

¿Qué hacer ante la (des)protección de niños, niñas y adolescentes? Un tema debatido en el Grado en Historia

What to do about the (dis)protection of children and adolescents? A topic debated in the Degree in History

Alves de Andrade, Juliana; da Silva Miranda, Humberto

 **Juliana Alves de Andrade**
julianadeandrade.ufrpe@gmail.com
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

 **Humberto da Silva Miranda**
humbertoufrpe@gmail.com
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 37, e0026, 2023
clio@fnuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Septiembre 2023
Aprobación: 20 Septiembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1114689005/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0026>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este artículo busca presentar una reflexión teórico-práctica sobre la experiencia de los futuros profesores de historia, graduados de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), y los operadores de los derechos de los niños y adolescentes (Consejeros de Tutela) en Brasil. Un diálogo que permitió el desarrollo de una reflexión epistemológica sobre la enseñanza y las cuestiones sociales, especialmente la relación entre la enseñanza, la escuela y la red de protección de niños y adolescentes. En la primera parte, presentaremos el escenario de la práctica y la reflexión y la idea de una red de seguridad. En un segundo momento, presentamos un debate sobre cómo estos agentes se convirtieron en los principales articuladores entre la escuela, la comunidad y la red de protección de niños, niñas y adolescentes. A continuación, trataremos la escuela como un espacio de protección y el papel que puede desempeñar el profesor de historia para enfrentar la violencia y defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Finalmente, señalamos algunos conocimientos y acciones necesarias para que el profesor enfrente los desafíos sociales del presente y del futuro en el espacio escolar brasileño, mostrando cómo tuvo lugar el diálogo de este fructífero encuentro pedagógico.

Palabras clave: formación docente, derechos, protección.

Abstract: *This article seeks to present a theoretical-practical reflection on the experience of future history teachers, graduates of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), and operators of the rights of children and adolescents (guardianship counselors) in Brazil. A dialogue that allowed the development of an epistemological reflection on education and social issues, especially the relationship between teaching, school and the network for the protection of children and adolescents. In the first part, we will present the scenario of practice and reflection and the idea of a safety net. In a second moment, we presented a debate on how these agents became the main articulators between the school, the community and the child protection network. Next, we will treat the school as a space of protection and the role that the history teacher can play to face violence and defend the rights of children and adolescents. Finally, we point out some knowledge and actions necessary for the teacher to face the social challenges of the present and the future in the Brazilian*

school space, showing how the dialogue of this fruitful pedagogical encounter took place.

Keywords: teacher education, rights, protection.

Introducción

En el campo educativo brasileño, la asociación entre la Escuela y el Consejo de Tutela^[1] garantiza que el maestro y el gerente sigan el camino de los estudiantes que se encuentran en una situación de (des)protección social, económica, educativa y afectiva. Conocer las historias y recuerdos de niños y adolescentes es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como señala la famosa afirmación pedagógica: “Para ensinar História a João, é preciso saber de História, Ensino e João [Maria]” (Caimi, 2015:111). Los consejeros de tutela^[2] ayudan a identificar el tipo de relación que el niño o adolescente tiene con sus tutores (padre, madre, tío, tía, abuela, abuelo, madrina, padrino, hermano, etc.) y la comunidad (iglesia, club, vecinos y otros familiares), especialmente si viven en una situación de riesgo. Este conocimiento previo puede contribuir a que la escuela pueda combatir de manera más efectiva la evasión, el fracaso, el no aprendizaje y otras violaciones que sufren los niños y adolescentes.

Enseñar a los futuros maestros de historia^[3] a movilizar la red de protección, activando el Consejo de Tutela, a la primera señal de abuso y abandono que presenta el niño, niña o adolescente en el aula, por ejemplo, es lograr que este profesional esté comprometido con la defensa del niño y adolescente, es decir, un profesional que defienda el derecho del niño y adolescente a estudiar, aprender, jugar, ir de fiesta, dormir y comer. Escuchar “João's y Maria's” para organizar/planificar mejor la clase es defender una vida digna para estos sujetos, así como defender el derecho a la educación para estos sujetos, en un país marcado por las desigualdades sociales, donde el 69,1% de los niños y el 72,4% de los adolescentes que viven en el territorio nacional (Brasil), están bajo la tutela de arreglos familiares (nucleares o extendidos), que la mayoría de los adultos tienen baja escolaridad, no tienen trabajo y se mantienen con un ingreso familiar entre la mitad y un salario mínimo (Inep, 2019).

Contrariamente a lo que argumentan los organismos internacionales (OCDE, ONU, Banco Mundial) sobre la formación profesional de los docentes en los tiempos contemporáneos, consideramos que el gran desafío para los centros y escuelas normales no es hacer que los docentes sean más aptos para utilizar dispositivos tecnológicos y mediáticos en el aula, sino hacerles ver las historias y trayectorias de los estudiantes que tienen sus vidas marcadas por la violación de derechos. El gran desafío es ver el potencial intelectual y cognitivo de los niños y adolescentes que viven en condiciones precarias, inhumanas y situaciones de (des)protección. Para Joan Pagès, las competencias docentes, por tanto, el perfil profesional del profesor contemporáneo está estrechamente relacionado con el modelo de escuela que apuntamos para el futuro. En este sentido, la formación del profesorado es, sin duda, una consecuencia de las concepciones imperantes sobre la escuela, la enseñanza y el currículo en cada momento histórico (Pagés, 1998). Los nuevos tiempos demandan una práctica docente activa, es decir, un

profesional que conciba la práctica pedagógica como un ejercicio social y político. La vida escolar cotidiana requiere una (re)acción del docente ante casos de fracaso, baja frecuencia, no aprendizaje, violencia física y psicológica, abandono, abuso y vulnerabilidad social.

Así, entendiendo la necesidad de que los cursos de pregrado enfrenten esta falta de diálogo con los organismos y sectores responsables de velar por la protección de los niños, niñas y adolescentes, presentamos reflexiones desarrolladas a partir de una práctica desarrollada en la universidad. Es el resultado de las reflexiones de las reuniones que nosotros (formadores de docentes) y estudiantes de la carrera en Historia de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), tuvimos con los Consejeros Tutelares de Recife debido a las actividades de investigación realizadas dentro de los componentes curriculares: *Fundamentos de Educación y Educación Brasileña: legislación, organización y políticas*^[4]. Al trabajar con los consejeros tuteladores, entendiendo su centralidad en el debate sobre el derecho a la educación, estimulamos este fructífero encuentro pedagógico.

El escenario excluyente y vulnerable en el que viven la mayoría de los niños, niñas y adolescentes, dejó a los graduados inquietos y preocupados, sobre todo, por el papel de la escuela y el maestro frente a este desafío social. Los futuros profesores de historia se preocuparon por preguntas como: ¿cuál es la función de la escuela en este contexto de gran desigualdad? ¿cuál es el papel del docente frente a los problemas de vulnerabilidad económica y social que impactan en la permanencia de niños, niñas y adolescentes en la escuela? Y, ¿qué estrategias puede adoptar la escuela para mantener un diálogo efectivo con el Consejo de Tutela en el espacio escolar?

Esta acción pedagógica que buscaba hacer que la universidad, la escuela y el consejo tutelar dialogaran sin duda produjo valiosos “consejos” que deben incorporarse con el tiempo en los proyectos pedagógicos de los cursos de pregrado existentes en el país. De hecho, este trabajo, cuyo título provocador no nos deja olvidar, es una invitación a escuchar a los Consejeros Tutelares de Recife, sobre los derechos de aprendizaje y cómo la deserción, el fracaso escolar, la indisciplina, la explotación sexual de niños/adolescentes, la vulnerabilidad social, la violencia doméstica y el racismo, pueden / deben ser enfrentados por la escuela en asociación con el Consejo Tutelar. En este trabajo, no proponemos prescripciones didáctico-pedagógicas sobre la Enseñanza de la Historia y los Derechos Humanos, sino orientaciones sobre el derecho, la protección y el cuidado en el espacio escolar. Nuestra intención es mostrar que, en el campo de la formación inicial de profesores de historia, “recibir asesoramiento” de trabajadores sociales, líderes comunitarios, consejeros tutelares y muchos otros agentes que enfrentan el abandono escolar, el fracaso escolar y otras formas de violación de derechos es el mejor ejercicio teórico-práctico que un estudiante puede desarrollar en un curso de grado.

A diferencia de los textos que proponen hacer una discusión teórico-conceptual sobre el derecho, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la infancia y la adolescencia, optamos por presentar una reflexión sobre los conocimientos prácticos compartidos por los consejeros tuteladores de cómo la escuela puede convertirse en un espacio de protección para los niños y niñas, adolescentes. Para presentar el conocimiento compartido, organizamos el texto en tres partes. En la primera parte, presentaremos el escenario de la práctica y la reflexión y la

idea de una red de seguridad. En un segundo momento, presentamos un debate sobre cómo estos agentes se convirtieron en los principales articuladores entre la escuela, la comunidad y la red de protección de niños, niñas y adolescentes. A continuación, trataremos la escuela como un espacio de protección y el papel que puede desempeñar el profesor de historia para enfrentar la violencia y defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Finalmente, señalamos algunos conocimientos y acciones necesarias para que el profesor enfrente los desafíos sociales del presente y del futuro en el espacio escolar brasileño, mostrando cómo tuvo lugar el diálogo de este fructífero encuentro pedagógico.

1. Escenarios sociales y políticos. Práctica pedagógica: nuevas formas de aprender a ser docente

Desde 2014, en el contexto de los primeros años (1º y 2º período)[5] de la Licenciatura en Historia de la UFRPE, de las disciplinas mencionadas, hemos experimentado una formación innovadora de carácter reflexivo e investigativo, en la que llamamos Práctica Integrativa. En esta, además de las lecturas teóricas sobre los conceptos de estado y política, educación, los estudiantes aprenden a observar las historias y trayectorias de los niños y adolescentes de la ciudad de Recife, pero, sobre todo, a investigar el desempeño del Consejo de Tutela para garantizar la protección de los niños y adolescentes, evitando que sus derechos sean violados en el espacio familiar, comunidad y escuela. Estas actividades didáctico-pedagógicas ponen en pantalla los desafíos que enfrentan los maestros en los tiempos contemporáneos, específicamente, aquellos que trabajan en el sistema de escuelas públicas.

Según informes producidos por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), la mayoría de los niños y adolescentes brasileños estudian en escuelas públicas y viven en situaciones de extrema vulnerabilidad social y económica. En 2019, cuando los estudiantes del curso de graduación en Historia de la UFRPE comenzaron la investigación, el censo escolar mostró que había 179.533 escuelas de educación básica en Brasil y que la mayoría pertenecía a la red educativa municipal y estatal. Los datos mostraron que el 77,84% de las escuelas brasileñas fueron administradas por autoridades municipales y estatales, mientras que las instituciones privadas fueron responsables del 22,16% del número total de escuelas en el país, y el gobierno federal es responsable de solo el 0,06% de las escuelas enfocadas en la educación básica (Inep, 2019). Con respecto a la atención, se observa que la red pública de educación básica atendió al 74,7% de los niños brasileños en sus guarderías y preescolares, y ese porcentaje saltó al 82% en la escuela primaria (inicial y último años). En la escuela secundaria, los datos mostraron que este porcentaje aumentó a 87.4% el número de niños y adolescentes atendidos por las escuelas públicas (Ibidem).

Comparando estos datos con los relatos que emergen de la vida escolar cotidiana, observamos que la escuela pública brasileña tiene una larga historia marcada por la exclusión de niños y adolescentes. Los niños y adolescentes abandonan la escuela pública debido a la condición económica de la familia (abandono escolar), el fracaso y el bajo aprendizaje. Estos problemas relacionados con la distorsión del grado de edad y el no aprendizaje en el espacio escolar deben

entenderse como un problema social y no solo como un problema cognitivo o de comportamiento.

En este sentido, afirmar que las razones de la permanencia de los tres mayores problemas de la historia de la educación brasileña (deserción, fracaso y bajo aprendizaje), están relacionadas con las cuestiones cognitivas de los niños y adolescentes brasileños, como lo ha hecho el capital internacional, es restringir el debate al alcance, cuando el problema es social. Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes brasileños no aprenden o están fuera de la escuela porque se encuentran en una situación de vulnerabilidad social o son víctimas de abuso, explotación sexual y violencia doméstica. Los profesionales que se gradúan de los cursos de pregrado necesitan entender que el abandono escolar y la repetición escolar no solo están relacionados con la baja inteligencia de los niños y adolescentes o con los trastornos de atención (TDAH), sino con cuestiones sociales y, como tales, deben tratarse como un interés colectivo, que “agotar los recursos de la escuela”, debe resolverse desde una red, involucrando a la familia, la escuela y el consejo de tutela.

Presente en más de 5.000 municipios brasileños, el consejo de tutela representa un órgano importante para la efectividad de los derechos de los niños y adolescentes, sin duda un socio estratégico de la comunidad escolar. Los consejos, en teoría, no realizan los servicios, sino que remiten los diferentes casos de violaciones a los órganos competentes, además de monitorear las diferentes medidas de protección aplicadas. En caso de abandono, evasión o fracaso, se puede activar a los consejeros, así como al Ministerio Público, al servicio social (Centro de Referencia de Asistencia Social - CRAS) y dependiendo de la gravedad, al propio sistema de seguridad.

Para que la escuela se convierta en un territorio de protección, se necesita un cambio radical en la forma en que los profesionales (maestros, gerentes, empleados de servicios generales) enfrentan las marcas de violencia presentes en la vida cotidiana de la institución. Para esto, creemos que es necesario un proyecto de educación inicial y continua de profesionales que dialogue con lo recomendado por las disposiciones legales instituidas en Brasil después de 1988. Sabemos que, para intervenir y ayudar a los niños y adolescentes, los gerentes, maestros y apoyo técnico necesitan ser capacitados para comprender cómo se manifiestan las diferentes formas de violencia en la vida de los niños. El movimiento de activación de los órganos competentes por parte de estos agentes en sus actividades profesionales solo ocurre cuando son capaces de identificar las situaciones de riesgo vividas por los niños, niñas y adolescentes o los espacios sociales que promueven acciones agresivas. El profesor debe aprender a denunciar la violencia, el abuso y el abandono a los organismos competentes.

Desde 2006, las políticas públicas dirigidas a la educación inicial y continua de los docentes han establecido como prioridad básica una formación profesional que actúa como un aliado para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes y es capaz de combatir la red de violencia que a menudo comienza dentro del hogar y en los lugares que deberían albergar, proteger y socializar a las personas. Es necesario capacitar al maestro para que cuando vea los signos de violencia física o psicológica en niños y adolescentes llame a los órganos competentes. Por esta razón, el programa de educación continua denominado “Escuela que protege”, sostiene que solo el conocimiento y el diálogo sobre el

tema nos fortalecerán como un grupo social capaz de combatir la violencia con atención y protección integral.

De hecho, el espacio escolar aún no sabe cómo lidiar con los diferentes tipos de violencia: estructural, simbólica, institucional y abandono, física, psicológica, sexual y todas sus derivaciones de abuso, explotación comercial, pornografía, turismo sexual, trata de personas y trabajo experimentado por los niños. La relación entre el consejo de tutela y la escuela es compleja, puntual y tensa. En la mayoría de los casos, la escuela solo recurre al consejo u otros agentes de la red de protección, cuando las marcas de violencia aparecen en el comportamiento de los estudiantes. Esa realidad tiene que cambiar. Los maestros deben entender que la violencia experimentada por los niños es un delito, por lo que debe ser denunciada y tratada como un problema escolar y no como un problema privado.

Es fundamental que desde el inicio el docente tenga una formación profesional basada en los derechos humanos, tal como lo recomienda la resolución CNE 02/2015, en el art. 3, quinto párrafo, de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación inicial en el nivel superior -cursos de pregrado, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segundo grado- y para la educación continua (DCN). Al establecer que todo profesor debe tener cuando actúa como profesional:

Compromiso con un proyecto social, político y ético que contribuya a la consolidación de una nación soberana, democrática, justa, inclusiva que promueva la emancipación de las personas y los grupos sociales, atenta al reconocimiento y valoración de la diversidad y, por lo tanto, contraria a toda forma de discriminación. (Conselho Nacional de Educação, 2015).

Este compromiso social y político que todo docente debe tener con la formación de niños y adolescentes, según lo establece el documento (DCN) que orienta la construcción de los planes de estudio de los cursos de graduación, evidencia los conocimientos, conocimientos y habilidades que deben componer la base del profesional docente. Para nosotros, sin duda, el diálogo con/ sobre la red de protección de niños, niñas y adolescentes no puede faltar en la base de la formación profesional de los trabajadores de la educación.

Las Redes de Protección de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia tienen como marco de referencia el Sistema de Garantía de Derechos establecido en el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA). Ellos (redes) lo definen como un lugar de compartir el poder y de los recursos humanos y materiales de un conjunto social, formal o informal, de actores, grupos e instituciones, en un territorio determinado. Son tejidos sociales que se articulan en torno a objetivos comunes y focos de acción, cuya red se construye en un proceso de participación colectiva y responsabilidades compartidas, asumidas por todos y cada uno de los participantes. Se toman decisiones y se resuelven los conflictos democráticamente, buscando un consenso mínimo que garantice acciones conjuntas (Faleiros y Faleiros, 2008).

La Red para la Protección de la Niñez y la Adolescencia es una articulación social conformada por actores y agencias gubernamentales y no gubernamentales, articulada y construida con el objetivo de garantizar los derechos generales y específicos de una parte de la población infantil y adolescente. En Brasil, podemos mencionar la Red para la Protección de Adolescentes en Conflicto con la Ley, la Red para Combatir la Violencia Sexual contra Niños y Adolescentes y la Red

para la Protección de los Niños de la Calle, entre otras. Estas redes pueden tener cobertura municipal, estatal, nacional o internacional (Idem). Al igual que con el Sistema de Garantía de Derechos, las Redes de Protección instaladas en diferentes municipios pueden ser muy diferentes. La articulación entre organismos con diferentes funciones, poderes y recursos puede ser una tarea de alta complejidad.

2. El Sistema de Garantía de Derechos y las personas defensoras de niños, niñas y adolescentes

En Brasil, el final de la década de 1980 estuvo marcado por intensos cambios políticos, económicos y culturales. La redemocratización permitió la (re)articulación de los movimientos sociales y la sociedad civil, que se movilizaron en torno a los derechos sociales, políticos, civiles, educativos y humanos. Fue en este escenario de transformaciones que asistimos a la aprobación de la Constitución Federal (Senado Federal de Brasil, 1988) y a una campaña expresiva producida en el campo del derecho a la educación para la defensa de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) y los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que contribuyeron a la promulgación de la Ley N° 8.069 del 13 de julio de 1990, el Estatuto del Niño y del Adolescente.

Por ello, el Sistema de Garantía de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (SGDCA), consolidado en 2006 por la Resolución N° 113 del Consejo Nacional de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (CONANDA) en 2006, nació de esta movilización social mediante la promulgación de la Constitución de 1988 y el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), Parámetros para políticas públicas dirigidas a niños y jóvenes.

El SGDCA surgió con la intención de articular las acciones desarrolladas por el Estado, la familia y la sociedad civil en defensa de los niños, niñas y adolescentes y velar por el cumplimiento de la ley (Estatuto y Constitución Federal). La SGDCA organiza la red de protección desde tres ejes: Defensa, Promoción y Control, y corresponde a los consejeros tutelares y maestros las dos primeras acciones.

Con el Estatuto, la ley (institución y norma) abandona la idea de “protección/juicio” y adopta la perspectiva de “protección integral” para niños, niñas y adolescentes. Es la creación del sistema de garantía y legitimación de los defensores de niños, niñas y adolescentes (tutores, asesores legales y otros agentes). El Estatuto fue concebido a partir del discurso antipunitivista presente en la legislación brasileña después de 1988 en Brasil. Es importante destacar que, antes de la promulgación del Estatuto, el Código del Menor estaba en vigor en el Brasil, implementado en 1927 y reformulado en 1979. Los estudios indican que el Código de Menores trajo consigo la égida punitiva, que se desplegó en las prácticas jurídicas y la gestión de políticas públicas represivas y disciplinarias (Miranda, 2016).

Es con la implementación de este dispositivo legal (ECA) que el SGDCA comienza a forjarse, la red de protección (profesionales de educación, salud y asistencia social) se establece y los Consejos Tutelares comienzan a implementarse en los municipios brasileños. Los consejos se constituyeron en espacios físicos insertos en el universo de las comunidades, comúnmente marcados por desigualdades sociales y económicas, los consejos tutelares son

considerados “puertas” para las derivaciones a los servicios de atención a través de la especificidad de la violación/demanda.

El surgimiento del Estatuto traduce la forma en que la infancia y la adolescencia son vistas en Brasil. Llega reformulando conceptos y prácticas institucionalizadas en la memoria colectiva. El Estatuto trajo muchos buenos vientos entre estos la idea de la participación de la sociedad, especialmente a través de los Consejos de Derechos y Consejos Tutelares. La infancia llega a ser vista como una cuestión social y no como un problema de justicia. Según la investigadora Elisama Messias, la existencia y el funcionamiento de los consejos tutelares van en contra de las lógicas caritativas, filantrópicas y asistenciales, inaugurando la fase de los derechos sociales (Messias, 2013).

Con el estatuto, la noción de tutela se concibe como un lugar de persona protegida, vinculante a la llamada Doctrina de Protección Integral. Para el investigador Luiz Antonio Miguel Ferreira, podemos entender esta “doctrina” a partir de tres principios: los niños y adolescentes como sujetos de derecho dejan de ser objetos; responsabilidades para convertirse en titulares de derechos; destinatarios de prioridad absoluta respetando la condición peculiar de una persona en desarrollo (Ferreira, 2004).

En esta perspectiva, también se resignificará el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, desde el Estatuto. Para el Estatuto, el proceso educativo no debe basarse en la idea de lo que está por venir, sino en el desarrollo de lo peculiar de las asignaturas (niño y adolescencia). En su artículo 53, el Estatuto establece que este derecho prepara para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo, asegurándoles: I - igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela; II - el derecho a ser respetado por sus educadores; III - el derecho a impugnar los criterios de evaluación, y puede apelar a los organismos de la escuela superior; IV - derecho a organizarse y participar en entidades estudiantiles (Senado Federal, 1990).

Los legisladores establecidos en el artículo 55 del Estatuto establecen que los padres y tutores tienen la obligación de matricular a sus hijos o alumnos en el sistema escolar ordinario, ya en el artículo 129, que las medidas pertinentes a los padres y tutores, la obligación de los padres y tutores es inscribir al niño o alumno y controlar su asistencia y rendimiento escolar. Así, además de los deberes, el Estatuto regula las responsabilidades penales en los casos de abandono intelectual a los padres y tutores.

Al investigar la relación entre el consejo de tutela y la escuela, también encontramos otros canales de diálogo entre legislaciones. Cuando nos centramos en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9.394 (Senado Federal, 1996) nos damos cuenta de que los legisladores buscaron promover convergencias entre el Estatuto y la LDB, fortaleciendo así uno de los puntos fundamentales para la realización del derecho ya reconocido, recurriendo a la rendición de cuentas de los padres y tutores.

En este proceso, se enfatiza que la LDB, en su artículo 12, establece que los profesionales de la educación deben notificar al Consejo Tutelar del Municipio la lista de estudiantes que presentan un número de ausencias superior al 30% (treinta por ciento) del porcentaje permitido por la ley. A su vez, el artículo 56 del Estatuto establece que los dirigentes de las escuelas primarias comunicarán al Consejo de Tutela los casos de: I - maltrato que involucre a sus alumnos;

II - reiteración de ausencias injustificadas y deserción escolar, recursos escolares agotados; III - altos niveles de repetición.

No podemos dejar de señalar que la cuestión del control de frecuencias y la notificación de ausencias dialoga con la cuestión del abandono escolar. Este problema fue destacado recurrentemente por los estudiantes que realizaron la Práctica Integrativa. Según los resultados de las entrevistas, los consejeros señalan que muchos casos de evasión están relacionados con las condiciones económicas de las familias. Afectados por la pobreza, los niños y niñas se ven obligados a abandonar la escuela.

Volviendo al artículo 56, es pertinente reflexionar sobre el tema del maltrato que involucra a sus estudiantes y el deber legal del administrador de notificar al consejo de tutela, al percibir dicha violencia practicada contra niños, niñas y adolescentes. A partir de tales normas, los legisladores comienzan a ampliar la concepción de la escuela y sus propósitos, percibiéndola como un espacio de protección. Según Humberto Miranda:

Frente a los desafíos cotidianos, marcados por las diferentes formas de violencia, la escuela debe convertirse en un espacio para la producción de una cultura de protección, construida desde los derechos humanos. En este proceso, los profesionales de la educación, los estudiantes, las familias y las comunidades deben articularse para garantizar que los derechos fundamentales se realicen en la vida cotidiana de los niños y las niñas. (Miranda, 2016:50)

Otro aspecto importante que delimita la relación entre el consejo de tutela y la escuela es la protección contra la violencia física y doméstica y las diferentes formas de abandono. De esta manera, la escuela que estuvo marcada por prácticas pedagógicas disciplinarias, a menudo marcadas por la pedagogía del miedo, de las nalgadas y otros castigos crueles y degradantes, pasa a ser vista como un espacio de protección.

El Estatuto en su artículo 245 establece, inclusive, sanciones de multa de tres a veinte salarios de referencia, aplicándose dos veces en caso de reincidencia en caso de maestro o responsable del establecimiento de atención médica y educación primaria, preescolar o guardería, para comunicar a la autoridad competente los casos de los que tenga conocimiento, que impliquen sospecha o confirmación de malos tratos (Senado Federal, 1990).

Somos conscientes de que el Estatuto fue diseñado para compartir responsabilidades con el fin de satisfacer las demandas de violación de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes y para garantizar la prevención en línea con las prácticas de protección. Históricamente, esas responsabilidades estaban en manos de los jueces, que tenían control sobre las decisiones de vida de los niños y las niñas. Según Scheinvar:

El TCE, como toda ley, es la expresión de los campos de fuerza. Significó una disputa con el Poder Judicial, hasta entonces soberano en relación con las demandas de las familias pobres, los niños y los adolescentes. Desjudicializar las relaciones producidas históricamente por condiciones sociales y políticas ajenas a la voluntad de los atendidos por el Poder Judicial fue una propuesta audaz, pero posible, dada la movilización de la sociedad civil que se comprometió con las políticas públicas y pretendió ocupar, junto con los gobiernos, espacios de formulación y gestión. (Scheinvar, 2011:25)

Es desde la perspectiva de la desjudicialización que se (re)piensa la relación misma entre la escuela y el sistema de justicia, donde la perspectiva de la red

de protección social ha reemplazado la ideología centrada en manos del Poder Judicial. Los creadores del Estatuto propusieron otra forma de pensar la escuela y garantizar el derecho a la educación. La red, es decir, un movimiento que articula la escuela, la asistencia social, la salud y otros órganos destinados a la protección de la infancia y la adolescencia. La organización de este espacio tiene sentido en el contexto de las escuelas públicas brasileñas, ya que permite una alternativa de equidad y protección para la población infantil y adolescente que se encuentra en grupos menos favorecidos (Dias; Guzzo, 2018).

3. Por una escuela que proteja a todos los niños, niñas y adolescentes

En la primera mitad del siglo XXI, el sociólogo británico Michael Young trató de responder a una pregunta que moviliza a estudiantes, padres, profesores e intelectuales: ¿Para qué sirven las escuelas? En resumen, el autor argumentó que las escuelas sirven para enseñar conocimientos poderosos a los estudiantes. Al mismo tiempo, reconocer que las escuelas tienen múltiples funciones en los tiempos contemporáneos, por lo que no se ve contradicción entre la idea de la escuela como un lugar para la promoción de la democracia y la justicia social y el espacio para la adquisición de conocimientos. (Young, 2007:1289).

Por numerosas razones sociales y culturales, la función de la escuela se ha (re)significado en los últimos años. Hoy en día, la institución se ha convertido en un lugar para que los niños y adolescentes aprendan, jueguen, coman, descansen, construyan vínculos y compartan conocimientos. Defiende una escuela cada vez más inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje, comprometiéndose a: a) garantizar la escolarización a la edad adecuada; b) oferta gratuita de vacantes en el sistema escolar público; c) proceso de enseñanza y aprendizaje que conduzca a resultados relevantes y significativos; d) la existencia de entornos de aprendizaje no violentos e inclusivos; e) una estructura física escolar adecuada y f) una sociedad libre de la reproducción de todas las formas de violencia (violencia sexual, trata de personas y homicidios en sus intersecciones con raza, etnia, edad, discapacidad, orientación sexual e identidad de género).

Sin embargo, existe una forma de ser escuela, que se expresa a través de rituales, movilizando sentimientos, experiencias y símbolos. Las demandas derivadas del proceso de universalización de la educación básica brasileña exigen que esta institución se dirija a cuestiones sociales y políticas. Para Carlota Boto, la historia de la escuela en Brasil reafirma el carácter ritual de la institución, sobre todo, centrada en el aprendizaje de códigos, normas, prácticas y gestos (Boto, 2014). Pero aún así, se observa que la violencia, vulnerabilidad, abandono y explotación que viven los niños, niñas y adolescentes (re)configuraron el espacio e incorporaron nuevos rituales de aprendizaje social.

En la vida escolar cotidiana, hay un guión, una coreografía, que la escuela estructura su día a día. (Idem). Sabemos que son pocas las instituciones educativas que modifican este “guion” para ver y escuchar a los alumnos, ya que en su mayor parte, la rutina consiste en: lección en la pizarra, exposición oral, debate, lectura de textos, ejercicios, descansos cortos y exámenes. El reto del futuro docente es hacer que la escuela abra un espacio en este “guion” para que los

estudiantes formen lazos de amistad y solidaridad, sintiéndose cómodos y seguros para compartir sentimientos relacionados con las condiciones de violencia y abandono que experimentan muchos niños y jóvenes. Por lo tanto, dado el contexto de vulnerabilidad social en el que se encuentran la mayoría de los niños y adolescentes en Brasil, la escuela debe ser más que un lugar de adquisición de conocimientos o intercambios culturales, debe ser un lugar de protección y garantía de derechos.

Como señalan los estudios de los investigadores Ana Maria Eyng, Maria Lourdes do Prado Kruger D'Almeida e Thais Pacievitch, existe una relación intrínseca entre las manifestaciones de violencia, evasión, desaprobación, no aprendizaje y violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Sabemos que el alumno no llega al colegio anunciando a los “cuatro rincones” que sufre violencia o vive en situación de explotación, por lo que no puede estudiar ni llevar a cabo el proceso de evaluación adecuadamente. En la escuela, la violencia sufrida/ experimentada por los niños y adolescentes se manifiesta de diferentes maneras. En su gran mayoría, la violencia y las violaciones aparecen en forma de bajo grado, ausencia de participación en las actividades, baja frecuencia del niño y a través de agresiones y vergüenzas que pueden ser físicas, a través de empujones, empujones, puñetazos, patadas, golpes, los verbales a través de insultos, apodos, libertinaje, amenazas; social a través de la exclusión, el aislamiento, el abandono; simbólicas a través de desigualdades, prejuicios, discriminación, relaciones de poder desiguales, currículos hegemónicos, monoculturales y etnocéntricos (Eyng; Dálmeida; Pacievitch, 2018). Todos estos signos de violencia deben ser investigados por maestros y gerentes. Con esto queremos decir que la violencia se materializa en el aparente comportamiento indisciplinado del estudiante. Es necesario observar con lupa estas manifestaciones de agresión para entender hasta qué punto pueden ser marcas de abandono, explotación o abuso.

En los últimos años, los maestros de escuelas públicas informan en reuniones pedagógicas, *Facebook* y materiales de periódicos, que ha habido un aumento significativo en el número de ocurrencias escolares que involucran conflictos entre estudiantes, casos de violencia doméstica y mucho con la asistencia escolar. Existe una queja de que, ante el crecimiento de casos en el aula, ellos (los docentes) no reciben orientación para que puedan adoptar prácticas restaurativas y/o protectoras y así permitirles continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para muchos docentes, estas intervenciones son vistas como una desviación de la función, no entienden que sea una acción social y pedagógica, que forma parte del trabajo docente. Esta actitud está vinculada a la falta de claridad de la comunidad escolar sobre cómo debe mediar en conflictos o actuar en casos de violencia, abuso y abandono. En la mayoría de los casos, la escuela recurre directamente a la policía militar, sin al menos dialogar con el Consejo de Tutela, que podría brindarle una mejor orientación sobre los casos.

En este sentido, para que la escuela se convierta en un espacio estratégico en la realización de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se requiere que la institución se acerque a la Red de Protección y promueva la comprensión y experiencia de los derechos humanos en la escuela, convirtiéndose en un centro para la prevención de la violencia y la garantía de derechos. Esta actitud de la escuela requiere un trabajo sistemático de formación con los estudiantes, el personal técnico y administrativo, la familia, la comunidad y los maestros. Por el

Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, el proceso de capacitación contribuye a apoyar las acciones de promoción, protección y defensa de los derechos humanos, y reparación de violaciones (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007).

Sostener acciones de promoción y protección en el espacio escolar con miras a reparar las violaciones, requiere que la escuela adopte algunas prácticas que garanticen a las víctimas (estudiantes) un territorio acogedor y seguro. En las reuniones mantenidas con los consejeros de tutela de Recife, notamos que tanto los maestros como los futuros maestros estaban preocupados por las acciones y prácticas que debían adoptar frente a: a) agravamiento de situaciones de violencia y otros conflictos; b) el aumento de las tasas de deserción escolar y la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes; c) aumento del número de ausencias (baja frecuencia) y d) aumento de los casos de distorsión de series de edad.

En el caso de agravamiento de la violencia y otros conflictos, desde la perspectiva de una escuela que protege, la institución necesita adoptar algunas acciones. La mejor manera de acoger a la víctima y denunciar la violencia o el maltrato sufrido es a través de una atención adecuada. El flujo de atención del consejo de tutela, ocurre de la siguiente manera:

1. Los casos llegan al Consejo de Tutela, mediante denuncia anónima, denuncia de demanda espontánea o denuncia transmitida por los servicios de salud, educación y asistencia;
2. En el caso de las denuncias enviadas por las escuelas, el Consejo de Tutela puede remitir según el caso al Departamento de Política de la Infancia y la Adolescencia (DPCA), así como al Ministerio Público. En las ciudades donde no tienen el DPCA, los casos se remiten a una estación de policía, si es necesario. Al mismo tiempo que se remite a los órganos competentes, el Consejo aplica las medidas cautelares.
 - a) Las medidas de protección consisten en derivar al niño, niña o adolescente a la atención especializada del servicio psicosocial ofrecido por el Centro Especializado de Referencia para la Asistencia Social (CREAS) u otro servicio específico que exista en el municipio y que satisfaga las exigencias previstas en el Art 101, capítulos I a VII del Estatuto.
 - b) En los casos de violencia aún vigentes, es decir, en aquellas situaciones en las que la violencia, el abuso, la explotación ocurren a diario, el niño, niña o adolescente es referido para escuchar y abrir investigación en la CAPD.

En los casos en que la deserción escolar y la asistencia irregular de niños, niñas y adolescentes sean una constante en la institución, el maestro debe comunicar al gerente y esto desencadena el Consejo de Tutela. En este proceso, cabe destacar que en la LDB, en su artículo 12, establece que los profesionales de la educación deben notificar al Consejo Tutelar del Municipio la lista de estudiantes que presentan un número de ausencias superior al 30% (treinta por ciento) del porcentaje permitido por la ley. A su vez, el artículo 56 del Estatuto establece que los dirigentes de las escuelas primarias comunicarán al Consejo de Tutela los

casos de: I - maltrato que involucre a sus alumnos; II - reiteración de ausencias injustificadas y deserción escolar, recursos escolares agotados; III - altos niveles de repetición. Por lo tanto, creemos que el contacto entre el Consejo de Tutela y la Escuela no solo debe ocurrir en el momento de la denuncia, es necesario construir espacios de diálogo para que haya prevención de violaciones y violencia.

Según Faleiros, el problema de la violencia es colectivo. Es una cuestión de responsabilidad del Estado, la sociedad y la escuela. Así, las medidas legales de protección y las instituciones para el cuidado de niños, niñas y adolescentes representan espacios para enfrentar un problema que concierne a todos (Faleiros y Faleiros, 2008), Es decir, la violencia contra los niños, niñas y adolescentes no es un asunto personal. Una escuela que se propone ser protectora, está comprometida con la seguridad de los niños y adolescentes.

Desde la defensa de este principio, hablamos con los consejeros de tutela de Recife, buscando entender cómo se produce la relación entre escuela y consejo.

Consideraciones finales

Es necesario que el profesor conozca la red para poder hacer/ participar. Acciones de esta naturaleza son urgentes dado el contexto social de la mayoría de los niños y adolescentes en edad escolar. La escuela debe ser vista como un espacio de enseñanza, aprendizaje, socialización del patrimonio cultural acumulado por la sociedad y, sobre todo, como un lugar estratégico para la protección de niños y niñas de diferentes tipos de violencia: estructural, simbólica, institucional, abandono, física, psicológica, sexual y todas sus derivaciones de abuso, explotación comercial, pornografía, turismo sexual, trata de personas y trabajo infantil.

Crear en el trabajo en red, es decir, confiar en el trabajo articulado entre personas, sistemas e instituciones dirigido a mejorar la vida de los niños debe ser una acción que se enseñe en la universidad a los maestros. Así, el texto trae reflexiones sobre la desigualdad social, la violencia, la universalización de la educación básica y los derechos sociales. Este texto sirve, sobre todo, para recordar a los profesores que: hablar y escuchar es un acto político y pedagógico.

Esta experiencia se convierte en un espacio para ampliar los horizontes conceptuales de los estudiantes, pero permite reflexionar sobre prácticas pedagógicas y sociales más inclusivas, además de posibilitar la discusión de la concepción de los derechos humanos. Según los investigadores Juliana de Andrade y Eduardo Nunes:

Si en las escuelas, colegios y universidades hay una propuesta de formación que dialoga con los principios de los derechos humanos, será posible concebir la construcción de una sociedad socialmente más justa. Aprender a luchar por los derechos humanos es aprender a luchar por el reconocimiento, a luchar contra cualquier tipo de violación de derechos ya conquistados y a luchar por nuevos derechos. Este ejercicio se ha llevado a cabo dentro de las universidades brasileñas, como veremos a continuación. (Andrade e Nunes, 2018:45)

Bibliografia

- Andrade, J. Alves de y E. Nunes Silveira Netto (2018). Aprender e Ensinar os princípios dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: Histórias dos(as) professores(as) de História. *Revista História Hoje*, 7(13), 34-59.
- Boto, C. (2014). A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Revista História da Educação*, 18 (44), 99-127.
- Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de História? *Revista História & Ensino*, 21(2), 105-124.
- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasil (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Conselho Nacional de Educação, Brasil (2015). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP n. 02.
- Dias, C. N. y Guzzo, R. S. L (2018). Escola e demais redes de proteção: aproximando e atuando (im)possíveis? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(3), 1-17.
- Eyng, A. M.; D'almeida, M. L. do Prado Kruger y Pacievitch, T. (2018). O trabalho em rede na garantia de direitos e superação das violências nas escolas. *Eixo 05 - Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural*.
- Faleiros, V. de P. y E. S. Faleiros (2008). *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Ferreira, L. A. M. (2004). *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Censo Escolar da Educação Básica*. INEP.
- Messias, E. (2013). Conselhos dos Direitos e Tutelares: juntos pela efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, em Miranda, H. (Org). *Quer um conselho: a trajetória dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e Tutelares no Brasil*. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. UFRPE/Liceu.
- Miranda, H. (2016). Conselho Tutelar e escola: (Re) pensando os sentidos da proteção, em Lyra; Chaves, E.; Carmo, J. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. MXM/UFRPE.
- Page, J. (1998). ¿Que maestro necesitamos para hacer frente a los retos del futuro? en Rodriguez, A. et al. (coord.). *La formación de los maestros en los países de la unión europea* (325-335). Narcea.
- Scheinvar, E. (2011). Conselho Tutelar e práticas de assistência no Contexto dos 20 anos do Eca. In: Miranda, H. (Org). *Estatuto da Criança e do Adolescente: conquistas e desafios*. UFPE.
- Senado Federal de Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Senado Federal de Brasil (1990). *Estatuto da criança e do adolescente (Lei 8069/1990)*. Senado Federal.

Senado Federal de Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394*. Senado Federal.

Young, M. (2007). Pra que servem as escolas? *Educ. Soc.*, 28 (101), 1287-1302.

Notas

- [1] El consejo de tutela es un equipamiento social definido en la ECA, con el fin de diferenciar las prácticas de asistencia a favor de garantizar los derechos de los servicios ofrecidos hasta 1990. Fue, según los argumentos de quienes crearon la ley, no solo para asistir y juzgar/juzgar, sino para crear un instrumento de lucha que presionara gradualmente al Poder Público y orientara las políticas para la garantía de los derechos (Scheinvar, 2011).
- [2] Son agentes públicos, es decir, operadores de derechos que tienen la función de asesorar a las familias, solicitar servicios públicos, representar a las autoridades judiciales, remitir al Ministerio Público “noticias de hecho que constituyan una infracción administrativa o penal” contra los derechos humanos de niños y niñas, emitir notificaciones, solicitar certificados de nacimiento o defunción, además de otras atribuciones establecidas en el artículo 136 del Estatuto del Niño y del Adolescente.
- [3] El uso del lenguaje inclusivo en las producciones académicas es fundamental para (re)configurar las relaciones poder/conocimiento. Los autores de este texto están en proceso de aprender sobre el uso de la escritura inclusiva, por lo que utilizaremos expresiones y adjetivos a veces femeninos, masculinos o que puedan reconocer todo, todo y todo. Así, donde se lee: profesores, investigadores, lectores, futuros, estudiantes, pasantes; Leer: profesoras, investigadoras, lectoras, futuro, estudiantes, pasantes
- [4] Componentes curriculares del eje de formación pedagógica ofrecido por el Departamento de Educación de la UFRPE en el primer y segundo período de los cursos de Historia.
- [5] El profesor Humberto Miranda desarrolla acciones de investigación, docencia y extensión con el Consejo Tutelar del Estado de Pernambuco desde hace al menos 16 años.