (brancas) e 41,5 (negras). Nesse trabalho, não há intensão de aprofundamento nesse debate, mas de ponderar sobre a relevância da análise dos dados escolares com a realidade social e racial, na perspectiva de pensar uma escola que assegure a permanência das meninas na instituição. Isso nos leva a considerar o currículo plural, no qual as questões de gênero e raça tenham visibilidade.

Sobre a situação educacional por cor/raça, na Escola A, mesmo que as desigualdades nas séries iniciais sejam pequenas, elas incidem sobre uma parcela dos sujeitos que ficam retidos no 3º e no 5º anos. Nessas etapas, o quantitativo de crianças negras retidas é maior. Porém, há que se destacar que existe certa preocupação com questões e algumas situações de maus tratos, o que mantém o índice de abandono dessa escola em zero.

Diferente da Escola A, a Escola B mantém índices alarmantes de abandono e reprovação escolar. Fato que não dissocia das narrativas dos relatórios e entrevistas, além do traçado de algumas trajetórias de adolescentes, que, acompanhados desde a infância, acabaram desistindo da escola entre o início das séries finais do Ensino Fundamental. Em relação aos alunos encaminhados ao Conselho Tutelar, a maioria que permanece, está em situação de atraso escolar.

Dos alunos negros matriculados no 6º ano, poucos chegam ao Ensino Médio e os que chegam, geralmente insistiram por vários anos, haja vista a defasagem idade-série. Em 2013, dados do Censo Escolar mostram que, do total de 567 alunos negros e 119 brancos, 30,69% e 18,49%, respectivamente, ficaram reprovados.

De acordo com a equipe pedagógica e com conselheiros, das 17 meninas encaminhadas por baixa frequência, 11 abandonaram a escola. Destas, 05 ficaram grávidas e 05 entraram para a prostituição, outras saíram do bairro. Dos 63 meninos encaminhados, 09 abandonaram e 09 foram transferidos compulsoriamente. Essas crianças e adolescentes estavam no 6º ano.

Não constam nesses dados, os sujeitos transferidos compulsoriamente (muitos), que completaram 18 anos ou que mudaram de município. Também não foram computados os dados dos casos que não identificamos nos relatórios encaminhados pelas escolas. Esses resultados são similares aos apresentados nos estudos organizados por Marcelo Paixão *et al.* (2010). As análises mostram a assimetria entre crianças negras e brancas, no que se refere à alfabetização, aprovação, reprovação e abandono escolar.

Desse modo, a desigualdade se mantém na trajetória desses sujeitos, distanciando dos princípios de universalidade e igualdade apregoados nas legislações. Prova da

desigualdade social, econômica e educacional que se reproduzem em outras desigualdades nas suas trajetórias (SALES JR., 2006; HENRIQUES, 2002).

4.8.2 “Vidas Supérfluas”

Utilizamos a expressão *vidas supérfluas* com o significado de tornar-se descartável, na perspectiva de Hannah Arendt (2006, p. 528), a respeito do Totalitarismo quando milhões de judeus foram exterminados: [...] *ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma*. Isso nos leva a pensar sobre o sentido do não pertencimento ao mundo quando o descarte de vidas humanas torna-se banal. Nesse sentido, o uso do supérfluo está implicado pela banalidade dos índices de violência contra as crianças e adolescentes negros no Brasil.

Simbolicamente, trazemos histórias de vidas de adolescentes negros que tiveram suas vidas ceifadas pela violência. O sentimento de muitas pessoas é de que esse era o futuro reservado a meninos que escolheram o caminho do crime. Nessas curtas histórias de vida, a escola e o Conselho Tutelar estiveram presentes e, nesses atravessamentos, buscamos alguns recortes para pensarmos nas crianças negras e em que medida esses espaços institucionais poderiam interferir, de alguma forma, na diminuição dos índices de violência letal na adolescência e juventude negra.

A partir dos dez anos, cresce a assimetria nos dados de mortalidade das crianças negras e brancas (CAMARGO, ALVES; QUIRINO, 2005). Segundo o Mapa da Violência 2012, até os doze anos, os índices de violência letal é pequeno. Após essa idade, o número de assassinatos de adolescentes negros aumenta. *A cada três assassinatos, dois são negros* (WAISELFISZ, 2012a).

Um dado triste foi ler alguns relatórios localizados no arquivo morto – o dos adolescentes mortos – homicídios. Certamente, os números são muito maiores do que o que consegui acessar. Sem a intenção de aprofundamento sobre esses casos, porém convém chamar a atenção para esse arquivo, que guarda a memória de vida e morte de crianças que, desde os seis anos, foram conduzidas ao Conselho

Tutelar, mas que não tiveram a proteção de seus direitos, nem mesmo de suas vidas. Apresentamos a descrição de alguns deles.

Arthur tinha acabado de fazer treze anos. O primeiro relatório sobre ele foi enviado quando tinha seis anos de idade. Constam situações de agressões físicas a colegas e professores, ameaças e saídas da sala sem permissão. Foi abandonado pelos pais (usuários de drogas) desde que tinha três anos de idade. Teve o braço quebrado pelo próprio pai nessa idade. Passou por abrigos até ser entregue a avó aos seis anos. Nessa época, foi para a escola e, desde então, passou a ser encaminhado ao Conselho Tutelar. Enquanto esteve na escola B, não reprovou, nem evadiu. Após a mudança de escola, continuaram os encaminhamentos, porém ele saiu da escola. Aos treze anos, foi assassinado.

Josué tinha dezessete anos quando foi assassinado. Abandonado pelos pais quando bebê viveu com a avó até os oito anos. Foi encaminhado várias vezes ao Conselho Tutelar por faltas e indisciplina dos seis aos quatorze anos. Participava de vários projetos sociais. Gostava de dançar e ajudava o professor de dança. Tocava percussão e também colaborava com o professor. Porém, na escola, ele era percebido como *problema*. Após os quatorze anos, ele abandonou a escola. Entrou para o tráfico de drogas e foi assassinado.

Caíque tinha dezessete anos. No arquivo no Conselho Tutelar, existem vários encaminhamentos das escolas que frequentou, sendo o primeiro aos dez anos. A indisciplina e agressões físicas foram os principais critérios descritos nos relatórios. Da mesma forma, Josué reprovou algumas vezes, mas insistiu com a escola até a adolescência, quando a deixou. E, infelizmente, foi assassinado aos dezessete anos.

A análise do Índice de Homicídios na Adolescência (BRASIL, 2012a) indica a tendência de crescimento de homicídios nessa faixa etária. No documento, os índices de violência letal na adolescência, altos nas metrópoles brasileiras, com tendência de crescimento nas cidades com 100 mil habitantes. O alerta dos pesquisadores se volta para as políticas públicas de prevenção e redução da violência letal nos anos que antecedem a adolescência, ou seja, antes dos doze

anos, pois as dinâmicas que levam às perdas de vidas, nessa faixa etária, estão na trajetória das crianças.

Ao considerar que os adolescentes negros ocupam os maiores índices de violência letal, há que responsabilizar as instituições, principalmente aquelas onde esses sujeitos transitam cotidianamente – a escola. Ao Conselho Tutelar cabe desjudicializar as práticas com as crianças e adolescentes e agilizar as medidas de autuação dos que violam seus direitos, junto ao Ministério Público. Certamente, a escola não estaria isenta dessa intervenção.

No Mapa da Violência 2012, dos 608 municípios com mais de 50 mil habitantes, o município de Aracruz está em 78º lugar em índice de homicídios de jovens negros. Está localizado entre os 100 municípios com maiores índices (WAISELFISZ, 2012b). A partir dos doze anos, os índices de homicídios se elevam. Na população jovem branca, o índice é de 18% e na negra, 67%. Portanto, no município pesquisado, proporcionalmente, os adolescentes e jovens negros são os que mais morrem de violência letal.

As crianças negras continuam representando a imagem de desajuste e perigo para a sociedade? Essa discussão estava na pauta de intelectuais como Nina Rodrigues, Arthur Ramos e Tobias Barreto no início do século XX. Para Lombroso, os *selvagens* representavam o perigo e o atraso da sociedade (PATTO, 1999; FAUSTO, 1984; BENTO, 2002). Estaríamos presenciando uma nova roupagem das teorias eugênicas? Sem a pretensão de responder essa pergunta de forma determinista, deixamos o alerta sobre os índices de homicídios na juventude negra e a relação com as trajetórias desses sujeitos desde a infância.

Verifica-se ainda, a invisibilidade da criança como sujeito de direitos e a visibilidade da criança pobre e da criança negra como perigo e ameaça. Isso porque não somente as crianças negras pobres são discriminadas, mas todas as crianças negras estão suscetíveis à discriminação racial (ROSEMBERG, 2006). Crianças negras de todas as classes sociais vivem o risco das ofensas racistas, dos apelidos e xingamentos que desqualificadores de sua cor, seu cabelo, lábios, além daquelas que precisam negar sua religiosidade.

A invisibilidade dos direitos está imbricada com a invisibilidade história das desigualdades raciais. Nas instituições dos tempos imperiais, o castigo físico era a resposta da instituição para os casos de indisciplina (FALEIROS, 2011). Após a instituição do Conselho Tutelar, encaminhar as crianças *problemas* torna-se um castigo camuflado de proteção. Como se o Conselho Tutelar substituísse as *Casas de Correção*. Obviamente, não somos fatalistas em relação à escola e ao Conselho Tutelar ou a qualquer outro aspecto a respeito do caminho percorrido pelas crianças e adolescentes. São equipamentos públicos importantes e que sintetizam a garantia dos direitos, especialmente, do direito à educação. O que trazemos são alguns dados e pistas que podem contribuir para o debate: a escola, o Conselho Tutelar e a criança e adolescente negros.

Nesse sentido, questiona-se a escola e sua função social de construção de relações equânimes. Esses meninos e meninas passam pela escola, transitam por ela durante alguns ou muitos anos de suas vidas. Veem-se quantos adolescentes e jovens poderiam ter outras experiências na escola e, com ela, tecer vínculos nos quais os direitos estivessem acima da punição e da expulsão. Não se trata de acabar com as normas, mas da possibilidade de construção de novas sociabilidades, para a *lógica do sensível* (SODRÉ, 1992). A antropóloga e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2008), ao entrevistar mulheres negras nos salões de beleza, ouviu histórias de exclusão na escola e de denúncias de professores omissos em relação ao racismo cotidiano. Em silêncio, a trajetória escolar daquelas mulheres era rompida em função da desproteção que sofriam na instituição escolar.

Nas conversas com os alunos, professores e equipe pedagógica, a preocupação era evidente. *O que será destes meninos envolvidos com a violência do tráfico? Alguns daqui, já estão ameaçados [...] A gente imagina o que pode acontecer. Quanto aos que se foram: [...] é a vida que escolheram.*

4.8.3 As Resistências

Meu destino eu moldei
Qualquer um pode moldar

Deixo o mundo me rumar
Para onde eu quero ir
Dor passada não me dói
E nem curto nostalgia
Eu só quero o que preciso
Pra viver meu dia a dia

Martinho da Vila

Nos relatórios e entrevistas, foram identificadas histórias de resistências que se desdobraram em permanências na escola. No dicionário Houaiss (2004, p. 642), resistência significa: *Qualidade de um corpo que reage contra a ação de um outro corpo [...] recusa de submissão à vontade de outro; oposição, reação a uma força opressora [...] determinação para ir até o fim e resistir: conservar-se firme.*

Sobre resiliência, encontramos: *capacidade de se recobrar ou de se adaptar à má sorte, às mudanças* (HOUAISS, 2004, p. 641). A capacidade de encarar as adversidades não é exclusiva do universo adulto. Crianças e adolescentes brasileiros, especialmente os pobres e os negros, enfrentam situações potencialmente injustas e, muitas vezes, precisam mobilizar forças subjetivas no sentido de manterem-se íntegras e persistirem em seus movimentos cotidianos. *Sabemos que a força resiliente do ser humano não está apenas nas suas componentes física, biológica, corporal, neurocerebral. Está, sobretudo, na sua dimensão psicológica e sociocultural* (TAVARES, 2014, p. 68).

Muitas crianças e adolescentes pobres e negros resistem em meio às tensões, encaminhamentos e sanções cumpridas, esses sujeitos permanecem na instituição escolar, apesar dos discursos da incapacidade e expectativas contrárias. No processo de enfrentamento das situações apresentadas, trazemos a resiliência como a adaptação de crianças e adolescentes a circunstâncias precárias e indignas sem quaisquer reações subversivas.

Na análise dos relatórios juntamente com as entrevistas e documentos acessados, muitos meninos e meninas com longo histórico de encaminhamentos ao Conselho Tutelar se mantiveram na escola até o Ensino Médio. Outros se preparam para o

vestibular e alguns estão no Ensino Superior. Nas justificativas de encaminhamentos, desde as séries iniciais, relatos semelhantes: indisciplina escolar, desrespeito ao professor e colegas, desinteresse nas aulas, agressões físicas, desrespeito às normas da escola. Certamente, o embate com professores e equipe pedagógica foi intenso. Alguns eram chamados de *sem futuro* pelos professores. O cumprimento de suspensões e até transferências temporárias não os afastou da escola.

Uma destas alunas era Cristina (menina negra), conhecida como *a terrível*. Era considerada *difícil e perigosa*. Foi encaminhada ao Conselho Tutelar diversas vezes por ser *atrevida e agressiva*. Segundo a coordenadora, ela não tinha perspectiva boa sobre essa aluna. Participava de projetos sociais, mas quase sempre saía, por indisciplina e agressão física e verbal. *Ela não respeitava ninguém e dava muito trabalho* (Coordenadora Claudia). A aluna ficou reprovada várias vezes, suspensa diversas vezes e era discriminada cotidianamente.

Aos 12 anos, envolveu-se com o tráfico e, para sua proteção, saiu do município. Apesar dessa condição, ela procurou a escola em outro município onde estava. Depois, retornou ao bairro, *para o desespero da equipe pedagógica* (Cristina). As discussões com os profissionais da escola eram intensas e ela era constantemente afastada da escola. Mas, Cristina não desistiu – ela resistia no grito, nos palavrões, nos argumentos: *Essa escola é chata! Ninguém me suporta e eu não suporto ninguém!* Ela concluiu o Ensino Médio aos 22 anos. Fez dois cursos técnicos e, atualmente, está se preparando para prestar vestibular para o curso de direito e que será a primeira da família de nove filhos a entrar no curso superior.

Luciano foi encaminhado ao Conselho Tutelar quando tinha nove anos. Aos onze, não falava, não lia e nem escrevia. Era constantemente discriminado pelos demais alunos. Era resiliente: não respondia e nem reclamava! Ficou reprovado algumas vezes. Os discursos sobre esse menino era de total incapacidade cognitiva. Para a família, não fazia diferença ele ir ou não à escola. Mas Luciano frequentava as aulas. Hoje, ele tem 17 anos. É o único de uma família de 04 irmãos que continua na escola. Está cursando o 1º ano do Ensino Médio. Segundo a coordenadora: *Hoje é o melhor do grupo dele!* (Lia).

Leila é uma adolescente de dezesseis anos. Foi encaminhada pela Escola B ao Conselho Tutelar por motivos de baixo aproveitamento escolar e faltas escolares. Disse ter sofrido racismo na escola desde pequena. Apesar das marcas que ficaram e das discriminações que ainda tem que enfrentar, ela não desistiu. Começou a trabalhar para ajudar a família e passou a estudar à noite. Leila tem sonhos e pretende realizá-los. Sua capacidade de resiliência a mantém firme, mesmo com os desafios do trabalho ao dia e da escola à noite. Apesar das discriminações frequentes sobre sua cor e seu cabelo, ela continua estudando (Relato da coordenadora).

Outras histórias de resistência à pobreza, ao racismo, ao modelo de escola, às práticas disciplinadoras existem, mas, no total dos dados acessados, tornam-se poucas, diante do alto índice de reprovação e evasão escolar.

Foi instigante ouvir dos professores que muitos alunos, considerados *problemas* pela escola, que fazem curso técnico em um horário e o ensino regular no outro, quando estão em outros espaços institucionais, não agem da mesma forma. Certamente, algo acontece no espaço da escola que, junto a outros fatores, provocam o comportamento visto como indisciplina e violência escolar. Apontamos para a estrutura física, recursos de ensino, professores preparados para dialogar com os alunos e a comunidade, profissionais que os trata como sujeitos de direitos, que reconhecem suas condições concretas de vida e sua negritude como aspectos a serem considerados e problematizados no espaço escolar. Por outro prisma, algo acontece que faz com que muitos adolescentes e jovens negros permaneçam na escola, apesar das adversidades.

Construir propostas educacionais nas quais a história e cultura afro-brasileira estejam garantidas é lei e pode fazer diferença na vida escolar dos alunos. Compreender, também, o que aproxima os sujeitos como iguais e o que os diferenciam e os constituem socialmente pode criar ou reconstruir o *fió*. Reconhecer as *subjetividades negras* [...] *Mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro* (HALL, 2009, p. 327). Isso significa reconhecer a inexistência de um essencialismo negro, porém de visibilizar as diferentes crianças e adolescentes.

As crianças, sejam indígenas, brancas, negras, pobres ou ricas, estejam ou não envolvidas em ato infracional, elas têm direitos. No entanto, nem todas são tratadas com dignidade e compreendidas enquanto sujeitos de direitos. Muitas crianças, em seus percursos de vida, encontram desafios maiores do que podem administrar e, nesse caminho, constroem suas subjetividades. Nesse sentido, conhecer um pouco a trajetória da infância até a adolescência e juventude de alguns sujeitos, mesmo que em alguns momentos da vida, recortados nos registros escolares e nos encaminhamentos ao Conselho Tutelar, podem apontar algumas pistas em relação ao limite entre a vida e a morte, a infância e a adolescência, a proteção e a criminalização que ocorre de forma mais intensa e ampla, após os 12 anos.

Nesse sentido, verificar a participação da instituição escolar nos meandros da constituição do sujeito criança até o limiar de outra etapa de vida, mais suscetível ao envolvimento com outras adversidades como a violência, o tráfico e o homicídio pode indicar pistas para possíveis intervenções do poder público. Se não resta dúvida que os adolescentes e jovens negros são alvos das violências e os que estão no topo dos índices de homicídio letal, interessa ponderar sobre a *responsabilidade* da escola e do Conselho Tutelar por esses *novos seres*, os *recém-chegados* ao mundo (ARENDR, 1972).

4.8 DESCOLONIZAR O DIREITO DAS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO

Descolonizar nesse texto significa o rompimento com ideia de escola higienista que ainda carrega, em seus instrumentos e rotinas, estratégias de homogeneização, tendo em vista um padrão moral (D'AVILA, 2005; GONDRA, 2000). Todavia, reconhecer a pluralidade e seus interesses não prescinde do universal como produção histórica de conhecimentos e de direitos. Nesse caminho, o direito à educação implica em abdicar da unicidade de referências ancoradas nos eurocentrismos ainda existentes e recriar a organização da escola, do ensino e das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, questionamos: Que conteúdos curriculares têm sido problematizados a partir das diferentes matrizes – branca (europeia), indígena e africana como as principais inspiradoras da cultura e do povo brasileiro?

Trazemos alguns dos artigos do ECIAD (BRASIL, 1990b), tendo em vista analisar em que medida os direitos das crianças e adolescentes são cumpridos para uns e negados a outros.

Art. 15 O direito à liberdade, ao respeito e à dignidade,

Art. 16 – II - Liberdade de opinião e expressão

Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. 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.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

A humilhação e ridicularização direcionadas às crianças negras é fato, ocorrem no silêncio das relações entre crianças e entre adultos e crianças, assim como nos modos de tratamento dos adultos nas instituições escola e Conselho Tutelar. Tratamento nem sempre de forma “consciente”, mas por meio de mecanismos sistêmicos e rotineiros que camuflam as barreiras e gargalos no fluxo do desenvolvimento em relação ao acesso a direitos sociais.

Se a escola não denuncia a desigualdade educacional, nem a precariedade dos seus espaços; se nega a historicidade e a cultura dos diferentes sujeitos nos currículos e práticas, obviamente, viola, como instituição pública, os direitos das crianças. Assim, reproduz as disparidades entre alunos negros e brancos na escolarização, podendo se estender para outras áreas da vida social desses sujeitos.. Art. 11 V – *O respeito à diversidade étnica, cultural e socioeconômica sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação* (ESPÍRITO SANTO, 2010, p.12). O compromisso das instituições públicas deve ser com a dupla reivindicação: igualdade concreta e reconhecimento das diferenças (HALL, 2009).

A pesquisa em questão apontou que os alunos das escolas do bairro pesquisadas, assim como a comunidade são majoritariamente negros, porém pudemos perceber que o currículo e as práticas pedagógicas são distanciados da história e da cultura

afro-brasileira. Para os professores, eles já discutem sobre o negro no *Dia da Consciência Negra*. Nesse sentido, o ensino e as relações entre as instituições e as crianças apregoam um modelo civilizatório eurocêntrico e não admitem reconhecer e combater o racismo. Desse modo, *o Estado não assume seus mecanismos de exclusão e racismo* (SODRÉ, 1992). Nessa perspectiva, para as crianças e adolescentes negros, o ensino tem estado dissociado de suas realidades e de suas histórias. As instituições raramente dialogam com a experiência desses alunos no que diz respeito à sua vivência cotidiana, social e racial.

Assim, negar às crianças e adolescentes negros, indígenas e brancos a possibilidade de acessar o patrimônio dos saberes de diferentes matrizes significa violar o direito aos conhecimentos universais, no sentido de reconhecer o legado dos diferentes povos e culturas. Além do currículo, a responsabilidade de garantir os direitos apregoados nas legislações que contemplam todas as crianças e adolescentes, independente de cor, raça e credo religioso. O princípio da não discriminação não se restringe a discursar sobre a igualdade, mas iniciar com o reconhecimento das diferenças e da estrutura que mantém as desigualdades raciais.

Nesse sentido, o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, a integridade psíquica e moral são violados quando as crianças e adolescentes são percebidos apenas sob o ponto de vista da indisciplina, desconsideradas as dimensões das desigualdades sociais e do racismo estrutural/institucionalizado. Da mesma forma, a violação do direito à *liberdade de opinião e expressão* e da *autonomia* identifica-se na negação de espaços de diálogo e participação dos alunos, inclusive, em relação ao direito de defesa. Verificaram-se situações expostas no pátio da escola, principalmente na Escola B, vexatórios e constrangedores, além das tensões e embates entre profissionais e alunos frente a várias pessoas, o que constitui a violação do direito. Ainda, a presença repressora da polícia, dentro e fora da escola, mostra a violação do direito à integridade física, moral, contra qualquer tratamento vexatório, comumente utilizado pela força policial para com os pobres e negros.

Quanto ao direito ao respeito e *inviolabilidade da integridade física da criança e do adolescente abrangendo a preservação da identidade, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais*, podemos apontar a exposição dos alunos aos

riscos diante da estrutura precária das escolas, a invisibilização de conhecimentos a respeito de suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país

Milton Nascimento

A construção dessa pesquisa adentrou no universo das experiências das escolas com o Conselho Tutelar a respeito de crianças *capturadas* e encaminhadas por meio de relatórios. Priorizamos olhar para as crianças negras pelo fato de esse grupo compor a maioria dos alunos nas escolas públicas brasileiras e estarem em desvantagem com relação à proteção e garantia de direitos, haja vista os índices de desigualdades que as atingem, sobremaneira. Assim, estão mais suscetíveis a formas explícitas ou veladas de discriminação racial.

Objetivou-se compreender em que medida as crianças negras seriam *capturadas* e encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar. Assim, buscou-se entender como a criança negra é percebida pela escola e quais os discursos que movem as práticas na *captura* e trajetória de criança considerada *problema* ao Conselho Tutelar. Partiu-se do princípio de que o Estado deve garantir a todas as crianças, por meio dos equipamentos públicos e das políticas públicas, os direitos políticos, civis, sociais, econômicos e culturais, assim como os princípios da universalidade, indivisibilidade, responsabilidade e participação (CONANDA, 2006; ECRIAD, 1990b). Nesses princípios e direitos, todas as crianças pobres das escolas vivenciam violações dos direitos, contudo as crianças negras estão em maior desvantagem.

Evidenciaram-se histórias de vida de crianças, adolescentes e suas famílias em que a precariedade das condições materiais produziam violências e exclusão, até mesmo da escola, um espaço de direito de todos. Como forma de controle, foi possível identificar estratégias de expulsão dos sujeitos que incomodavam a dureza das regras de funcionamento das instituições escolares. O teor dos discursos dos profissionais da educação era de afirmação da tese da criminalização da pobreza (WACQUANT, 2001), com ações judicialistas por meio do Conselho Tutelar na relação com as crianças encaminhadas pela escola.

Constatamos que as crianças negras são as mais excluídas por vivenciarem dupla exclusão, social e racial, reproduzidas e produzidas, também de forma sistemática e silenciosa no espaço escolar. Esse racismo institucional não é reconhecido, portanto o Conselho Tutelar não o denuncia. Assim, veem-se trajetórias de vida de crianças que, a partir dos seis anos, somam-se a outras que, durante anos, compõem arquivos de atendimento e acabam no arquivo morto.

A observação participante, entrevistas e consulta a relatórios foram estratégias disparadoras no sentido de elucidar a questão dos critérios de encaminhamentos de crianças ao atendimento junto ao Conselho Tutelar e compreender as dinâmicas em torno das trajetórias de crianças negras encaminhadas.

A localização das escolas e do Conselho Tutelar investigada é concebida de forma pejorativa pelo município por se tratar de um bairro com precária infraestrutura, uma população pobre, majoritariamente negra, que vivencia diversos problemas sociais. Esses aspectos deslocam grandes e complexas demandas de atendimento às instituições pesquisadas. Desse modo, estivemos observando a interlocução da escola com o Conselho Tutelar e os meandros das ações com os sujeitos e suas famílias, identificados nos relatórios de encaminhamentos ao Conselho Tutelar.

A discussão sobre as desigualdades considerou a dimensão de classe e a de raça como fatores que se entrecruzam e produzem assimetrias nas quais as crianças negras estão em desvantagem na estrutura social. Utilizou-se a categoria raça em uma perspectiva analítica, ou seja, com sentido político. Quanto à categoria classe social, utilizamos, principalmente, autores que dialogam com a classe e raça: *a perspectiva bidimensional da justiça* (FRASER, 2001); Teoria da articulação/não redutiva: dupla demanda política, *igualdade concreta e reconhecimento à diferença* (HALL, 2009); *segunda abolição – luta de classes e de raça* (FERNANDES, 1989). Esses conceitos tratam da relação capital e trabalho e de outro ângulo, a questão da cultura, da identidade e do reconhecimento da pluralidade.

A premissa sustentadora desta pesquisa apoia-se no racismo institucional. Essa configuração de racismo não é explícita como o racismo entre indivíduos. Os atores não aparecem, pois é algo que se materializa no funcionamento da sociedade,

sintetizada nos mecanismos que asseguram a reprodução da discriminação da população negra em diferentes espaços, dentre eles, a escola (WIEVIORKA, 2007).

Foram percebidos conflitos entre a escola e o Conselho Tutelar a respeito das atribuições dos conselheiros, qual seja, zelar pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes. A justificativa de tais embates estava relacionada à expectativa da escola sobre a intervenção do Conselho Tutelar, tendo em vista práticas de vigilância, disciplinarização e controle comportamental das crianças e adolescentes encaminhados.

Elencamos dados oficiais sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira e sua intercorrência na instituição escolar. Problematizamos o desafio à igualdade na pluralidade, como proposição à garantia de justiça, sob o ponto de vista do direito à educação, assim, investigar o fenômeno do racismo no atendimento do Conselho Tutelar. Procuramos explicitar elementos cerceadores da garantia dos direitos justamente nos espaços privilegiados de promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Os dados da pesquisa mostraram que aluno *problema* é uma tipificação comumente utilizada para definir critérios de atendimentos diferenciados para com os alunos indisciplinados. Na maioria dos casos, eles eram os *capturados* (escolhidos) e encaminhados ao Conselho Tutelar, como estratégia de *terceirizar* as intervenções com os sujeitos. Os critérios apontaram para os alunos que não se submeteram às ações que visavam a disciplinar e moldar seus modos de ser, como a obediência, o silêncio e os bons hábitos. Os encaminhamentos eram cotidianos e visavam à normatização de condutas consideradas inadequadas ao ambiente escolar, como: sair da sala, não cumprir tarefas determinadas pelos professores, utilizar “palavrões”, usar boné, dentre outras. Identificaram-se outros critérios como agressão física e verbal, ameaças e ofensas a colegas e profissionais das escolas.

Na análise dos dados, observou-se a recorrência de registros de indisciplina, inclusive de crianças que foram encaminhadas dos seis aos 15 ou 16 anos. O Conselho Tutelar recebe os relatórios das escolas, efetiva a autuação junto às famílias, que se desdobra em ações junto ao Cras, Vara da Infância e Juventude e a

projetos socioeducativos, além de atenderem as convocações das escolas pesquisadas no caso de reuniões com as famílias e conversa com alunos.

Na Escola B, verificou-se maior recorrência de discursos e práticas que tipificavam e segregavam crianças e adolescentes, por meio de expressões pejorativas, agressão verbal, reclusão em espaços da escola, suspensões e transferências compulsórias. Essas expressões e sanções eram compartilhadas pelo Conselho de Escola a respeito dos alunos tipificados como indisciplinados. Eram *capturados* e encaminhados ao Conselho de Escola que, por meio de reunião lavrada em ata, transferiam alunos, por motivos disciplinares. Essas ações provocaram estranhamento por ser o Conselho de Escola um órgão colegiado, com objetivos de democratizar as ações da escola. Nesse caso, a voz e participação dos alunos, que deveriam ser asseguradas, não ocorreram, ao menos, nos casos acessados durante a investigação.

O Regimento Escolar é também um instrumento de disciplinarização e tipificação, à medida que a escola aplica, especialmente, os artigos a respeito das regras e sanções direcionadas aos alunos. Por outro lado, os artigos que tratam da participação, do grêmio estudantil e da escuta aos alunos não foram identificados durante a recolha dos dados. Desse modo, as práticas são disciplinadoras e as normas estão *acima de qualquer suspeita*.

A maioria dos professores é recém-formada, em início de carreira e não reside no bairro. Lecionam nas escolas, por não haver vagas na sede do município, onde residem. Verificou-se aparência de cansaço, irritabilidade e intolerância constante. No cotidiano, aqueles alunos que não se adaptam às exigências de um *ethos* de aluno são retirados da sala de aula pelos professores.

Pareceu-nos, pela maioria dos dados, que o direito à educação é alienado ao comportamento dos alunos. Desse modo, eles são tratados com autoritarismo, principalmente na escola B. Presenciei momentos de embate entre alunos e professores, coordenadores e diretores. O tom alto e agressivo era ouvido por toda a escola; gestos como apontar o dedo bem próximo ao rosto dos alunos, demonstração de impaciência e descontrole emocional; frases que demarcavam de

forma agressiva, impositiva e autoritária um lugar de aluno e de professor: neste cenário de agitação dos meninos e meninas na relação com a impaciência dos profissionais da educação, a escola torna-se um lugar insalubre, salvo em alguns momentos nos quais a solidariedade, o afeto, o cuidado e a proteção rompiam com a cultura da intolerância, mas foram raros durante a pesquisa.

O discurso do comportamento desviante é representado pela palavra *não*, carregada de significados indicadores de uma incapacidade e incivilidade naturalizadas, haja vista a concepção de criança e infância, ancorada nas teorias desenvolvimentistas que naturalizam os modos de compreender esses sujeitos.

Mas, por que as crianças negras são invisibilizadas? Os silêncios sobre as crianças negras existem nas duas instituições: escola e Conselho Tutelar. Tratam as diferentes crianças e adolescentes com uma neutralidade que silencia as violações de direitos. Neutralidade que reforça a negação dos direitos e reproduz racismos. Um *acordo tácito* (HASENBALG, 1979) não falar sobre o racismo. Este silenciamento da condição racial explícita em todos os dados educacionais torna as desigualdades naturalizadas. No entanto, identificou-se, também, a facilidade com que alguns alunos eram *capturados*, haja vista o uso de instrumentos legais como o Regimento Escolar e *ona captura* das crianças e adolescentes.

Na concepção da maioria dos professores e equipe pedagógica, as crianças são iguais e a diferença de cor/raça não existe. No entanto, a maioria das crianças encaminhadas, disciplinarizadas e transferidas é negra. São as que mais reprovam, evadem e são judicializadas. Os dados existem, mas são pouco analisados. Ficam invisíveis na relação com a historicidade das desigualdades raciais e com a condição da comunidade, das famílias e das crianças na estrutura social. No entanto, o olhar sobre as trajetórias de crianças negras expôs as diversas violações de direitos: tipificações, violências, abandono e dificuldades na escola, violência letal e resistências.

Nos critérios de encaminhamentos ao Conselho Tutelar, o foco é a visibilidade do transtorno causado pelos alunos, que acabam encaminhados. Assim, mantém-se a invisibilidade do fato de que a maioria das crianças encaminhadas é negra e pobre,

a comunidade é negra e sofrem o racismo estrutural, que acentua a precarização das famílias.

Percebi que o critério de *criança problema* invisibiliza pelo *daltonismo e cegueira* a criança negra, em situação de *indisciplina*. O daltonismo na escola e no Conselho Tutelar diante das crianças negras, consideradas as disparidades entre as crianças negras e brancas na escolarização, na ação policial dentro e fora da escola, constitui-se em um racismo institucionalizado.

Mesmo com os avanços com a inclusão dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira, as discriminações e os silêncios em torno dessa problemática se mantêm na instituição escolar. A exemplo da ideia da *criminalidade nata da infância negra* - defendida no pós-abolição por Nina Rodrigues e recuperada pelas campanhas de redução da maioria penal – consolidaram a distorção da *presunção de culpabilidade*. Não se faz necessário expressar a identificação dos negros, não há racismo, mas as “capturas” têm-nos como alvos privilegiados.

O fato de as crianças negras se constituírem em maioria encaminhada ao Conselho Tutelar não dificulta a comprovação da existência do racismo, pois ele é sentido pelas crianças que afirmaram nesta e em outra pesquisa realizada com esses sujeitos, mencionada neste trabalho. Contudo, ressaltamos a identificação do racismo institucional no atendimento da escola, nas “capturas” e nas intervenções realizadas.

Nesse sentido, os dados de escolarização apontam que do total de 116 alunos negros que chegam ao 6º ano, somente 32 concluem o Ensino Médio. Quanto aos alunos brancos, dos 17 no 6º ano, 09 terminam o Ensino Médio. É no 6º ano que a maioria dos alunos encaminhados ao Conselho Tutelar abandona a escola.

O que trazemos de contribuição nesta tese é que a escola e o Conselho Tutelar não estão conseguindo assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes e que a violação dos direitos é ainda maior para com as crianças negras. Ponderamos que o direito à educação é condicionado a determinadas tipificações de crianças e adolescentes. Desse modo, a maioria dos critérios de encaminhamentos da escola

ao Conselho Tutelar está relacionada a experiências que caracterizam modos próprios de viver a infância e adolescência como: brincadeiras, movimentos e transgressões. Para as escolas, a recorrência dessas situações dá visibilidade aos alunos, pelos *transtornos* que causam à escola, além da invisibilidade das questões sociais, haja vista, a precariedade das condições de trabalho das famílias na relação com a raça. No epicentro, as condições de vida das mulheres/mães,

O cenário investigado, no geral, aponta para *capturas* disciplinadoras e policialescas – neohigienismo travestidas de boas intenções na relação com as crianças pobres e negras. Os adultos investigados, em sua maioria, não assumem suas parcelas de responsabilidade diante da exclusão dos alunos da escola. São omissos quando não denunciam os maus tratos, as condições estruturais de funcionamento das instituições, salvo alguns profissionais que demonstraram indignação com as condições dos alunos e se pronunciaram nos órgãos de proteção à criança e ao adolescente.

A passagem do sujeito criança negra para o sujeito adolescente, na trajetória de acompanhamento da escola e Conselho Tutelar, não diminui o risco de violência letal na adolescência e juventude. As ações propositivas de prevenção à criminalidade deveriam ser efetivadas na medida do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na relação com as demais legislações como a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989) e da Declaração da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban (BRASIL, 2001).

Segundo o UNICEF (2012b), *os adolescentes negros e pobres são os que estão expostos aos maiores riscos de deixar a escola* (UNICEF, 2012b, p. 13). Isso significa que a discriminação racial tem sido uma barreira no processo de escolarização desses sujeitos. Duas frentes de ações públicas se fazem urgentes: melhorar as condições materiais – *Redistribuição Afirmativa* e *Redistribuição Transformativa* e o reconhecimento do valor de todas as pessoas, independente de sua cor/raça (FRASER, 2001). Isso significa garantir o efetivo combate às desigualdades materiais e a garantia da inviolabilidade do direito a afirmação da diferença.

Para as crianças negras, completar doze anos significa estar no limite entre sair da escola, ser transferido compulsoriamente da escola ou resistir/insistir em se manter na escola, apesar *da escola*. Outra possibilidade, essas trajetórias entre a escola e o Conselho Tutelar durante a infância, diz respeito a tornarem-se *vidas supérfluas*. Desse modo, a passagem desses sujeitos pela escola exige uma responsabilidade para com todas as crianças e adolescentes que transitam nesse espaço por vários anos, muitos deles, acompanhados pelos conselheiros tutelares.

Se o atendimento do Conselho Tutelar e da escola visa a garantir o direito à educação, que essa efetivação se dê, de forma digna e equânime, às diferentes crianças, reconhecidas suas marcas históricas, sociais, culturais e raciais. *Na escola*, a proposição é de descolonização do currículo que, mesmo com os avanços conquistados pela aplicação da Lei 10.639/03 em muitas escolas, o currículo escolar é eurocêntrico,

É preciso reconhecer as mudanças que vêm ocorrendo em escolas brasileiras, com a implementação das ações afirmativas e da Lei 10.639/03 como possibilidade de descolonização do currículo e das práticas pedagógicas, a aposta está no crédito das narrativas dos sujeitos singulares, em reconhecê-los na sua pluralidade e, assim, buscar garantir sua permanência na escola. Nesse sentido, algumas indicações podem contribuir para ampliar o olhar das instituições e órgãos de proteção à infância e adolescência, sob o ponto de vista das abordagens e atendimentos a esses sujeitos, sendo:

O direito à participação

A proposta se assenta na disponibilização de canais de comunicação e mobilização dos alunos e profissionais para uma cultura de escola participativa e dialógica. Concordamos com Sarmiento (2001) quando alerta sobre a perspectiva da educação para a cidadania como assimilação de normas, atitudes e comportamentos, tendo em vista a socialização dos alunos, à luz dos valores dominantes. Nesse sentido, assegurar a utilização dos órgãos colegiados como o grêmios estudantil, o Conselho de Escola e Conselho de Classe como espaços de participação das crianças e adolescentes.

Conhecer e considerar a memória da comunidade na construção do currículo

Torna-se importante que as crianças e adolescentes acessem a história da África e da cultura afro-brasileira na relação com a de outros povos, com a finalidade de compreender *a cor como patrimônio* (SODRÉ, 1992). Desse modo, eliminar a ideologia da cor como *problema*. Conhecer a memória da comunidade: das autoridades religiosas de *terreiros*, das bandas de congo que existiam na região, da escola de samba que agrupava crianças, jovens e os mais velhos em torno da produção de narrativas que aglutinavam recortes das muitas histórias e criavam, juntos, os enredos carnavalescos. Contar os casos e os contos africanos e afro-brasileiros. Cantar os diversos ritmos afro-brasileiros, conhecer os músicos, os saberes populares, enfim, entrecruzar esses conhecimentos com aqueles produzidos historicamente – universais.

Problematizar os critérios de encaminhamentos ao Conselho Tutelar: quem são os sujeitos encaminhados e quais têm sido as justificativas?

Propõe-se ressignificar a lógica de atenção às *crianças problemas* percebidas como estratégia de enquadramento às normativas de comportamento, ao encaminhá-las ao Conselho Tutelar. Vislumbrar a mudança na cultura escolar voltada para a pluralidade e não para a homogeneidade. Utilizar os dados estatísticos da escola para analisar e avaliar a situação de cada criança e adolescente na sua trajetória de vida e de escolarização. Reconhecer o fator cor/raça na relação com essas trajetórias. Considerar as condições das famílias e romper com as justificativas estereotipadas sobre elas.

Garantir a inviolabilidade dos direitos de todas as crianças

As trajetórias das crianças negras da escola ao Conselho Tutelar não responde positivamente àquilo que elas necessitam, qual seja, a garantia dos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. As negligências, discriminações, opressões, exposições e outras violações de direitos, na maioria dos casos, não são denunciadas ao órgão que tem a função de receber essas demandas e aplicar as medidas protetivas – o Conselho Tutelar. A maioria dos profissionais das escolas

investigadas já banalizou a precariedade em que as crianças e adolescentes vivem. Não incomoda também o fato de as crianças negras estarem em desvantagem em relação à criança branca. Persiste o *mito da democracia racial*.

Todavia, pelas instituições, os alunos não são alvos das políticas de promoção de igualdade e responsabilidade das instituições onde transitam cotidianamente. As instituições assumiram não garantir a implementação da Lei 10.639/03 e muitos profissionais disseram desconhecer tal lei. Mais uma violação de direitos, sob o argumento de que o racismo não existe nas escolas.

A análise da trajetória de crianças encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar demonstra que o Estado, por meio da instituição escolar e do Conselho Tutelar, não têm garantido o direito à educação das crianças e adolescentes. Pobres e negros estão ainda mais suscetíveis à violação de direitos. Nesse sentido, além da responsabilidade da escola, a análise dos dados nos leva a questionar a atuação dos demais segmentos públicos responsáveis pela garantia da proteção integral de crianças e adolescentes.

Os conselheiros relataram suas dificuldades no trabalho diário com situações de violências, maus tratos e abandono de crianças e adolescentes e o quanto essa experiência os abalam emocionalmente. Reclamaram de problemas de saúde que vivenciam, inclusive depressão, e que não existe uma estrutura de apoio em relação à saúde mental, fato que interfere na condição física e emocional para as atividades do Conselho Tutelar. Demonstraram reconhecer, também, os desafios vivenciados pelos profissionais da escola. A descrição da condição de trabalho dos professores era similar às observações do cotidiano da escola e às narrativas dos alunos. Apontaram o cansaço, a impaciência e modos repetitivos de ensino.

É importante destacar a precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação, o estresse cotidiano diante de tantas adversidades, a respeito da estrutura física das escolas, da escassez de recursos didático-pedagógicos e a insegurança ou despreparo para o trabalho em realidade tão complexa. Destacamos, também, os desafios enfrentados pelos conselheiros devido ao complexo e grande volume de trabalho, a escassez de recursos, a estrutura física

inadequada ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de exclusão social.

As condições de atendimento, o número de profissionais insuficiente para cuidar da proteção de sujeitos em uma sociedade sem proteção social (WANDERLEY, 2004), dominada pelos interesses do capital, em um bairro onde reside uma população, em sua maioria, excluída das vagas melhor remuneradas nas empresas que jogam dejetos no seu ar, no seu mar e rios. Uma comunidade ainda muito distanciada de políticas públicas efetivamente equalizadoras de acesso aos benefícios sociais; um bairro em que a violência do tráfico e do Estado, por meio da ação policial, fragiliza a crença na responsabilidade das instituições públicas no cumprimento de seu papel.

Nas análises dos critérios de encaminhamentos da escola ao Conselho Tutelar, as complexas redes de exclusão históricas não são consideradas. Na avaliação das situações apresentadas pelos alunos, são abstraídas as questões econômicas, sociais, históricas e raciais. Verificou-se que a escola e o Conselho Tutelar produzem exclusão ao deixarem banalizadas ou invisibilizadas a precariedade das condições sociais das crianças e adolescentes, assim como o racismo institucional. A perspectiva da judicialização da educação e do Conselho Tutelar consolida o que Wacquant (2001) identificou como o Estado penal no contexto da crise do capital. Privilegia-se a culpabilização dos sujeitos por sua condição social e os criminaliza como uma estratégia de controle.

O Brasil construiu uma das legislações de direitos das crianças e adolescentes das mais avançadas do mundo. O Estatuto da Criança do Adolescente ratifica os princípios constitucionais do Estado democrático de direito, portanto reitera as premissas da cidadania, da igualdade, da dignidade, liberdade e a isonomia, que significa tratar os desiguais na medida da desigualdade (ECRIAD, 1990b).

Certamente, a legislação em si, não transforma a realidade social sem que haja mudanças no ordenamento econômico. A distribuição de riquezas e a democratização no acesso aos bens sociais, ao saber universal e local se fazem urgentes na agenda da luta contra todas as desigualdades. A legislação, sem sua

concretização material, é linguagem *xavecada* que utilizo como ilustração: linguagem que não se lê, não se entende, está ali como uma tela.

Nesse sentido, trata-se de sair desse modelo protetivo falacioso engendrado em uma rede de atendimentos às crianças e adolescentes e suas famílias, de forma superficiaisca, visto que a existência dos espaços institucionais e órgãos de defesa dos direitos desses sujeitos não tem conseguido a efetivação desses direitos. No conjunto, a ineficácia dos movimentos realizados pelos diferentes profissionais dessa rede de atendimentos, está a precariedade estrutural das instalações, da formação, do perfil profissional e da preparação técnica e pedagógica no trato aos diferentes sujeitos. Acrescente-se, ainda, a capacidade de exercício da escuta individual e de espaços de discussão coletivos.

A sustentação desta pesquisa ratifica a existência de concepções homogeneizadoras de infância instituída nas práticas escolares ao tipificar e *capturar* os alunos que não se submetem às normativas, atravessadas por perspectivas higienistas. Esses sujeitos apontados como indisciplinados são percebidos como incapazes e desajustados e o Conselho Tutelar é utilizado como forma de *terceirização* desse projeto civilizatório, potencializados sobre as crianças e adolescentes negros. As desigualdades estruturais e as marcas raciais são abstraídas, portanto, invisibilizadas. Esses elementos expõem o fracasso da instituição escolar e do Conselho Tutelar em combater as discriminações e garantir a proteção das crianças e adolescentes negros e, assim, sustentam a tese do racismo institucional.

Essa evidência nos leva a destacar as palavras dos conselheiros nas últimas entrevistas, quando afirmaram nunca terem pensado sobre a importância da formação sobre o racismo para o Conselho Tutelar e escolas e o quanto esses conhecimentos poderiam melhorar e ampliar a visão sobre as comunidades e os sujeitos atendidos. Diferente das escolas nas quais a maioria dos profissionais manteve o discurso da inexistência do racismo e desconhecimento da Lei 10.639/03 e negação da necessidade de sua implementação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coords.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.

ABREU, Martha. "Crianças negras" e "crianças problemas" no pensamento de Nina Rodrigues e Arthur Ramos. In: RIZZINI, Irma (Org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil**. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 2000.

ADORNO, Sérgio. Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 18, 1996.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuaroma/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclar ec.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

ARAUJO, Vania Carvalho. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, Luciano M.; ARAUJO, Vânia C. (Orgs.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. 1. ed. Vitória/ES: EDUFES, 2011. v. 8, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

_____. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

_____. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco**: estudo antropológico de Vila Bela. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARBOSA, Joaquim. A recepção do instituto da ação afirmativa direito constitucional brasileiro. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Coleção Educação para Todos. Brasília, DF: UNESCO, 2007.

BARCELLOS, Gilsa Helena. **Desterritorialização e r-existência tupiniquim**: mulheres indígenas e o complexo agroindustrial da Aracruz celulose. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Departamento de Geografia. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOLDIERI, Elisa Minto. **Os conselhos tutelares e a garantia do direito à educação**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

CAMARGO, Climene Laura; ALVES, Eloina Santana; QUIRINO, Marinalva. Dias. Violência contra crianças e adolescentes negros: uma abordagem histórica. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, out./dez. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Brasil, ética, política e violência. In: CAMACHO, Thimoteo. **Ensaio sobre a violência**. Vitória: Edufes, 2003.

_____. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 4. ed. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 2007.

COMIRAM, Gisele. **Crianças e adolescentes infrequentes na escola**: desafios e limites dos mecanismos protetivos de direitos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Armed, 2011.

COTA, Maria das Graças. **Educação escolar indígena**: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os Tupinikim do ES. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de pós-graduação em educação. Vitória, 2000.

COUTINHO, José Maria. **Uma história do povo de Aracruz**: das origens pré-históricas à conquista do poder político pelos Ítalo-Brasileiros. Vol. I. Aracruz, ES, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luis Antônio Miguel. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p.32-45, abr./jun. 2009.

D'ÁVILA, Jerry. Construindo o homem brasileiro: educação e eugenia na era Vargas. In: MIGUEL, Maria Elisabeth B.; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **A educação escolar em perspectiva histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

DEL PRIORE Mary. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2005.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1986.

ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. **Educação, justiça e democracia**: um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano**: a criminalidade em São Paulo (1880-1924). São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Braga, Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Priscila Valverde; ARAGÃO, Elizabeth Maria de Andrade. Peculiaridades entre conselho tutelar e crianças encaminhadas pela escola. **Revista de Psicologia**, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), v. 23, n. 1, p. 219-232, jan./abr. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.) **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FREIRE, Jurandi Costa. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira – 1993-2005. Brasília: INEP, 2007.

GOMES, Flávio; PAIXÃO, Marcelo. **Razões afirmativas**: pós-emancipação, pensamento social e a construção das assimetrias raciais no Brasil. Salvador, BA: EDUFBA, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2008.

GONDRA, José Gonçalves. G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliana Marta T., VEIGA, Luciano Mendes; GREIVE, Cynthia . **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Humanitas, Editora UFMG, 2009.

HASENBALG, Antônio Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

IANNI, Octávio. **Escravidão e racismo**. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Hucitec, 1988.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Instituto de pesquisa econômica aplicada (IPEA), 2002.

KILDUFF, Fernanda. O controle da pobreza operado através do sistema penal. **Revista Katálisys**, Florianópolis, v.13, n. 2, p. 240-249, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802010000200011>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186**. Supremo Tribunal Federal. Relator. Voto. Brasília, Distrito Federal, 2012.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral de crianças e adolescentes negros no Brasil: uma abordagem a partir dos instrumentos normativos internacionais de proteção aos direitos humanos. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, vol. 7, jan./jun. 2010. Disponível em: <revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/>. Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. **Mamãe África, cheguei ao Brasil**: os direitos da criança e do adolescente sob a perspectiva da igualdade racial. Florianópolis, SC: Editora UFSC, FUNJAB, 2011.

_____. **Direito da criança e do adolescente**: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. Florianópolis, SC: Editora UFSC FUNJAB, CAPES, 2012.

LONGO, Isis. **Conselhos tutelares e escolas públicas de São Paulo**: o diálogo preciso. Universidade de São Paulo. Programa de pós-graduação em educação. Tese (Doutorado) – São Paulo, 2008.

LOPES, Marluce Leila Simões. **O que as crianças falam e quando elas se calam**: o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Revisionismo histórico e o pós-moderno**: indícios de um encontro inusitado. **Revista Impulso**, Piracicaba, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/download/291/466>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1993.

LUENGO, Fabíola Colombani. **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, José de Souza. “Eu não, meu senhor”. **Estadão**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,eu-nao-meu-senhor,1128202,0.htm>>. Acesso em: 05 maio 2014.

MARTINS, João Batista; PARRÉ, Rosana Ravelli. **Conselho tutelar**: uma visão sobre a instituição escolar. Universidade Estadual de Londrina (PR). Dissertação (Mestrado em Educação) – Paraná, 2005.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. Relações raciais nas escolas de Mato Grosso. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Mato Grosso: Editora UFMT, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social**, revista de Sociologia da USP. Universidade de São Paulo, São Paulo, v.19, n 1, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. **Aprendizes de corpo inteiro**: desigualdade nas questões racial e social. In: BRASIL. **A cor da cultura**: modos de ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2006.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* (Orgs.). Fundação Ford. UNIFEM. UFRJ. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010**: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf>. Acesso em 15 mar. 2014.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. **A história das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1999.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Coleção Ibgeana; Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro, IBGE, 2013.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 62, 1987.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas e direitos humanos**. **Revista USP**, nº 69. Mar./maio, São Paulo, 2006.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Anais, 2011

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em avaliação educacional**, Fundação Carlos Chagas, 17, n. 34, maio/ago. 2006.

_____. Educação infantil pós-FUNDEB: Avanços e tensões. In: SOUZA, G. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. (Org.). **Educação infantil, igualdade**

racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ROUANET, Paulo Sérgio. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bonviovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Revista Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v.18, n. 02, 2006.

SANTANA, Elisandra Melo de *et al.* **Escola e conselho tutelar:** os embates de uma relação. 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008>. Acesso em: 02 dez. 2012.

SANTOS, Angela Maria dos. **Vozes e silêncios no cotidiano escolar:** as relações raciais entre alunos negros e não-negros. Cuiabá, MG: Ed. UFMT, 2007.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Biblioteca digital da Câmara. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br>>. Acesso em: 28 maio 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. **Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n. 03, maio 2001.

_____. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.01, p.65-67, jan./jul. 2005a.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Dossiê sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005b.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME, FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHEINVAR, Stela. **O feitiço da política pública:** escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora. 23ª edição. São Paulo: 2007.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre as leis e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Nelson Fernandes Inocêncio. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos para a lei federal nº 10.639/03. Coleção Educação para todos, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº.117, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000300012>. Acesso em: 15 maio 2014.

SKIDMORE, Thomas Elliot. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov., 1991.

SODRÉ, Muniz. **O social irradiado**: violência urbana, neogrotesco e mídia. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Gizele. (Org.) **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

TAVARES, José. Resiliência e equilíbrio emocional na escola. **Revista Conhecimento e Diversidade**. 11. ed., 2014. Disponível em: <www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento>. Acesso em: 21 jul. 2014.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed UFMG, 2006.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: BRASIL. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil**: uma invenção imperial. Rio de Janeiro: Anped, 2007.

_____. As crianças na história da educação. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VENTURINI, Gustavo; BOKANI, Vilma. Sociedade: discriminação racial e preconceito de cor no Brasil. **Revista Teoria e Debate**, Fundação Perseu Abramo, 2004.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. A penalização da miséria e o avanço do neoliberalismo. In: SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. **Além da fábrica**: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo, 2003.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro: Cebela, 2012a.

_____. **Mapa da violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: Cebela, 2012b.

WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; WANDERLEY, M. B. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2004.

LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 34. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

_____. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990a**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. **Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990b**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 out. 2012.

_____. **Relatório da Declaração de Durban**. 2001. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/documentofinal_conferenciadurban.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. **Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)**: o que é. Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

_____. **Parecer do CNE/CP 3/2004a**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Conselhos escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: Distrito Federal, nov. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Programa Nacional de Direito Humanos da Presidência da República.** Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília, 2009.

_____. **Estatuto da igualdade racial.** Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/estatuto_igualdade_racial.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

_____. **Política nacional de saúde integral da população negra:** uma política do SUS. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Racismo Institucional:** uma abordagem conceitual. GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/publicacoes-recentes/racismo-institucional>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CENTRO DE REFERÊNCIAS TÉCNICAS EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (CREPOP). **Relações raciais:** referências técnicas para a prática do(a) psicólogo(a). Brasília: Conselho Federal de Psicologia, nov. 2013. Disponível em: <<http://crpsp.org.br/crepop/pdfs/relacoes-raciais-referencia-tecnica-relacoes-raciais.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA). **Sistema nacional de atendimento sócio-educativo.** 2006. UNICEF. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/sinase/Sinase.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente e conselho tutelar:** orientações para criação e funcionamento. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://www.sociedadesemear.org.br/arquivos/20110520115745_orienta%C3%A7%C3%B5esparacria%C3%A7%C3%A3oefuncionamento-conselhomunicipaldosdireitosdacrian%C3%A7aedoadolescenteeconselhotutelar.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação (SEDU). **Regimento comum das escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo.** Subsecretaria de Planejamento e Avaliação. Gerência de informação e avaliação educacional. Subgerência de estatísticas educacionais, Vitória, ES, 2010.

_____. **Censo Escolar 2013.** Subsecretaria de Planejamento e Avaliação. Gerência de informação e avaliação educacional. Subgerência de estatísticas educacionais, Vitória, ES, 2013.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos da criança.** Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos.** 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. **Situação da infância e da adolescência brasileira 2009.** O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. 2011. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil>>. Acesso em: 07 maio 2012.

_____. **Situação mundial da infância 2006:** excluídos e invisíveis. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sowc06/index.htm>>. Acesso em: 06 maio 2012a.

_____. **Brasil:** acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-report-2012-pr.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Indicadores sociais municipais:** uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Instrumentos normativos federais relacionados ao preconceito e às desigualdades raciais 1950 a 2003.** Diretoria de Estudos Sociais. Projeto BRA/01/013 – PNUD, 2006. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/legislacao.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. **Desigualdades raciais.** Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. **Igualdade racial.** Políticas sociais: acompanhamento e análise nº 21, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1983>. Acesso em: 15 set. 2013.

LABORATÓRIO DE ANÁLISES ECONÔMICAS, HISTÓRICAS, SOCIAIS E ESTATÍSTICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS (LAESER). Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil. **Fichário das desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Economia, 2010.

BLOG

COMBATE ao racismo ambiental. Disponível em: <racismoambiental.net.br>. Acesso em: 15 out. 2014.

MÍDIA

CAMARGO, Heloíza. **Justiça proíbe rolezinhos em shopping.** Jornal “A Tribuna”. Vitória, 30 de agosto de 2014. Cidades, p. 07.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Consentimento de Pesquisa

CONSELHO TUTELAR DA ORLA DE ARACRUZ

Solicitação de Consentimento de realização de pesquisa de doutorado

MARLUCE LEILA SIMÕES LOPES, em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se para o consentimento da realização de pesquisa de Tese de Doutorado em Educação junto à Universidade Federal do Espírito Santo com o tema intitulado “Infâncias Capturadas”: as crianças encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar, junto aos CONSELHOS TUTELARES desta comarca.

O objetivo deste estudo é analisar a atuação dos Conselhos Tutelares junto às escolas na expectativa de compreender quais são os motivos e encaminhamentos apresentados por essas instituições em relação às crianças concebidas como “problemas”.

A pesquisa será realizada no ano de 2013 e utilizar-se-á de observação participante, entrevistas, análise de documentos, fotografias e filmagem, como instrumentos de análise da questão investigada.

É importante salientar que, em qualquer momento, se algum dos sujeitos pesquisado não quiser se submeter a qualquer condição desta pesquisa, sua opção será respeitada.

Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a identificação dos sujeitos e das instituições participantes. Cada participante da pesquisa terá acesso ao que será publicado e aos nomes fictícios que serão utilizados para garantir o tratamento ético dos dados, podendo, assim, concordar ou não com a sua publicação. Se não houver concordância, a opinião do participante será excluída da tese.

Ao final deste requerimento, consta o contato da universidade, podendo, a qualquer momento, tirar dúvidas sobre o projeto ou no que se refere à sua participação.

Solicitamos, dessa forma, o seu consentimento para a realização desta pesquisa.

Autorizo essa pesquisa nos Conselhos Tutelares de Aracruz

Assinatura _____

Pesquisador: Marluce Leila Simões Lopes

Doutoranda em Educação

PPGE/CE/UFES

98801107

marluceleila@msn.com

Orientadora: Dra. Vânia Carvalho de Araújo

Doutora em Educação

Professora do PPGE/CE/UFES

vania_araujo@terra.com.br

Secretaria do PPGE/CE/UFES

4009-2547/ 4009-2549

APÊNDICE B – Roteiro de Pesquisa

ROTEIRO DE PESQUISA DO DOUTORADO

Observação-participante e Análise Documental

O contexto da pesquisa: Conselho Tutelar e escola

O Conselho Tutelar:

Localização, história, estrutura física e condições de atendimento.

A instituição escolar:

Localização, número de alunos e professores, estrutura, práticas com os alunos “problemas”, número de crianças encaminhadas anualmente ao CT.

Número de Conselheiros.

Atendimento:

Localidades: Rio Preto, Itaparica, Santa Cruz, Nova Santa Cruz, Aldeias Indígenas, Coqueiral, Barra do Sahi, Sauê, Mar Azul, Barra do Riacho, Vila do Riacho, Assentamento.

Escolas Atendidas:

Todas dos bairros citados.

Quantitativo de escolas atendidas.

Roteiro de observação-participante:

Qual o perfil racial dos conselheiros?

Existe algum programa, projeto ou política de combate ao racismo?

A formação dos conselheiros contempla o recorte racial?

Os registros do CT contemplam a identificação sob o critério racial?

O plano de ação contempla o combate à discriminação nos princípios e ações?

Observar tratamento da instituição para com as crianças, foco nas crianças negras (vide relatórios e entrevistas com pedagogos e diretores).

Observar o tratamento da instituição para com as famílias (vide relatórios e observação de reuniões com o CT).

As crianças são discriminadas por serem negras?

Como são percebidas pelos conselheiros?

Como os profissionais da escola olham, expressam e tratam as crianças negras?

Como os conselheiros se relacionam com as crianças negras?

Que sentidos as crianças negras atendidas atribuem a si mesmas?

O que os profissionais expressam sobre preconceito e discriminação?

O que as crianças encaminhadas falam sobre o encaminhamento da escola e atendimento do Conselho Tutelar?

As crianças encaminhadas: idade, série, cor/raça, escola (índices e descrições).

Quais são os discursos proferidos pelos pedagogos, coordenadores e diretor da escola em relação aos encaminhamentos?

Como a escola encaminha as crianças concebidas como “problemas”?

As crianças são ouvidas nos momentos de intervenção das instituições?

O discurso dos profissionais sobre a discriminação étnico-racial.

Como os profissionais abordam as situações das crianças negras nas reuniões?

O que os professores comentam sobre o preconceito étnico-racial?

Como os professores percebem as leis contra o racismo? Eles conhecem a Lei 10.639? O que pensam a respeito?

Como os profissionais se referem às crianças negras?

Análise documental:

O entorno da instituição pesquisada.

Caracterização do bairro onde se localiza a escola e o Conselho Tutelar e aspectos gerais do entorno das instituições.

Dados gerais: Histórico da instituição, número de alunos atendidos, fluxo escolar, frequência, aprovação, proposta pedagógica, número de funcionários, etnias representadas, outras informações.

As crianças encaminhadas [idade, procedência/escola, cor/raça (certidão de nascimento)].

As relações entre as crianças registradas nos relatórios.

As relações entre adultos e crianças registradas nos relatórios.

As intervenções do CT registradas em processos.

As crianças atendidas (idade, procedência/escola, cor/raça (certidão de nascimento)

Qual o índice de meninos e meninas encaminhadas?

De onde vieram?

Qual o contexto social em que vivem?

Os registros das discriminações entre/para com as crianças encaminhadas ao CT.

Há registro das situações que justificaram os encaminhamentos? Nos registros, constam situações de discriminação racial?

Identificam-se, nos registros, os casos atitudes preconceituosas como fator motivador da violência no espaço escolar?

Roteiro de entrevista:

A - Com as crianças

Por que você foi encaminhada ao Conselho Tutelar?

Você já se sentiu discriminado? De que forma? O que você fez? Pediu ajuda a alguém? Quem?

O que você faria se fosse discriminado?

Você já observou alguma cena de racismo aqui na instituição?

Como você se sente quando é atendido pelo CT?

Como você é tratada pela escola? E pelo CT?

O que você acha do trabalho do CT na escola?

B – Com os adultos (escola e conselho tutelar)

Como você define criança? E infância?

As crianças são iguais ou diferentes? Como você concebe as diferenças?

Quais crianças você percebe que dá mais “trabalho” para a instituição? Há alguma relação com essas diferenças?

Você identifica as crianças negras?

Você percebe situações de discriminação nos encaminhamentos das escolas?

Quais são as atitudes evidenciadas que denotam discriminação racial?

O que é preconceito e discriminação?

Você percebe atitudes preconceituosas e discriminatórias na escola?

Já se deparou com situações discriminatórias? O que você fez?

As crianças discriminadas reagem? De que forma?

Quem são os mais discriminados? Meninos ou meninas?

Quem são os maiores discriminadores?