

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA E  
JUVENTUDE - PPGPIJ

A ESCOLA NO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: A  
CONSTRUÇÃO DA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL PELA INFÂNCIA  
EM LUZIÂNIA

Magda Marques Melo

Brasília – DF

2025.

MAGDA MARQUES MELO

**A Escola no Sistema de Garantia de Direitos:  
A construção da Articulação Intersetorial pela Infância em Luziânia**

Dissertação apresentada com vistas a obter o título de Mestre em Políticas Públicas para Infância e Juventude pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar - CEAM da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Natália de Souza Duarte

Brasília – DF

2025.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com dados fornecidos pelo (a) autor (a):

MELO, Magda Marques.

A Escola no Sistema de Garantia de Direitos: A construção da Articulação Intersetorial pela Infância em Luziânia/ Magda Marques Melo. 2025.

126f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília – Programa Políticas públicas para infância e Juventude – PPPIJ. Campus Darcy Ribeiro, Brasília, 2025.

Bibliografia

Palavra-chave: 1. Articulação, 2. Intersetorialidade, 3. Escola, 4. Rede de proteção I. A Escola no Sistema de Garantia de Direitos: A construção da Articulação Intersetorial pela Infância em Luziânia. II. Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro

Magda Marques Melo

**A ESCOLA NO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS:  
A CONTRUÇÃO DA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL PELA INFÂNCIA  
EM LUZIÂNIA**

Brasília, 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália de Souza Duarte  
PPGPPIJ - Universidade de Brasília/UnB  
Presidenta/Orientadora

---

Prof. Dr. Pedro Demo  
PPGPPIJ - Universidade de Brasília/UnB  
Membro Titular

---

Prof. Dr. José Humberto da Silva  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Membro Titular

---

Prof. Dr. Assis da Costa Oliveira  
PPGPPIJ - Universidade de Brasília/UnB  
Suplente

Dedico às minhas filhas, Clarissa Maria e Luísa, que são a essência da minha alegria e  
inspiração, as eternas crianças da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Sua manifestação divina em minha vida, concedendo-me força e coragem para seguir em frente nos momentos mais desafiadores desta jornada.

À minha família, pelo acolhimento e por serem minha base.

Aos colegas, com quem compartilhei sonhos e dores ao longo deste processo, e cuja presença tornou a caminhada mais leve e significativa.

Aos amigos, que, com suas palavras e gestos de apoio, nunca me permitiram perder a fé em mim mesma, me encorajando a iniciar e sempre continuar.

Aos grandes amigos e grandes amigas que foram rede de apoio para mim e minhas filhas nos momentos em que precisei estar ausente.

Aos meus professores, que contribuíram de forma inestimável para minha formação, compartilhando seus saberes com generosidade e me conduzindo na construção do meu próprio conhecimento.

Às minhas filhas, Clarissa Maria e Luísa, que diariamente me dão força para continuar. Vocês foram e sempre serão meu combustível para superar desafios, compreendendo com amor minhas ausências e celebrando cada conquista ao meu lado.

Por fim, à minha orientadora e amiga, Natália Duarte, cuja "amorosidade" e paciência foram fundamentais para que eu seguisse em frente. Sua compreensão das minhas limitações e seu incentivo constante me impulsionaram a superar barreiras e a acreditar no meu potencial.

A todos/as, meu mais sincero e profundo agradecimento.

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.  
(Provérbio Africano)

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo investigar a articulação da escola com outras instituições do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) na rede de proteção à infância em Luziânia. Adotou-se uma abordagem qualitativa com métodos mistos para analisar tanto a quantidade, quanto a qualidade das interações entre essas entidades. A metodologia de estudo de caso foi utilizada para explorar a dinâmica local e as práticas existentes, com foco na escola. O estudo foi realizado em três fases: análise bibliográfica, análise documental e análise de dados secundários da Secretaria Municipal de Educação de Luziânia. Os dados foram analisados utilizando o método de análise temática, e os resultados indicaram que a escola, embora essencial para o desenvolvimento infantil, atua de forma isolada, abrangendo áreas além da educação, como saúde, segurança e cultura. A articulação intersetorial com outras áreas sociais do município é limitada, o que demanda um estreitamento entre elas e a criação de protocolos de acionamento. No entanto, algumas escolas conseguiram estabelecer algumas estratégias de articulação intersetorial, fortalecendo a rede de proteção à infância na sua comunidade. Conclui-se que a articulação entre a escola e o SGD é possível e necessária, sendo proposta uma nota técnica para contribuir no fortalecimento das ações de garantia dos direitos das crianças no município.

**PALAVRA-CHAVE:** articulação, intersetorialidade, escola, rede de proteção.

## ABSTRACT

The research aimed to investigate the school's articulation with other institutions of the Rights Guarantee System (SGD) in the child protection network in Luziânia. A qualitative approach with mixed methods was adopted to analyze both the quantity and quality of interactions between these entities. The case study methodology was used to explore local dynamics and existing practices, with a focus on the school. The study was conducted in three phases: bibliographic analysis, documentary analysis, and analysis of secondary data from the Municipal Department of Education of Luziânia. The data were analyzed using the thematic analysis method, and the results indicated that the school, although essential for child development, acts in isolation, covering areas beyond education, such as health, safety, and culture. Intersectoral articulation with other social areas of the municipality is limited, which requires closer cooperation between them and the creation of triggering protocols. However, some schools managed to establish some intersectoral articulation strategies, strengthening the child protection network in their community. It is concluded that the articulation between the school and the SGD is possible and necessary, and a technical note is proposed to contribute to strengthening actions to guarantee children's rights in the municipality.

**KEYWORDS:** articulation, intersectorality, school, protection network.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados numéricos da procura por palavras-chave realizada em BDTD e SCIELO no período de março a abril de 2024 – p. 26

Tabela 2. Resultados da busca por temas relacionados a “Escola e rede de proteção” em SCIELO no período de março a abril de 2024. – p. 26

Tabela 3. Dados da PNAD quanto a idade, gênero e raça. – p.51

Tabela 4. Tempo de experiência dos gestores na política educacional. – p. 58

Tabela 5. Tempo de experiência dos gestores como servidores na rede pública municipal de Luziânia. – p. 58

Tabela 6. Tempo de experiência dos gestores como servidores na atual escola. – p. 59

Tabela 7. Tempo de atuação na função de gestor/a na escola atual. – p. 60

Tabela 8. Nota do IDEB e número de beneficiários do Bolsa Família por escola. – p. 66

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Identificação de gênero dos/das respondentes. – p. 56

Gráfico 2 – Faixa etária dos/das respondentes. – p. 56

Gráfico 3 – Cor/raça dos/das respondentes. – p. 57

Gráfico 4 – Nível de escolaridades dos/das respondentes. – p. 57

Gráfico 5 – Dados quanto ao local de residência dos/das respondentes. – p.60

Gráfico 6 – Localização das escolas. – p. 62

Gráfico 7 – Etapa/modalidade atendida na escola. – p. 62

Gráfico 8 – Número de crianças/estudantes atendidas/os pela escola. – p. 69

Gráfico 9 – Maior carência da comunidade na qual a escola está inserida. – p. 70

Gráfico 10 – Percepção dos/as gestores/as quanto à atuação da Rede de Proteção. – p. 75

Gráfico 11 – Desenvolve alguma ação intersetorial. – p. 82

Gráfico 12 - Acreditam que há necessidade de alguma ação intersetorial – p. 83

Gráfico 13 – Tentativas de buscar apoio por parte das escolas que responderam não desenvolver nenhuma ação intersetorial com outros órgãos do SGD. – p. 86

Gráfico 14 – Órgãos/instituições com os/as quais a escola desenvolve articulação – p. 90

## LISTA DE SIGLAS

AT- Análise Temática

BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BPBF – Beneficiários do Programa Bolsa Família

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONG – Organização Não Governamental

PMPI – Plano Municipal para a Primeira Infância

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPI – Plano Nacional para a Primeira Infância

PSE – Programa Saúde na Escola

SMEL – Secretaria Municipal de Educação de Luziânia

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>17</b>
2.1 OBJETIVO GERAL	17
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
3.1. MÉTODO DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS	19
3.2. CAMPO E TÉCNICAS DE PESQUISA	20
<b>4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>24</b>
4.1. PESQUISA DOCUMENTAL	28
<b>5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>31</b>
5.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E ESCOLA NO BRASIL	34
5.2 INTERSETORIALIDADE	39
5.3 REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA	40
<b>6 ANÁLISE DE DADOS SECUNDÁRIOS.....</b>	<b>49</b>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO	49
6.2 CARACTERIZAÇÃO DOS (AS) GESTORES (AS) QUE RESPONDERAM À PESQUISA	55
6.2.1 ANÁLISE DOS DADOS SECUNDÁRIOS: LOCALIZAÇÃO E ATENDIMENTO DAS ESCOLAS	60
6.2.2 ESCOLA, POBREZA E SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: O CASO DE LUZIÂNIA.	63
<b>7 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO PERTENCENTE À REDE DE PROTEÇÃO E PROMOTORA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS/AS GESTORES/AS.....</b>	<b>72</b>
7.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO QUE RESPONDEU “SIM”.	74
7.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO QUE RESPONDEU “NÃO”.	75

7.3 A ESCOLA E AS RELAÇÕES COM OUTROS ATORES INTEGRANTES DA REDE DE PROTEÇÃO	81
<b>8 SÍNTESE DAS ANÁLISES .....</b>	<b>100</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
APÊNDICE 1 .....	113
NOTA TÉCNICA.....	113
APÊNDICE 2 - FORMULÁRIO I	120
APÊNDICE 3 - FORMULÁRIO II	124

## 1 INTRODUÇÃO

A infância, ao longo da história, nem sempre foi vista como período no qual a criança é sujeito de direitos e não recebeu a devida atenção e cuidado necessários para garantir a plenitude dessa fase singular da vida humana. Suas particularidades exigem proteção e garantia dos direitos e participação. No Brasil, esses direitos foram formalmente reconhecidos a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que regulamentava o artigo 227 da Constituição Federal.

A partir desse marco legal, baseado no princípio da absoluta prioridade dos direitos da criança e do adolescente, consagrado na Constituição de 1988 e regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, construiu-se a doutrina da proteção integral. Esta teve implicações significativas na formulação e execução das políticas públicas voltadas para a infância, estabelecendo novos compromissos do Estado, da sociedade brasileira e da família com as demandas e necessidades das crianças.

Apesar da proteção legal estabelecida, as violações de direitos e a subvalorização do papel da criança ainda permeiam nossa sociedade, sendo a escola um espaço no qual muitas vezes tais violações são observadas e, por vezes, perpetuadas. Para garantir uma proteção integral, é necessário o envolvimento da sociedade por meio de diversos conselhos, visando a assegurar os direitos das crianças e adolescentes, promovendo um trabalho em rede que atenda aos interesses desses sujeitos, prevenindo violações e permitindo a plena vivência de suas infâncias.

A educação pública é a política setorial com a qual a infância mais interage, sendo garantida na Constituição Federal, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, que estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Tal obrigatoriedade propicia à criança uma permanência mínima de 13 anos no ambiente escolar, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa trajetória escolar compreende etapas cruciais do desenvolvimento infantil, exigindo atenção especial e cuidados adequados.

Como profissional da educação com 23 anos de experiência, reconheço que as políticas educacionais refletem as prioridades e desafios enfrentados em nosso país. Entendo o poder transformador da educação para assegurar direitos, proporcionar oportunidades e promover a equidade. No entanto, percebo que tais políticas muitas vezes carecem de continuidade, investimento adequado e alinhamento com as necessidades reais da comunidade escolar. Como as políticas educacionais impactam sobremaneira o território e sua comunidade escolar, é

fundamental que sejam concebidas e implementadas de forma participativa, considerando as diversas realidades e demandas das escolas, educadores e, sobretudo, das crianças e adolescentes, e suas famílias.

A intersetorialidade é outra forma de expandir políticas públicas porque permite a articulação entre instituições e diferentes setores do governo, o que potencializa a política pública. A necessidade de uma atuação intersetorial na política educacional brasileira é crucial para garantir e promover os direitos das crianças e adolescentes, além de melhorar a aprendizagem. A educação está intrinsecamente ligada a questões que ultrapassam os limites da sala de aula, como assistência social, saúde, moradia, segurança alimentar e acesso à cultura, esporte e lazer. Portanto, é essencial que diferentes setores atuem de forma coordenada e integrada para fornecer um ambiente propício ao aprendizado e desenvolvimento integral dos estudantes.

A falta de integração e cooperação entre os diferentes setores sobrecarrega a escola e compromete a eficácia das políticas educacionais resultando em lacunas na identificação e encaminhamento de casos de violação de direitos. Nesse sentido, a colaboração intersetorial é fundamental para garantir que as crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados e recebam o apoio abrangente necessário para seu desenvolvimento pleno.

Diante da fragilidade dos equipamentos voltados à proteção da infância e das dificuldades enfrentadas pela escola para garantir o direito à educação, surge a necessidade de compreender a atuação das escolas do município de Luziânia em relação à integralidade da proteção. A questão central desta pesquisa é: De que forma a escola se articula com as demais instituições integrantes do Sistema de Garantia de Direitos – SGD<sup>1</sup>, para garantia da proteção integral das crianças luzianienses?

Nas escolas, trabalhadores da educação se deparam com situações em que direitos das crianças são violados, desde questões relacionadas à idade de ingresso na escola até problemas de pobreza, insegurança alimentar e violência familiar. Entendo, como hipótese de resposta à questão apresentada, que a articulação é frágil e inconsistente decorrente da ausência de intersetorialidade na materialização da proteção integral à infância, sobrecarregando a escola na garantia dos direitos das crianças que deveriam ser efetivados por um Sistema de Garantia de Direitos – SGD.

---

<sup>1</sup> O Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é um conjunto articulado de ações, instituições, entidades, normas e mecanismos, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990), que visa garantir a proteção integral e eficaz dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

- Compreender de que modo a escola se articula com demais instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos – SGD, enquanto integrante da rede de proteção, promoção e garantia dos direitos das crianças do município de Luziânia.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Realizar pesquisa bibliográfica e documental sobre escola e Sistema de Garantia de Direitos;
- Investigar como a escola entende seu papel na promoção dos direitos das crianças e como integra a rede de proteção dos direitos da infância;
- Investigar se e de que forma a escola se articula com as demais instituições do Sistema de Garantia de Direitos;
- Elaborar proposta de instrumento que vise ao fortalecimento da escola enquanto componente da rede de proteção à infância e adolescência e a atuação intersetorial, com as demais instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos.

## **3 METODOLOGIA**

A pesquisa adotou o paradigma qualitativo de ciência que segundo Demo (1998, p. 101) “Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indagar suas virtudes e vazios.” Dessa forma, a pesquisa qualitativa se propõe a compreender os fenômenos em sua complexidade, levando em conta perspectivas individuais, contextos sociais e significados subjetivos, reconhecendo que os fenômenos humanos não podem ser analisados de forma isolada, mas em relação ao ambiente cultural e histórico. Além disso, critica a aplicação mecânica de métodos científicos tradicionais e defende um olhar mais interpretativo e criativo.

Para sua realização a metodologia escolhida foi o estudo de caso que segundo Yin (2001, p. 35) “representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. A opção por essa metodologia se deu em razão da necessidade de compreender detalhadamente o problema de pesquisa aqui apresentado,

possibilitando explorar sua complexidade, considerando múltiplos fatores que influenciam e interagem no contexto específico analisado.

Ainda de acordo com o autor (2001, p. 21), “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Essa abordagem metodológica é particularmente adequada quando se busca uma análise detalhada e contextualizada de fenômenos complexos, considerando as múltiplas variáveis e interações que influenciam o objeto de estudo. Assim, optou-se pelo estudo de caso como estratégia central para esta pesquisa, com o intuito de investigar de forma aprofundada esse fenômeno no município de Luziânia.

Sátyro e Albuquerque (2020) apontam que o estudo de caso é uma ferramenta útil para entender características sociais complexas, permitindo uma visão ampla e a identificação de aspectos relevantes em meio a fatores menos importantes. Para isso, é necessário adotar uma abordagem integrada que combine diferentes métodos de pesquisa, de forma complementar, para atingir objetivos exploratórios, descritivos ou explicativos. A escolha da estratégia de pesquisa depende da pergunta formulada, do controle sobre os eventos analisados e do foco nas causas ou consequências das características principais. Também é crucial diferenciar estudos de caso de métodos comparativos, que buscam semelhanças entre casos. Segundo os autores “A estratégia metodológica do estudo de caso tem como base questões de pesquisa tanto do tipo “qual” ou “como”, que podem gerar análises descritivas inferenciais, quanto do tipo “por que” de natureza explicativa.” (Sátyro e Albuquerque, 2020, p. 6).

O estudo de caso destaca-se como uma ferramenta especialmente útil em pesquisas exploratórias, devido à sua flexibilidade e profundidade de análise. De acordo com Gil (1991, p. 35) “A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema.”

Diante disso, espera-se que, por meio dessa estratégia, seja possível compreender como ocorre a articulação intersetorial, a partir do paradigma qualitativo com abordagem mista a respeito do contexto local, considerando os esforços conjuntos de diferentes setores para garantir, promover e proteger os direitos das crianças, a partir da perspectiva das escolas, levando em consideração que o estudo de caso é uma metodologia empática e não interventiva, buscando não intervir a atividade normal do caso Stake (2009), optando por levantar os dados necessários a partir de documentos e análise das respostas de questionários on-line previamente solicitado pela Secretaria de Educação. Esse enfoque permite explorar os desafios e as

potencialidades dessa articulação, bem como identificar boas práticas e lacunas, fornecendo indícios valiosos para o aprimoramento das políticas públicas e das ações intersetoriais voltadas ao atendimento integral das crianças no município.

### 3.1. MÉTODO DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS

A análise dos dados obtidos pela SMEL nos formulários eletrônicos foi realizada a partir da metodologia de Análise Temática (AT). Trata-se método qualitativo que, segundo Reses e Mendes (2021), não está vinculado a uma teoria ou abordagem epistemológica específica, o que permite sua aplicação em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Essa flexibilidade torna o método opção de pesquisadores de diversas áreas para identificar, analisar e interpretar padrões nos dados coletados. Como afirmam Reses e Mendes (2021, p. 16), “a flexibilidade da análise temática está na autonomia do pesquisador em determinar temas de diferentes formas, desde que consistente na forma como o faz. ”

Souza (2019) aponta que a análise temática pode ser conduzida de forma indutiva, quando os temas e categorias emergem dos próprios dados, ou dedutiva, baseada em categorias pré-estabelecidas. Independentemente da abordagem, a autora destaca a aplicabilidade prática da AT, afirmando que ela pode ser utilizada em qualquer tipo de análise qualitativa (Souza, 2019, p. 53). No entanto, mesmo com sua simplicidade, o método exige rigor do pesquisador, que deve garantir consistência e alinhamento com os objetivos da pesquisa, mantendo a integridade dos dados analisados.

Silva e Borges (2017) reforçam que a AT, assim como a pesquisa qualitativa, é caracterizada por sua flexibilidade e dinamismo. A análise das narrativas não segue um percurso linear, mas sim um processo contínuo de reflexão e revisão dos dados, evidenciando sua natureza dialógica e interativa. Esse processo reflexivo permite ao pesquisador adaptar suas interpretações conforme os dados se revelam. Souza (s.d.) destaca que a AT oferece uma descrição detalhada do banco de dados, mas seu potencial vai além disso, permitindo uma análise mais profunda e significativa, capaz de revelar padrões complexos e fornecer uma compreensão mais rica do fenômeno investigado.

### 3.2. CAMPO E TÉCNICAS DE PESQUISA

A pesquisa foi conduzida em Luziânia, município goiano localizado no entorno de Brasília - DF, junto aos gestores escolares das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública. O município possui uma população estimada em 218 872 habitantes, conforme dados do Censo de 2022, dos quais 66.384 são crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos incompletos. Desse contingente, aproximadamente 22.000 estão matriculados na rede pública municipal, abrangendo tanto escolas urbanas, quanto rurais, nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, sem considerar a distorção idade-ano.

A Secretaria Municipal de Educação realiza coleta de dados própria, a partir de questionários online, de modo a obter dados mais fidedignos sobre a realidade das suas unidades escolares. Também o faz sobre temáticas específicas, dentre elas, a articulação das escolas com a rede de proteção à infância. Os dados obtidos nessas coletas foram analisados a partir da estatística descritiva e também da construção de categorias críticas que emergirem dessa análise.

A Secretaria Municipal de Educação de Luziânia aplicou formulário, via *Google Forms* sobre o tema aos 70 gestores das escolas públicas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, no segundo semestre de 2024. No total, foram aplicados dois formulários: o primeiro, com perguntas específicas sobre a articulação das escolas com os demais componentes do Sistema de Garantia de Direitos; e o segundo, voltado à caracterização dos entrevistados.

Os formulários foram compostos pelas questões apresentadas a seguir:

QUESTIONÁRIO 1	
1. Nome completo do/a gestor/a:	
2. Nome da Escola:	
3. Sua escola fica localizada em qual região do município de Luziânia? ( ) Região Central ( ) Região do Jardim Ingá ( ) Zona Rural	
4. Etapa/modalidade atendida na sua escola: ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Especial ( ) EJA	
5. Número de crianças/estudantes da sua escola: ( ) 20 a 100 ( ) 101 a 200 ( ) 201 a 400 ( ) 401 a 600 ( ) 601 a 800 ( ) 801 a 1000	
6. Qual a maior carência da comunidade na qual sua escola está inserida, segundo sua concepção? ( ) Cultura ( ) Lazer ( ) Segurança ( ) Saúde ( ) Segurança alimentar ( ) Emprego e renda ( ) Mobilidade urbana ( ) Saneamento	
7. Você considera que as crianças da sua escola contam com uma rede de apoio forte que garanta sua proteção e desenvolvimento integral? ( ) Sim ( ) Não Justifique sua resposta: _____	
8. Sua escola desenvolve alguma ação intersetorial para garantir melhores condições aos estudantes? ( ) Sim ( ) Não	
Sessão 2. Se sua resposta foi não:	
1. Você considera necessário a articulação intersetorial para melhorar as práticas que acontecem na escola? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei responder Se sim, por quais razões? _____	
2. Em quais situações sua escola precisa do apoio de outros órgãos, para além da Secretaria de Educação? _____	

<p>3. Sua escola já tentou buscar parcerias e apoio de outros componentes da rede para garantia dos direitos das crianças?</p> <p>( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei dizer</p>
<p>Sessão 3. Se sua resposta foi sim.</p>
<p>1. Com qual Secretaria/órgão ou instituições vocês desenvolvem as ações?</p> <p>( ) Secretaria de Cultura ( ) Secretaria de Esportes ( ) Secretaria de Desenvolvimento Social e Trabalho ( ) Secretaria de Saúde ( ) Conselho Tutelar ( ) Comunidade ( ) Outro Caso tenha respondido “Outro”, favor especificar: _____</p>
<p>2. Quais ações são desenvolvidas? _____</p>
<p>3. Qual a importância dessas ações para o desenvolvimento integral dos estudantes? _____</p>
<p>4. Quais os maiores desafios em desenvolver ações intersetoriais? _____</p>
<p>5. Quais suas sugestões para desenvolvimento de ações intersetoriais? _____</p>

Fonte: Elaboração própria com base no questionário enviado pela Secretaria Municipal de Educação, via *Google Forms*.

QUESTIONÁRIO 2
1. Nome completo do/a gestor/a:
2. Nome da escola:
3. Com qual gênero se identifica: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros
4. Qual sua faixa etária? ( ) Entre 20 e 30 anos ( ) Entre 31 e 40 anos ( ) Entre 41 e 50 anos ( ) Entre 51 e 60 anos ( ) Mais de 60 anos
5. Qual sua raça? ( ) Branco/a ( ) Pardo/a ( ) Negro/a ( ) Amarelo/a ( ) Indígena
6. Qual seu nível de escolaridade? ( ) Graduação ( ) Pós-graduação especialização ( ) Pós-graduação mestrado ( ) Pós-graduação doutorado

( ) Pós-graduação pós-doutorado
7. Há quanto tempo atua na Educação? _____
8. Há quanto tempo é servidor/a na Rede Municipal de Luziânia? _____
9. Há quanto tempo atua na escola na qual está lotado/a? _____
10. Há quanto tempo atua como gestor/a na escola na qual está lotado/a? _____
11. É morado/a da comunidade na qual a escola está inserida? ( ) Sim ( ) Não
12. Para você, o que é necessário para garantia da proteção integral das crianças da sua escola? _____
13. Para você, quais são os atores/órgãos do município de Luziânia que deveriam atuar conjuntamente em prol da garantia e proteção dos direitos das crianças de sua escola? _____
14. Para você, o que impede a atuação conjunta dos órgãos com a escola? Como poderíamos favorecê-la? _____
15. A escola tem um papel importante na garantia a proteção dos direitos. Como? _____

Fonte: Elaboração própria com base no questionário enviado pela Secretaria Municipal de Educação, via *Google Forms*.

A escolha de abordar as 70 escolas se justifica pela experiência de mais de duas décadas na Secretaria Municipal de Educação de Luziânia e por, atualmente, exercer cargo de gestão na SMEL, o que facilita meu acesso a essas instituições e informações. Diante das dificuldades enfrentadas no atendimento à população infantil, incluir todas as escolas permite uma escuta mais ampla dos profissionais, favorecendo a compreensão de como lidar diretamente com as crianças. Além disso, promove uma reflexão crítica sobre o papel da rede municipal de educação na construção do pertencimento à rede de proteção, articulando-se de forma integrada a outros órgãos do SGD para garantir, proteger e promover os direitos das crianças de Luziânia, cumprindo sua função pedagógica.

Um dado alarmante encontrado foi o número de crianças que não conseguiram acesso à educação no município. Em 2023, segundo dados das Divisões de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 1.349 crianças entre 4 e 5 anos não conseguiram ingressar na pré-escola, e a procura por creches elevou esse número para 3.550. No Ensino Fundamental, também são registrados casos de ingresso tardio na escola. Em 2023, foram registradas 5 crianças entre 8 e 12 anos que nunca frequentaram a escola, e em 2024, foram registrados 4 casos com idades entre 9 e 11 anos.

Esses números são preocupantes, pois a falta de acesso à escola indica um déficit acadêmico e é, também, indicador de outras violações, pois a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e afetivo das crianças, garantindo sua participação e identificando outras formas de violações que possam ocorrer.

#### **4 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

Nesse contexto, o objetivo é investigar as produções acadêmicas relevantes sobre o tema, bem como os documentos oficiais em âmbito nacional, estadual e municipal. Além disso, serão analisadas as políticas existentes destinadas a garantir que a escola reconheça sua importância como parte integrante da rede de proteção, ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de envolvimento de outros setores para que a escola possa desempenhar sua principal função social: a educação. Dessa forma, busca-se promover a integralidade da proteção da criança, sem sobrecarregar a escola com toda a responsabilidade por esse fim.

Segundo Lima e Miotto, “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (2007, p. 38). Ela é uma etapa fundamental em qualquer investigação acadêmica ou científica, pois envolve a busca, seleção e análise de fontes de informação relevantes para o tema em questão. Ao seguir esses princípios, a pesquisa bibliográfica se torna uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento. Ela nos permite explorar o que já foi dito e escrito sobre o nosso tema, identificar lacunas no conhecimento existente e fundamentar ideias próprias e argumentos em uma base sólida de evidências e teorias. As autoras salientam que “Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos” (Ibid, p. 39.).

Diante disso, optou-se aqui em realizar uma busca detalhada de palavras-chave relacionadas ao tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD e no *site* Scientific Electronic library Online no intuito de compreender como e em quais contextos o mesmo vem sendo pesquisado, os achados e lacunas referentes ao tema.

Em levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBTD, constava 142.057 obras que abordavam o tema “escola” em diversos aspectos. Porém, ao buscar por “escola e rede proteção” esse número caiu para 658. Ao buscar a palavra-chave “rede de proteção” desarticulado da palavra escola obteve-se um total de 3.758 produções, e “rede de proteção à infância e juventude” trouxe um total de 75 resultados, ao passo que, ao

realizar a busca pelo termo “intersectorialidade” obtivemos um total de 1.567 obras.

Ao realizar busca por artigos no *site* Scientific Eletronic library Online – Scielo Brasil a pesquisa pelo termo “rede de proteção” trouxe um total de 217 produções, ao passo que na busca por obras que tratem do tema “escola”, foram detectadas 14.850 produções. Quando se trata do termo “intersectorialidade” a busca apresentou um total de 195 produções. Quando refina-se a busca com os termos “escola e rede de proteção” juntas foram encontradas apenas 17 produções.

Aprofundando a pesquisa, ao analisar essas 17 produções, nota-se que, ao abordar o tema "escola", estas se concentram principalmente no desempenho escolar, desigualdades educacionais, organização escolar, violência escolar, relação escola-família, enfrentamento do fracasso escolar, gestão, práticas pedagógicas e temas relacionados à análise da política educacional. Por outro lado, ao tratar do tema "rede de proteção", as obras identificadas oferecem uma perspectiva sobre a atuação da rede nos casos de violência sexual e doméstica contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos. Muitas dessas produções, presentes na pesquisa sobre a rede de proteção, apresentam um escopo diverso daquele voltado para a proteção dos direitos humanos, sendo comum encontrar trabalhos que abordam a proteção de dados, por exemplo. Por essa razão, optou-se por refinar ainda mais a busca utilizando a palavra-chave "rede de proteção à infância e juventude".

Após essa refinada filtragem, identificaram-se 17 produções mais alinhadas com o escopo da pesquisa, abordando temas como proteção integral, perspectivas dos diversos agentes que compõem a rede de proteção, direito à educação, justiça restaurativa, políticas públicas e temas correlatos. Ao direcionar a busca para o tema "intersectorialidade", os resultados revelaram uma gama de produções, desde aquelas que exploram o aspecto jurídico até questões relacionadas a programas sociais, embora predominem discussões relacionadas à saúde.

Ao explorar o tema "Escola e rede de proteção", mesmo diante de uma evidente escassez de produções, conforme destacado na Tabela 1 a seguir, os temas abordados que convergem com o escopo da pesquisa, oferecem análises sobre o papel da rede de proteção no combate ao abandono e à evasão escolar, à violência doméstica e escolar, bem como estratégias para lidar com tais situações, saúde mental e as transformações contemporâneas no trabalho docente. Essas análises se alinham mais estreitamente com os objetivos da pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do tema em questão.

Tabela 1- Resultados numéricos da procura por palavras-chave realizada em BDBTD e SCIELO no período de março a abril de 2024

Palavras-chave	Dissertações	Teses	Artigos	Total
Escola	110.124	31.933	14.850	156.907
Rede de proteção	2.736	1.022	217	3.975
Rede de proteção à infância e à adolescência	54	21	4	79
Intersetorialidade	1.173	394	195	1.762
Escola e rede de proteção	496	162	17	675
Total	114.583	33.532	15.283	163.398

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da BDTD e Scielo, em 17 de abril de 2024.

Analisando os dezessete artigos relacionados à temática “Escola e rede de proteção”, foi realizado dos temas abordados, conforme destacado na Tabela 2 a seguir. O objetivo era compreender o enfoque desse assunto, os temas afins e possíveis discrepâncias entre os títulos.

Tabela 2- Resultados da busca por temas relacionados a “Escola e rede de proteção” em SCIELO no período de março a abril de 2024.

Lista de títulos de artigos encontrados na busca pelo tema: “Escola e rede de proteção”
1. Consumos de alimentos ultraprocessados e fatores associados em uma amostra de base escolar no Sul do Brasil
2. Repercussões da pandemia pela COVID-19 no serviço pré-hospitalar de urgência e a saúde do trabalhador
3. Redes de proteção e a decantação dos direitos das crianças
4. Violência sexual contra crianças e adolescentes: uma análise da prevalência e fatores associados
5. Influência da ambiência escolar no estado nutricional de pré-escolares de Macaé, Rio de Janeiro, Brasil
6. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira

7. Association between active commuting and elevated blood pressure in adolescents
8. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo
9. Influência da rede social no processo de amamentação: um estudo fenomenológico
10. Concepção de biossegurança de docentes do ensino técnico de enfermagem em um estado do sul do Brasil
11. Understanding child neglect in a gender context: a study performed in a Brazilian city
12. Violence against adolescents: an analysis based on the categories gender and generation
13. Estudo fenomenológico sobre a visita domiciliária do enfermeiro à família no processo de terminalidade
14. Suporte psicopedagógico na escola: estudo de seguimento com escolares
15. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco
16. Acidentes não fatais em adolescentes escolares de Belém, Pará
17. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Scielo, em 23 de abril de 2024.

Após uma análise detalhada dos 17 artigos relacionados ao tema "Escola e Rede de Proteção", com o intuito de verificar sua relevância para o escopo da pesquisa, foi observado que, embora todos os 17 títulos inicialmente identificados estivessem ligados à temática, somente 12 deles abordavam questões específicas relacionadas à escola ou à rede de proteção em seus resumos. Dentro desse grupo, apenas 5 apresentavam uma conexão direta com o objetivo da pesquisa, discutindo simultaneamente assuntos relacionados tanto à escola quanto à rede de proteção. No entanto, entre esses 5, apenas 2 (os títulos 3 e 6) abordavam a interação entre escola e rede de proteção de acordo com a abordagem proposta na pesquisa bibliográfica. Surpreendentemente, nenhum dos resumos mencionava o termo "intersectorialidade", revelando uma lacuna significativa nesse sentido. Essa descoberta enfatiza a necessidade de uma abordagem mais integrada e interdisciplinar para compreender efetivamente as complexas interações entre a escola e a rede de proteção.

Os demais títulos, conforme evidenciado no quadro 2, tais como o 1, 2, 7, 9 e 16, abordam em seus resumos temas que estão fora do escopo da pesquisa. Após a realização dessa etapa da pesquisa, as evidências encontradas nos permitem afirmar que: i. há flagrante escassez de estudos sobre escola e SGD evidenciando lacuna incompatível com a relevância dessa importante articulação para a proteção integral da infância; ii. desarticulação entre escola e SGD; e iii. certa solidão da escola na proteção dos direitos da infância.

Após essa etapa da pesquisa, observou-se que, embora a necessidade de otimização de recursos e articulação intersetorial seja frequentemente mencionada, nem todos os trabalhos aprofundam-se nessa discussão. Os artigos destacaram a importância de respostas integradas e a colaboração entre diversos setores, especialmente na Educação Infantil e no enfrentamento de vulnerabilidades sociais.

Os artigos analisaram questões como a pobreza infantil e suas múltiplas demandas educativas, a construção da articulação intersetorial para o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos e a relação entre escola e saúde no contexto da escola de tempo integral. Além disso, foi explorada a intersetorialidade nas políticas educacionais e a gestão em rede para a proteção de crianças e adolescentes.

A revisão de literatura permitiu identificar lacunas e pontos de convergência na discussão sobre intersetorialidade e políticas públicas para a infância. A compreensão dessas dinâmicas pode auxiliar futuras pesquisas a desenvolver estratégias mais integradas e eficazes, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das crianças e para a promoção de seus direitos de maneira mais holística e coordenada.

#### 4.1. PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental foi conduzida com o objetivo de analisar como as questões relacionadas ao papel da escola na rede de proteção são abordadas nas políticas públicas em âmbito municipal, estadual e nacional. Iniciou-se com a busca pelos termos "rede de proteção" e "intersetorialidade" primeiramente nos documentos nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes educacionais no Brasil, e nenhum dos termos foi identificado.

Ao pesquisar o termo “rede de proteção” no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, a mesma aparece no capítulo I, parágrafo 2º que trata dos encaminhamentos em caso de violência sexual e no título II, artigo 7º que trata da escuta especializada. Quando se realiza a busca pelo termo “intersetorialidade” o termo é citado no artigo 10º como forma de promoção integral, bem como a prevenção e proteção contra toda forma de violência contra a criança.

Durante a análise do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em relação ao conceito de "intersetorialidade", notou-se sua presença na meta 4, especificamente nas estratégias 4.11 e 4.12. A estratégia 4.11 destaca a promoção de pesquisas destinadas à formulação de políticas interdisciplinares, enquanto a estratégia 4.12 enfoca a articulação intersetorial entre políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos. Quanto ao termo "rede de proteção", ele é mencionado apenas uma vez no documento, na meta 3, estratégia 3.13, que aborda a implementação de políticas de prevenção à evasão.

No Documento Final da CONAE 2024, que reflete um processo democrático e colaborativo em sua construção e serve de base para o Plano Nacional de Educação para a década de 2024 a 2034, o termo "intersetorialidade" é mencionado apenas uma vez, destacando a importância da articulação de conhecimentos, experiências e instituições de diversos setores públicos na construção de um Sistema Nacional de Ensino. Quanto ao termo "rede de proteção", ele é mencionado uma vez no documento, referindo-se ao fortalecimento das políticas intersetoriais.

Ao examinar o Relatório "Justiça Começa na Infância: Fortalecendo a Atuação do Sistema de Justiça na Promoção de Direitos para o Desenvolvimento Humano Integral", que resume as principais ações do Pacto Nacional pela Primeira Infância, identificou-se o termo "intersetorialidade" em 22 ocorrências ao longo do documento. Além disso, ao pesquisar o termo "rede de proteção", foram encontradas 26 referências.

Ao analisar o Marco Legal para a primeira infância específico do SGD, Lei nº 13.257/2016, que estabelece princípios e diretrizes para políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral de crianças de até seis anos, observa-se que o termo "intersetorial" é citado sete vezes ao longo do texto e "rede de proteção" não é citado em nenhum dos artigos da lei.

No Plano Nacional para a Primeira Infância – PNPI, diretriz estratégica que orienta políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral de crianças de até seis anos, o termo intersetorial e seus derivados aparecem 32 vezes ao longo de todo o documento evidenciando a forte valorização da atuação intersetorial como base para a efetivação dos direitos das crianças, visando a articulação entre educação, saúde, assistência social e justiça. Já o termo "rede de proteção", por sua vez, é citado oito vezes ao longo de todo o texto.

Partiu-se então para análise dos mais recentes documentos que orientam a política educacional no âmbito municipal, e ao analisar o Plano Municipal de Educação, do município de Luziânia – GO, os termos intersectorialidade e rede de proteção não aparecem em nenhum dos indicadores ou recomendações. A mesma ausência de menção ao termo ocorre ao analisar o Currículo Municipal e as orientações para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas. No entanto, ao pesquisar no Plano Municipal para a Primeira Infância de Luziânia, PMPI, Lei nº 4.617, que estabelece as diretrizes para a promoção e garantia dos direitos das crianças na primeira infância no município, o termo “intersectorial” e seus derivados aparecem 32 vezes ao longo do texto e “rede de proteção” é citado dez vezes.

A análise documental realizada nessa etapa da pesquisa revelou lacunas na abordagem dos conceitos de "rede de proteção" e "intersectorialidade" nas políticas públicas educacionais em diferentes níveis. Embora a legislação brasileira, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, mencione diretamente esses termos em contextos específicos, como a prevenção à violência e a escuta especializada, documentos centrais para a política educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), não apresenta nenhuma referência explícita a essas questões.

A realização da pesquisa documental evidenciou, ainda, uma lacuna nos principais marcos legais da educação, tanto no que se refere ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD), quanto em seu fundamento — a intersectorialidade. Esse achado reafirma a desintegração entre escola e SGD e evidencia a solidão da escola na proteção dos direitos da infância, reforçando a necessidade de estudos, marcos legais e protocolos que promovam essa articulação intersectorial. Contraditoriamente, no que tange à rede de proteção e ao SGD, a intersectorialidade é abordada ou recomendada 26 vezes no relatório "Justiça Começa na Infância". Esse descompasso demonstra como a articulação intersectorial é extremamente reconhecida em alguns campos, mas pouco consolidada na prática educacional.

A nível nacional, embora o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Documento Final da CONAE 2024 apresentem menções pontuais à "intersectorialidade" e "rede de proteção", essas referências são escassas e geralmente associadas a estratégias ou metas específicas, sem indicar uma transversalidade ou sistematização desses conceitos em políticas educacionais. Em contrapartida, o Relatório "Justiça Começa na Infância", elaborado no contexto do Pacto Nacional pela Primeira Infância, destacou um uso mais recorrente e detalhado

dos dois termos, sinalizando a importância da articulação intersetorial no fortalecimento de políticas públicas emergentes ao desenvolvimento integral.

No âmbito municipal, embora os termos sejam citados no PMPI, o Plano Municipal de Educação de Luziânia, assim como o currículo e as orientações para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, não contemplam os conceitos de "rede de proteção" e "intersetorialidade", evidenciando um distanciamento entre a proposta de articulação intersetorial presente em outras esferas legislativas e na implementação prática no contexto local.

Essa etapa da pesquisa, portanto, evidenciou uma desconexão entre o reconhecimento teórico e legal da relevância da articulação intersetorial e a ausência de sistematização desses conceitos nas políticas educacionais, especialmente em nível municipal. Esse descompasso reflete a necessidade urgente de fortalecer a presença de “rede de proteção” e “intersetorialidade” nos documentos orientadores da educação, consolidando o papel da escola como integrante ativo da rede de proteção de direitos. Assim, é essencial promover ações articuladas e integradas que enfrentem as vulnerabilidades que afetam crianças e adolescentes, fortalecendo a integração entre escola e SGD e superando a solidão que ainda caracteriza a atuação escolar na garantia de direitos das crianças.

Diante da escassez de artigos e pesquisas que abordam de forma integrada os temas da escola e rede de proteção, recorreremos à literatura especializada para uma compreensão mais abrangente da política educacional, do papel da escola no contexto da proteção infanto-juvenil e da importância da abordagem intersetorial

## **5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para a realização de pesquisa sobre a escola como instituição integrante do Sistema de Garantia de Direitos da Infância, é fundamental estabelecer uma base teórica que permita a compreensão da Política Educacional, da Escola, da Intersetorialidade e do próprio Sistema de Garantia de Direitos.

Antes disso, é importante esclarecer a concepção de infância adotada neste estudo. Do ponto de vista formal, a infância é compreendida como uma fase única e fundamental na vida de cada indivíduo, abrangendo o período que se estende do nascimento até a adolescência,

conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Trata-se de um estágio caracterizado pelo desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. Além disso, a infância é um período de vulnerabilidade, no qual a criança depende dos adultos ao seu redor para garantir seu bem-estar físico, emocional, psicológico e socioeconômico. Dessa forma, torna-se essencial que receba os cuidados – tanto objetivos quanto subjetivos – e o suporte necessário para um desenvolvimento saudável.

A construção da infância enquanto campo de estudo é relativamente recente, sendo um conceito que se transforma ao longo das mudanças sociais. Segundo Ariès (1986, p. 10), na Idade Média, “a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e compartilhava de seus jogos e trabalhos.” Essa análise evidencia a ausência de uma concepção de infância como uma etapa da vida humana dotada de cultura própria e formas particulares de perceber o mundo. Nesse contexto, não se reconheciam necessidades específicas das crianças, tanto pelos adultos com quem conviviam quanto pela sociedade em geral.

No Brasil, a visão sobre a criança passou por transformações significativas desde o período colonial até sua consagração como sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). Segundo Rizzini (2011), no período colonial, a infância indígena era vista sob o propósito de catequese, com o objetivo de formar futuros súditos capazes de reproduzir as estruturas sociais e culturais impostas pelos colonizadores. Com a chegada de africanos escravizados, uma nova forma de infância emergiu: a infância negra escravizada, marcada pela ausência de direitos e pela exploração. Crianças negras eram frequentemente privadas do convívio materno, uma vez que suas mães eram alugadas como amas de leite para atender as necessidades das crianças brancas. Paralelamente, havia as chamadas “crianças expostas” ou “enjeitadas”, abandonadas nas rodas dos expostos, criadas sem laços familiares, fruto de uma tentativa de mitigar práticas de infanticídio e abandono. Como observado por Marcílio (2026, p. 77), as rodas surgiram para evitar “o horror e desumanidade que então praticavam contra alguns recém-nascidos, as ingratas e desamorosas mães”.

A partir do século XIX, emerge no Brasil a noção de infância institucionalizada, marcada pela criação de mecanismos de tutela estatal. Nesse contexto, consolida-se a ideia de duas infâncias distintas: a “criança”, protegida pela família, e o “menor”, sob a responsabilidade do Estado. Segundo Rizzini (2011, p. 28), “era preciso proteger a infância como forma de defesa

da própria sociedade. O discurso apresenta-se, com frequência, ambíguo, onde a criança deve ser protegida, mas também contida, a fim de que não cause danos à sociedade. ” Nesse cenário, surgem as percepções de "infância em perigo" e "infância perigosa", com o termo "perigosa" frequentemente associado às crianças das classes populares. Essa visão resultou no predomínio de políticas jurídico-assistencialistas em detrimento de uma política educacional universal e de qualidade.

A partir da reivindicação de direitos de cidadania, a partir de um amplo movimento social integrado por Organizações Não Governamentais e da sociedade civil, inscreve-se na Constituição de 1988 o artigo 227 resultando na promulgação do ECA, no final do século XX. A partir desse marco a criança passa a ser vista enquanto sujeito de direitos expresso nas Legislações. Logo, a concepção que temos de criança é desse sujeito a quem devem ser assegurados o direito à vida e à saúde, à liberdade, respeito e dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, cultura, esporte e lazer, à profissionalização e proteção no trabalho, à proteção contra a violência e exploração.

Por meio das reivindicações por direitos de cidadania, impulsionadas por um amplo movimento social integrado por Organizações Não Governamentais e pela sociedade civil, foi incluído na Constituição de 1988 o artigo 227, que resultou na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no final do século XX. Esse marco legal consolidou a visão da criança como sujeito de direitos, expressa nas legislações brasileiras.

Entretanto, ao abordar a infância neste estudo, adota-se o termo infâncias no plural, considerando a realidade concreta das sociedades ocidentais, que são marcadas por desigualdades culturais, sociais e econômicas. Essas sociedades constroem representações e experiências diversas sobre a infância. Segundo Cohn (2013), é essencial superar a noção moderna e burguesa de uma infância única, substituindo-a pela concepção de infâncias, a fim de compreender a diversidade de experiências vividas pelas crianças dentro de um mesmo território. Isso envolve considerar como as crianças percebem e interpretam o mundo ao seu redor, entendendo o corpo como um elemento central no processo de aprender e conhecer. O corpo é o meio pelo qual as crianças vivenciam o mundo, experimentam, interagem com objetos e pessoas, e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e motoras. Dessa forma, as experiências sociais, emocionais e cognitivas com as quais as crianças interagem influenciam a maneira como vivenciam suas infâncias.

Por fim, é impossível dissociar as infâncias das escolas nas sociedades ocidentais, pois as instituições educacionais desempenham um papel fundamental na construção e na vivência

dessas infâncias. As escolas, embora diversas em termos de condições materiais e imateriais, são espaços privilegiados de formação e socialização. Elas não só proporcionam os benefícios essenciais para a vida em sociedade, como o desenvolvimento de habilidades acadêmicas cruciais (leitura, escrita e matemática), mas também colaboram para o aprendizado contínuo ao longo da vida, promovendo o desenvolvimento social e afetivo. Mais ainda, as escolas se configuram como o último espaço de convivência da diversidade, representando um microcosmo das complexidades e desigualdades presentes na sociedade.

Particularmente nas escolas públicas, um vasto espectro de crianças provenientes de diferentes religiões, origens, culturas e estilos de vida se encontra. Esse cenário oferece uma oportunidade única e rica para que as crianças convivam, aprendam e se desenvolvam em meio à diversidade, com a possibilidade de superar preconceitos e cultivar valores de respeito e empatia. Ao proporcionar esses espaços de interação, as escolas contribuem de forma significativa para a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes, sensíveis às questões sociais e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, embora a educação seja uma das suas funções centrais, as escolas vêm assumindo, cada vez mais, a responsabilidade por questões que transcendem o âmbito educacional, tornando-se espaços que respondem, solitariamente, por direitos sociais e civis. Essa sobrecarga de funções exige uma reflexão crítica sobre os limites e as possibilidades do sistema educacional, especialmente em contextos de desigualdade e vulnerabilidade social, onde a escola muitas vezes se torna o único ambiente capaz de oferecer proteção e apoio integral às crianças.

## 5.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E ESCOLA NO BRASIL

Dourado (2007) concebe a educação como uma prática social intrinsecamente ligada às relações sociais mais amplas, sendo moldada por embates e processos em disputa que refletem diferentes visões de homem, mundo e sociedade. Essa abordagem ressalta a natureza dinâmica da educação, que se adapta e contribui para as transformações sociais à medida que a sociedade evolui, sendo simultaneamente influenciada por essas mudanças.

Para Duarte há “legitimidade e consenso em torno do direito humano subjetivo e inalienável à educação e da escola pública gratuita, popular e democrática como seu *locus* adequado e comprometido com a diversidade e a laicidade” (2023, p.297). Entretanto, a autora destaca a importância de a política educacional “reconhecer as interseccionalidades dos marcadores de gênero, raça, etnia e território estruturais e a colonialidade como elemento

fundante da matriz de nossa sociabilidade que hierarquiza, explora e nega” (idem, p. 301). Nesse contexto de interseccionalidades, a escola necessita da interconexão entre a política educacional e outras políticas de direitos como saúde, segurança, cultura, segurança alimentar, esporte e lazer, todas cruciais para o bem-estar e desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

No entanto, conforme destacado por Goés et al. (2013), as políticas sociais em vigor no Brasil muitas vezes carecem de integração, o que impacta significativamente a política educacional, especialmente em nível municipal. As infâncias estão, efetivamente, nas escolas. Mas observa-se fragmentação das atividades sociais, programas e projetos que são implementados sem a devida articulação e integração das áreas setoriais.

Segundo Dourado *et al.* (2009), discutir questões relacionadas à política educacional implica compreender uma série de fatores que influenciam as relações sociais mais amplas, incluindo aspectos macroestruturais como a concentração de renda, desigualdade social e o reconhecimento da educação como um direito fundamental. A partir dessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de políticas educacionais baseadas em abordagens intersetoriais, que considerem as necessidades reais dos envolvidos e busquem proporcionar uma educação de qualidade para crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que trabalham para reduzir a desigualdade social. Demo (1980), ressalta que no contexto capitalista, é comum aceitar que a desigualdade social possa ser reduzida, mas não eliminada, como evidenciado ao longo da história dos países mais desenvolvidos.

Diante dessa complexidade, definir o que constitui uma educação de qualidade torna-se uma tarefa desafiadora:

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (Dourado et al, 2009, p. 202).

A descontinuidade das ações educacionais devido à sobreposição das políticas de governo sobre as políticas de Estado é um fator que pode impactar negativamente a qualidade da educação. A história das políticas educacionais no Brasil tem sido caracterizada pela falta de planejamento de longo prazo e pela lógica da descontinuidade. Essa falta de continuidade não é apenas resultado da mudança de governos, mas também da ausência de regulamentação e orientação adequadas.

Ao analisarmos as políticas voltadas para a atuação intersetorial, observamos que essa abordagem passou de inexistente a superficial nos documentos oficiais que regem a educação

básica brasileira. Isso não se deve tanto à falta de continuidade, quanto à ausência de uma prática que subsidie a regulamentação clara, com diretrizes orientadoras. Essa lacuna dificulta a efetivação dessas políticas e sua integração com outras áreas setoriais.

Segundo Cara (2019), ao longo da história, a educação no Brasil não tem sido tratada como um bem público e um direito universal de cidadania. Essa perspectiva evidencia a dificuldade em garantir outros direitos, uma vez que a educação é fundamental para abrir caminhos à garantia do pleno desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, é importante ressaltar que a educação, por si só, não pode garantir esse desenvolvimento, sendo necessário esforço conjunto e coordenado de diferentes setores para o alcance desse objetivo. Existem:

Fragilidades importantes a serem ainda superadas, em decorrência de limites dos padrões nacionalmente pactuados e das lacunas nas normas de cooperação federativa para o exercício das competências da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Aliadas a estes fatores apresentam-se como pano de fundo as históricas desigualdades econômicas e sociais no Brasil, que potencializam a complexidade e as tensões próprias do contexto federativo e que dificultam a organização da educação brasileira com formas de colaboração capazes de efetivamente garantir o direito constitucional. (Cury, et al 2015, p. 451)

Ao examinar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, é notável a ausência do termo "intersectorialidade" em seus artigos. Essa falta de menção levanta preocupações, uma vez que uma atuação eficaz da escola requer uma abordagem colaborativa e integrada com outras instâncias governamentais e não governamentais. A intersectorialidade reconhece a complexidade dos desafios educacionais e a necessidade de ações conjuntas entre diferentes setores, como saúde, assistência social, cultura e segurança pública, para promover uma educação mais abrangente e eficiente, evitando a fragmentação e desconexão das iniciativas. Para Pereira:

Diagnosticar o problema constituiu o primeiro passo em busca de solução que culminou na descoberta da interdisciplinaridade como um recurso aglutinador de saberes desconexos e independentes diagnosticar o problema constituiu o primeiro passo em busca de solução que culminou na descoberta da interdisciplinaridade como um recurso aglutinador de saberes desconexos e independentes. Mas, esse recurso pode trazer ou agravar problemas, ou não surtir efeitos desejados, se o seu sentido não for explicitado e adequadamente aplicado à luz da comparação com outros recursos congêneres. (Pereira, s.d., p. 06)

A falta de uma definição clara do conceito de intersectorialidade nas políticas públicas destinadas à infância e juventude, juntamente com a ausência de responsabilização para sua aplicação, pode resultar em políticas fragmentadas e inadequadas para abordar as diversas

dimensões da realidade educacional. Isso, por sua vez, compromete o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino.

No que se refere ao SGD, a Resolução Nº 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), enfatiza, em seu artigo 14, parágrafo 1º, a importância de uma abordagem transversal e intersetorial na promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Essa política especializada busca articular todas as políticas públicas, sejam elas infraestruturais, institucionais, econômicas ou sociais, em prol da garantia integral dos direitos da juventude. No entanto, apesar das diretrizes estabelecidas, a falta de orientações claras e práticas para coordenar e integrar essas ações pode resultar em lacunas e inconsistências na implementação eficaz das políticas.

A ambiguidade na definição de papéis e responsabilidades entre os diferentes atores envolvidos pode comprometer articulação e eficácia das medidas destinadas a assegurar os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. Portanto, destaca-se a importância de um esforço contínuo para desenvolver estratégias coesas e colaborativas, baseadas nos princípios da intersetorialidade. Para Pereira (s.d.), a intersetorialidade é compreendida como uma estratégia que otimiza saberes, competências e relações sinérgicas em prol de um objetivo comum. Para isso, é essencial ter clareza sobre os papéis, responsabilidades e orientações para um planejamento colaborativo focado na garantia, proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes.

A escola é o *locus* da política educacional, é no seu âmbito que todas as propostas expressas nas legislações ganham vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, não apresenta uma definição única e direta de escola, mas estabelece seu papel e suas funções dentro do sistema educacional brasileiro. De acordo com a LDB, no art. 2º, a escola é uma instituição de ensino responsável por assegurar a educação básica, promovendo o desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entretanto,

uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. (Freire, 1996, p. 63)

Dessa forma, Freire reflete sobre a escola como um espaço de construção coletiva e dialógica do conhecimento, que deve promover a formação crítica, emancipatória e transformadora dos sujeitos, conectada à realidade social e cultural dos educandos. Nessa

perspectiva, a escola é concebida para além do espaço físico e dos objetos que a compõem; ela se manifesta nas pessoas, nas relações que estabelecem, e nas ações que ocorrem em seu âmbito, promovendo a aprendizagem.

Para Duarte (2013), a escola ainda não conseguiu ensinar a todos e socializar o sucesso escolar, e vem perdendo as condições objetivas para ser efetiva e prazerosa, tal apontamento evidencia a persistência das desigualdades no acesso à educação e no sucesso escolar. Apesar dos avanços no campo da educação, muitos alunos ainda enfrentam barreiras socioeconômicas, culturais e estruturais que dificultam seu desempenho acadêmico e limitam suas oportunidades de aprendizado. De acordo com Magoga, et al. (2020)

A escola pública, no contexto atual, passa por uma profunda crise, que se relaciona ao conflito de interesses entre a sua função de formadora do povo como soberano em uma sociedade democrática e a visão mercadológica de preparação das novas gerações para o mercado de trabalho (Magoga, et al. 2020, p. 2)

A escola é socialmente concebida como um agente transformador, responsável por promover a igualdade de oportunidades e formar cidadãos capazes de exercerem sua soberania em uma democracia. Porém, do ponto de vista histórico, a falta de investimentos adequados, se (quase) democratizou o acesso mas não se promoveu a democratização do sucesso escolar para expressivas parcelas das crianças e adolescentes que têm o percurso escolar marcado pelo fracasso (Duarte, 2012). Essa escassez de recursos impacta diretamente a qualidade das escolas, excluindo parcelas de crianças da exigente educação de qualidade. Como resultado, as desigualdades socioeconômicas transformam-se em desigualdades educacionais que perpetuam ciclos de exclusão e comprometem o desenvolvimento pleno dos discentes.

## 5.2 INTERSETORIALIDADE

Conforme destacado por Faleiros (2019, p. 306), "As lutas de segmentos específicos fizeram avançar a estruturação e a efetivação de políticas de proteção específicas". Esse princípio pode ser aplicado em uma variedade de contextos sociais, políticos e econômicos, oferecendo uma base robusta para o desenvolvimento de ideias destinadas a promover mudanças positivas em diversas áreas da sociedade, inclusive nas políticas voltadas para a garantia, proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes. Segundo o autor:

Saúde e educação são políticas em que se colocam tanto a desigualdade social como a diversidade de culturas e cuidados, bem como a integralidade das ações. A integralidade compreende a articulação de cuidados em rede de atenção, em várias dimensões e níveis, como o individual e o coletivo, o curativo e o preventivo. (Faleiros, 2019, p. 307)

Diante da complexidade social com a qual a política educacional lida diariamente, a proposta de atuação que transcenda as barreiras institucionais se apresenta como uma oportunidade crucial para garantir a equidade. Buscamos meios para garantir tanto o acesso à educação, quanto a permanência com qualidade e segurança, protegendo as crianças e adolescentes das diversas formas de violações, especialmente aqueles em situação socioeconômica mais vulnerável, enquanto nos afastamos da lógica neoliberal de assistência social focalizada na responsabilização da família (Faleiros, 2019).

Conforme Pereira (s.d.), a intersectorialidade tem sido considerada uma nova lógica de gestão, transcendendo um único setor da política social, constituindo uma estratégia política de articulação entre diversos e especializados setores sociais. Esse conceito de intersectorialidade destaca a necessidade de compreender como esse processo se desenrola nas leis e normas relacionadas às políticas públicas voltadas para a infância e juventude.

Entretanto, ao examinar a Constituição Cidadã de 1988, observamos que o termo "intersectorialidade" sequer é mencionado, explicitando a lógica setorial das políticas sociais. No Estatuto da Criança e do Adolescente, encontramos o termo no artigo 88, que trata das diretrizes da política de atendimento. O inciso IX deste artigo estabelece que a "formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente favoreça a intersectorialidade no atendimento e desenvolvimento integral" (Brasil, 1990). Apesar de presente no texto da Lei, o termo é citado de forma superficial e carece de uma orientação clara sobre como essa abordagem intersectorial é implementada na prática.

Para Pereira (Ibid), embora as palavras "síntese", "unidade" e "superação" sejam frequentemente usadas na linguagem dialética, seu significado no discurso atual da intersetorialidade geralmente se refere à integração de diferentes setores, com o objetivo de reforçar sua permanência. Diante disso, a intersetorialidade promove uma visão abrangente, reconhecendo as diversas identidades e realidades enfrentadas por crianças e adolescentes, contribuindo para a construção de políticas públicas e práticas interinstitucionais mais eficazes na promoção e proteção dos direitos fundamentais desses indivíduos.

Portanto, a atuação em rede para garantir, proteger e promover os direitos das crianças aparece implicitamente nas normas e políticas voltadas para a infância e juventude. No entanto, nem todos os componentes do Sistema de Garantia têm consciência de seu papel, o que torna a ação conjunta em rede frágil e incipiente. Para um trabalho efetivo da rede, Ferreira (2010) destaca como características essenciais flexibilidade, diversidade, horizontalidade, multiliderança, corresponsabilidade, compartilhamento, autonomia e sustentabilidade.

Vieira (2012) ressalta a importância de que os componentes articulados tenham clareza quanto aos papéis desempenhados, evitando sobreposição de políticas ou confusão na execução das mesmas. A articulação na esfera intersetorial é essencial. Nesse sentido, é crucial que a escola compreenda seu papel como agente do Sistema de Garantia de Direitos, parte do eixo de promoção. No entanto, isso não a isenta de garantir e proteger tais direitos em colaboração com os demais instrumentos do SGD. Para Inojosa (1998) esse novo paradigma visa introduzir práticas de planejamento e avaliação participativas e integradas, compartilhamento de informações e controle social.

Assim, o trabalho intersetorial em rede se desenvolve por meio de ações integradas desde o planejamento até a avaliação, seguindo uma perspectiva dialética, e não linear, para ser fiel à realidade (Pereira, s.d.).

### 5.3 REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA

As redes de proteção, em sua concepção histórica, referem-se a dispositivos de segurança fundamentais para a realização de determinadas atividades, especialmente aquelas que envolvem trabalho em altura. No contexto das artes circenses, por exemplo, redes de proteção são instaladas abaixo da área de performance de equilibristas e trapezistas, com a função de amortecer quedas acidentais e prevenir lesões graves. Essas redes são confeccionadas com materiais de alta resistência, apresentando pontos de interligação entre os fios que

garantem a capacidade de suportar o peso do corpo humano em caso de queda. A utilização desses dispositivos por profissionais que desempenham atividades de risco reflete a consciência da falibilidade humana, reconhecendo que um deslize ou erro mínimo pode resultar em consequências potencialmente fatais.

A partir dessa concepção histórica, desenvolveu-se o conceito de rede de proteção social. Segundo Nascimento (2011), ao analisar a obra *Organização e Gestão do Sistema de Garantia de Direitos da Infância e da Juventude*, aponta que essa rede surge como um meio de tornar efetivos os direitos das crianças, garantindo que deixem de ser apenas disposições legais para se concretizarem na prática. Para isso, estabelece pré-requisitos fundamentais para o sucesso da implementação do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que, embora seja uma norma legal, deve operar como um processo dinâmico, vivo e articulado coletivamente, com ações voltadas à efetivação e gestão desses direitos. É necessário reconhecer que:

O conceito de rede está inserido na própria definição do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre a política de atendimento como um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados e dos Municípios, com a respectiva definição de papéis e responsabilidades. Na comunidade, a articulação em rede implica o conhecimento dos atores sociais existentes, suas propostas, atribuições e responsabilidades. Esse conhecimento é adquirido a partir de um processo permanente de diálogo e da formalização de momentos específicos de apresentação e troca de experiências. (Volpi, 2000, p. 487)

Desse modo, o conceito de rede de proteção social serve como base para a análise proposta nesta pesquisa, sendo compreendido como um elemento essencial para o fortalecimento do SGD. Assim como nas atividades físicas de risco, essa rede busca amparar indivíduos em situação de vulnerabilidade, atuando de forma preventiva e corretiva para minimizar danos e garantir a segurança e o bem-estar dos sujeitos envolvidos.

Segundo Volpi (2000, p. 488) “A grande conquista do trabalho em rede é a quebra do isolamento das entidades e a qualificação (no sentido de melhorar a qualidade) dos serviços oferecidos. Portanto, no contexto dessa pesquisa, a rede envolve a articulação da escola com diversas instituições sociais para assegurar a proteção integral das crianças prevista na Constituição federal de 1988 e no ECA. Também entende a escola como instituição central no desenvolvimento da infância, mas incompleta para prover a integralidade dos direitos, necessitando contar com as demais instituições setoriais para tanto. Entretanto, a escola vem atuando solitariamente nesse sentido, mesmo sendo impossível assegurar os direitos a saúde, segurança, segurança alimentar, cultura, esporte e lazer, necessitando construir articulação intersetorial para tanto.

Melim (2015) destaca que, historicamente, as políticas de proteção social para as crianças, no Brasil, foram caracterizadas pela valorização do trabalho infantil, pelo uso da violência e pela reclusão de crianças e adolescentes. Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, houve uma mudança significativa, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelecendo diretrizes para sua proteção integral. No entanto, Melim aponta que persistem desafios para a efetivação desses direitos, especialmente devido às contradições inerentes às relações sociais capitalistas que influenciam a implementação das políticas públicas.

Faleiros (2009) salienta que a inclusão da cidadania de crianças e adolescentes na agenda política e nos discursos oficiais é um fenômeno relativamente recente, resultado da mobilização dos movimentos sociais e da promulgação da Constituição de 1988. Essa tardia incorporação pode ser apontada como uma das razões pelas quais ainda enfrentamos desafios significativos na efetiva garantia dos direitos desses grupos em nosso país. Além disso, destaca-se a persistência de uma visão antiquada da criança na sociedade, relegando-a a uma posição de dependência absoluta do ambiente doméstico, desprovida de autonomia e sujeita a diversas formas de violação, em detrimento de reconhecê-la como uma categoria social que demanda uma abordagem sensível às suas necessidades, peculiaridades e capacidades.

Qvortrup (1993) argumenta que as crianças são ativamente envolvidas na construção da infância e da sociedade, destacando a importância de reiterar essa perspectiva frequentemente negligenciada. Contrapondo-se à concepção difundida de que as crianças são passivas e incapazes, ele enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar suas contribuições, bem como de respeitar suas peculiaridades. Este reconhecimento é fundamental para garantir que as crianças sejam tratadas como sujeitos de direitos, conforme estabelecido na legislação.

Para Rizzini (2018), com o estabelecimento de concepção saneadora da sociedade entre os séculos XIX e XX, a criança passou a ser a base na busca, pelo Estado, de garantir a paz e a saúde do corpo social. Diante disso, a criança passou a ser um dos principais instrumentos de intervenção do Estado e da família sugerindo que ambos têm papéis ativos na intervenção e correção de comportamentos considerados transgressores, em um nível mais individual e privado, possivelmente em seus lares ou ambientes próximos. Ainda segundo a autora, no Brasil do final do século XIX, a criança simbolizava a esperança – o futuro da nação, e por essa concepção cabia à família e à sociedade educá-la tornando-a útil para a sociedade. Tal concepção de infância se contrapõe à compreensão de criança como sujeito de direitos, pois é importante considerar que cada criança é única e traz consigo uma identidade própria desde

os primeiros anos de vida. Olhar para quem a criança já é, mesmo na infância, implica reconhecer sua individualidade, suas potencialidades, suas necessidades e suas características únicas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança, com prioridade absoluta, uma série de direitos, incluindo vida, saúde, alimentação e educação, entre outros. Esse mandamento constitucional demanda um espaço e tempo adequados para que os três pilares possam refletir, planejar e deliberar sobre como efetivar esses direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, como marco normativo dos direitos humanos dessa população, regulamenta essas garantias.

Apesar da clareza expressa na legislação, a concretização dos direitos de crianças e adolescentes na prática ainda enfrenta diversos desafios. Para Faleiros:

Na cultura e estratégias de poder predominantes, a questão da infância não tem se colocado na perspectiva de uma sociedade e de um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade e do governo. (Faleiros. p. 35. 2009)<sup>5</sup>

Na busca por produções acadêmicas, é notável a escassez de trabalhos dedicados ao tema da "Rede de proteção", com exceção de alguns artigos que abordam essa questão sob a ótica da psicologia. Um exemplo é o estudo de Guzzo et al. (2018), que se propõe a apresentar e discutir as interações potenciais entre a Psicologia e a rede de proteção à infância e adolescência. Nesta obra, as autoras destacam que

as redes rompem com o modelo fragmentado, centralizado e verticalizado acerca do modo de gestar as políticas. Elas servem para deixar claro qual/quais caminho(s) as pessoas podem seguir e com quais equipamentos e/ou serviços elas podem contar nos contextos comunitários. (Guzzo, et al, p. 05, 2018)

Essa afirmação ressalta a importância da abordagem intersetorial para a eficácia das políticas públicas destinadas à proteção, promoção e garantia dos direitos das crianças. A intersetorialidade representa a integração de diversos elementos, incluindo espaços e indivíduos, na gestão e na prestação de serviços para atender às necessidades dos cidadãos (Idib, p. 5). O sucesso de uma abordagem intersetorial só é viável quando há um objetivo comum compartilhado por todos os envolvidos.

As questões relacionadas à garantia dos direitos das crianças e adolescentes têm evoluído ao longo dos séculos, adaptando-se às transformações sociais ocorridas no decorrer do tempo. Essas mudanças demandaram novas perspectivas sobre a infância e a necessidade de

estabelecer padrões para garantir esses direitos.

Embora o conceito de infância tenha começado a ser delineado no século XIX, conforme dados do UNICEF, "nos países industrializados do início do século XX, não havia padrões de proteção para crianças. Era comum que elas trabalhassem ao lado de adultos em condições insalubres e inseguras" (UNICEF, Brasil, 2019.). A partir dessa percepção e do reconhecimento gradual das injustiças enfrentadas pelas crianças, surgiram movimentos que visavam garantir proteção e promover direitos voltados para esse público.

Segundo Rizzini (2008), o interesse pela infância, nitidamente mais aguçado e de natureza diversa daquela observada nos séculos anteriores, deve ser entendido como reflexo dos contornos das novas ideias. Tal afirmação sugere uma reflexão profunda sobre a evolução do olhar e da valorização da infância ao longo da história. Nos séculos passados, a infância muitas vezes era vista de forma negligente ou apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. No entanto, nos tempos contemporâneos, há uma mudança marcante nessa perspectiva, onde ela é reconhecida como uma fase crucial do desenvolvimento humano, digna de atenção, cuidado e respeito. Nesse momento, de acordo com a autora, "a criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação" (Rizzini, 2008, p. 24). Diante disso, há um entendimento de que o interesse crescente pela infância está intrinsecamente ligado às mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas que ocorreram ao longo dos séculos, ressignificando assim a forma como a sociedade percebe e valoriza essa fase da vida.

Com o objetivo de proporcionar às crianças infâncias repletas de experiências positivas e livre de violações, garantindo seu pleno desenvolvimento em todos os aspectos, desde o físico até o social, diversos direitos foram estabelecidos ao longo do século passado. Nesse contexto, Faleiros (2009, p. 35) destaca que "a cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos no bojo da elaboração da Constituição de 1988". A contemporaneidade desse processo pode ser vista como um desafio adicional para a implementação dessas políticas, especialmente diante do pensamento neoliberal, que, segundo Faleiros (2019), se caracteriza pela responsabilização individual pela situação de pobreza em contextos de desigualdade, muitas vezes normalizada.

O conceito inicial de trabalho em rede pode ser vislumbrado a partir de 1924, com a promulgação da Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, adotada pela Liga das Nações. Nesse documento, são enumerados direitos fundamentais que devem ser assegurados

às crianças, destacando-se o acesso a meios para seu desenvolvimento, assistência especial em momentos de necessidade, prioridade em socorro e assistência, proteção econômica contra exploração e uma educação que promova consciência e responsabilidade social.

A influência desses princípios se estendeu à proteção e aos direitos das crianças brasileiras com a adoção, pela Assembleia das Nações Unidas, da Declaração dos Direitos da Criança, que reconhece direitos como o acesso à educação, à brincadeira, a um ambiente saudável e aos cuidados de saúde. Em 1988, a promulgação da Constituição Cidadã refletiu as mudanças políticas tanto nacional quanto internacionalmente, sobretudo em relação à defesa dos direitos humanos, em um período marcado pela participação ativa da sociedade em movimentos de defesa das causas sociais. O artigo 227 dessa Constituição estabelece os direitos das crianças e adolescentes, consolidando um marco legal para a proteção desses direitos no país.

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, 1998)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei Federal de 13 de julho de 1990, desempenhou um papel fundamental na consolidação dos direitos das crianças e dos adolescentes, seguindo os preceitos estabelecidos no artigo 227 da Constituição de 1988. O ECA estabeleceu uma abordagem de proteção integral, reconhecendo as particularidades e os estágios de desenvolvimento desses grupos. Em seu artigo 3º, o ECA instituiu a doutrina da proteção integral, representando um marco na legislação brasileira voltada para a infância e a adolescência.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são pilares essenciais na proteção dos direitos fundamentais das crianças no Brasil. No entanto, ao longo do tempo, ficou evidente que ainda existem lacunas que dificultam a implementação efetiva dessas normativas. A falta de recursos adequados para promover políticas públicas voltadas para a infância, a deficiência na fiscalização e aplicação das leis, além da persistência de desigualdades sociais, continuam a desafiar a plena garantia dos direitos estabelecidos.

Além disso, a rápida evolução tecnológica e as mudanças sociais exigem atualizações constantes e adaptações legislativas para lidar com desafios contemporâneos, como a proteção digital e o aumento da violência virtual contra crianças. Portanto, a contínua reflexão sobre essas lacunas é crucial para fortalecer o arcabouço legal e garantir de forma eficaz o

desenvolvimento saudável e integral dessa população no Brasil, estendendo-se também aos estados e municípios, incluindo Luziânia.

Apesar de ser expresso que a garantia, proteção e promoção dos direitos das crianças são responsabilidades da família, do Estado e de toda a sociedade, na prática, observa-se uma transferência excessiva de responsabilidade para a família e a escola. Segundo (Mattei, 2019),

O projeto político da grande burguesia brasileira, sintonizado com a *mundialização*, não exclui a vigência de políticas sociais. O que ele exclui é uma articulação de política social, pública e imperativa, cujo formato tenha como suposto um Estado que ponha limites políticos democráticos à lógica do capital, que tenha por eixo uma função democrático-reguladora em face do mercado. (Mattei, 2019, p. 62)

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência de um trabalho intersetorial para garantir às crianças e adolescentes os direitos sociais inerentes à sua condição de sujeitos de direitos, tais como liberdade, respeito, dignidade, saúde, educação, cultura, convivência familiar e comunitária, lazer e proteção, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Duarte (2020) destaca a importância de se “refletir sobre pobreza e desigualdade social sob o enfoque da relação com o direito à educação” (DUARTE, 2020, p. 10). Nesse contexto, é fundamental compreender o papel da escola como parte do Sistema de Garantia de Direitos, voltada à promoção dos direitos das crianças e adolescentes, embora essa responsabilidade muitas vezes não seja explicitamente definida nos documentos oficiais. Essa falta de clareza acaba levando a escola a atuar tanto como promotora quanto como garantidora e protetora dos direitos das crianças. No entanto, quando se trata da escola como componente da rede de proteção, observa-se uma carência de regulamentações e parâmetros específicos que orientem seu papel nesse contexto, o que representa uma lacuna significativa no sistema educacional.

A escola desempenha um papel crucial no Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente, atuando como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral e a proteção desses sujeitos. Sob a perspectiva teórica dos direitos humanos e da legislação específica, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no contexto brasileiro, a escola é reconhecida como um ambiente propício para a promoção de uma educação inclusiva e voltada para o pleno exercício dos direitos fundamentais. Através de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade, valorizam a participação ativa dos estudantes e estimulam a construção de uma consciência crítica, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Além disso, ela desempenha um papel de vigilância e intervenção, identificando situações de violação de direitos e atuando em parceria com outros órgãos do

Sistema de Garantia de Direitos para assegurar a proteção integral das crianças e adolescentes, fortalecendo, assim, a base para o pleno desenvolvimento humano e social.

A falta de diretrizes claras compromete a capacidade das instituições de ensino em desenvolver estratégias eficazes para promover o bem-estar e a segurança dos estudantes. Sem orientações precisas, a escola pode enfrentar dificuldades na identificação e abordagem de situações que exigem atenção especial, como casos de violência, abuso ou dificuldades emocionais dos alunos. Além disso, a ausência de parâmetros ou a falta de informação sobre eles pode resultar em inconsistências nas práticas adotadas por diferentes instituições, contribuindo para a desigualdade no acesso à proteção.

A ausência ou fragilidade de normativas claras e abrangentes, que proporcionem às escolas as ferramentas necessárias para perceberem e atuarem de maneira efetiva dentro da rede de proteção, compromete um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, sendo um dos fatores que dificultam essa atuação intersetorial.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não aborde explicitamente a proteção integral, ela busca criar um ambiente educacional que considere o desenvolvimento integral do aluno, indo além dos aspectos acadêmicos e incluindo aspectos sociais, emocionais e culturais. No entanto, é evidente que não basta estar implícito; os princípios da proteção integral e da importância da escola na rede de proteção à infância e adolescência precisam ser claros, evitando interpretações variadas que dificultem a implementação de políticas voltadas para esse fim, bem como a responsabilização de instâncias e agentes governamentais e não governamentais.

É notório que a escola sozinha não consegue garantir todas as oportunidades e ações necessárias para a plena garantia dos direitos de seus estudantes, como salientado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009). Há necessidade de trabalho intersetorial, planejado e estruturado em torno da garantia de direitos, para que, dentro do trabalho individual realizado pela escola, haja apoio dos demais componentes do Sistema de Garantia de Direitos.

Um marco importante, no que tange à garantia da proteção da infância é a promulgação da Lei Nº 14.679, de 18 de setembro de 2023, que altera a Lei 9294/96, bem como a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde) com vistas a

incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e para incluir a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual contra crianças e adolescentes entre os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). (BRASIL, 2023)

Com a promulgação dessa Lei, o elo entre as ações da escola e da saúde se fortalece, garantindo a proteção aos direitos da criança por meio da formação dos profissionais que atuam com esse público e, muitas vezes, são os primeiros a identificar casos de negligências e violações. No entanto, ainda não está claro como essa ação intersetorial acontecerá na prática.

A proteção à infância e à adolescência requer ações em várias frentes. No intuito de salvaguardar a integridade física e emocional, em 17 de dezembro de 2023, o Senado aprovou o Projeto de Lei (PL) 4.224/2021, que criminaliza as práticas de bullying e cyberbullying e converte em crimes hediondos diversos atos cometidos contra crianças e adolescentes, como pornografia infantil, sequestro e incentivo à automutilação. A referida Lei foi sancionada pelo presidente Lula em 15 de janeiro de 2024. Do ponto de vista educacional, esse é mais um projeto cujo desenvolvimento ocorrerá no ambiente escolar. Portanto, é crucial ressaltar mais uma vez que a escola é um importante componente da rede de proteção à infância e juventude, necessitando de maior entendimento sobre seu papel e do apoio de outras instituições para cumprir seu objetivo.

Outra importante legislação, sancionada em 16 de janeiro de 2024, institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, de suma importância para a proteção integral e promoção da qualidade de vida das crianças e adolescentes. Um dos objetivos da Lei, expresso no inciso III, é promover a intersetorialidade entre os serviços educacionais, de saúde e de assistência social para garantir a atenção psicossocial, ressaltando novamente a necessidade de um trabalho colaborativo em rede. No entanto, surge a preocupação sobre como a escola irá atuar e quais apoios receberá de outras instâncias e políticas para implementar as ações previstas nesse dispositivo.

A sistematização do referencial teórico permite identificar achados e contradições sobre a escola como integrante do Sistema de Garantia de Direitos da Infância. A evolução histórica da concepção de infância consolidou a criança como sujeito de direitos, especialmente após a Constituição de 1988 e o ECA. No entanto, persistem desafios como desigualdades sociais e fragilidades na implementação de políticas intersetoriais.

A escola, embora central na socialização e na garantia de direitos, enfrenta sobrecarga de funções, falta de diretrizes claras e recursos insuficientes. Um dos principais achados é a necessidade de intersetorialidade para efetivar esses direitos, pois a escola não pode atuar isoladamente. No entanto, a ausência de articulação entre setores e a fragmentação das políticas dificultam sua implementação, reforçando desigualdades.

As contradições também aparecem na dificuldade da escola em garantir sucesso

escolar a crianças vulneráveis, devido à falta de investimentos e políticas educacionais que considerem as interseccionalidades de gênero, raça e território. Além disso, a sobrecarga da escola evidencia a necessidade de uma rede de proteção fortalecida.

O estudo destaca cinco conceitos essenciais: infâncias, que expressam a diversidade de experiências infantis; política educacional, que depende da continuidade e integração entre setores; escola, espaço de socialização que precisa de articulação com outras instituições; intersetorialidade, essencial para superar a fragmentação das políticas públicas; e rede de proteção, que deve ser articulada para garantir a proteção integral.

Em síntese, a escola tem um papel fundamental no Sistema de Garantia de Direitos, mas sua atuação eficaz exige superação de desafios estruturais, articulação intersetorial e continuidade das políticas públicas. A rede de proteção deve ser fortalecida para garantir a integralidade dos direitos das crianças, reconhecendo a escola como elemento central, mas não exclusivo, nesse processo, pois a escola vem atuando solitariamente nesse sentido, mesmo sendo impossível atuar sozinha em áreas como saúde, segurança, segurança alimentar, cultura, esporte e lazer, necessitando construir articulação intersetorial. É o que fomos pesquisar junto a gestores das instituições escolares públicas de Luziânia.

## **6 ANÁLISE DE DADOS SECUNDÁRIOS**

### **6.1 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO**

A pesquisa foi realizada nas 70 escolas públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos Iniciais de Luziânia, município do Leste goiano que, de acordo com IBGE<sup>2</sup>, está localizado no entorno de Brasília – DF. O município ocupa um território de 3 962 107 km<sup>2</sup> e, segundo dados do censo 2024, conta com uma população estimada de 218 872 mil habitantes e a densidade demográfica conta com 52,79 habitantes por quilômetro quadrado.

Dados do censo 2022 apontam que em relação a trabalho e rendimento, Luziânia tem um total de 34.128 pessoas formalmente ocupadas, totalizando 16,32% e o salário médio mensal dos trabalhadores é de 1,9 salários mínimos. Segundo o relatório Bolsa Família e Cadastro

---

<sup>2</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/o-ibge.html#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia,governamentais%20federal%2C%20estadual%20e%20municipal>. Acesso em: 29 de janeiro de 2025.

Único, obtido no site do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social<sup>3</sup>, no mês de janeiro de 2025, o município de LUZIÂNIA/GO teve 21.759 famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família, com 62.823 pessoas beneficiadas. Dados do censo de 2021 apontam que o PIB per capita de Luziânia é de 25.322,37.

Segundo o sítio eletrônico do IBGE (2022) o Índice de Desenvolvimento Humano do município encontra-se na faixa de alto desenvolvimento (0,701), ocupando a 109ª posição no ranking dos 246 municípios goianos, apresentando uma incidência de pobreza de 42,02%. Já quando se trata da incidência de pobreza subjetiva o número é de 34%.

Quando se trata de saúde, o IBGE aponta que Luziânia tem uma taxa de 12,01 óbitos por mil nascidos vivos e a taxa de internação por diarreia é de 1,4 internações por 100 mil habitantes. De acordo com o site da prefeitura, o município conta com 34 Unidades Básicas de Saúde, 1 hospital materno-infantil, 1 hospital municipal, 1 hospital estadual e 1 Unidade de Pronto Atendimento.

A área urbanizada tem um total de 77,50 km<sup>2</sup> e tem como principal bioma, o cerrado. O município apresenta 26,1% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 63,9% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 4,6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

Na dimensão Educação, o município apresenta IDEB<sup>4</sup> de 5,9 nos anos iniciais, 5,4 nos Anos Finais e 4,8 no Ensino Médio. Nos anos iniciais, as maiores notas no IDEB 7,4 e 7,3 foram de duas escolas que atendem em período integral. De acordo com o IBGE, o município conta com 93 escolas de Ensino Fundamental, dessas, 70 estão sob a condução do município e as demais atendem ao Ensino Fundamental Anos Finais e são coordenadas pela Regional de Ensino Estadual. As matrículas do Ensino Fundamental somam-se 30.876 estudantes, entretanto, desse total 23.951 estão matriculados nas escolas atendidas pelo município.

Segundo dados da PNAD<sup>5</sup> 2022, a população do município é composta, na maior parte, por jovens do sexo masculino e maioria de não negros, como visibiliza a Tabela 3.

<sup>3</sup> O Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social (MDS) é o órgão do governo federal responsável pelas políticas de assistência social, segurança alimentar e nutricional, e renda de cidadania. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html> Acesso em 30 de janeiro de 2025.

<sup>4</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB é um indicador de qualidade da educação básica no Brasil. Ele foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

<sup>5</sup> A PNAD é a sigla para Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, um sistema de pesquisas domiciliares que fornece informações sobre o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Tabela 3. Dados da PNAD quanto a idade, gênero e raça.

Categoria	Informação
Faixa Etária Dominante	15 a 24 anos
Sexo Majoritário	Masculino
Pardos	73,51%
Branços	15,07%
Pretos	9,69%
Amarelos	1,5%
Negros	83,19%
Não Negros	16,81%

Fonte: Elaboração própria utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2022.

A análise dos dados do município revela riscos de vulnerabilidade socioeconômica, evidenciados pela renda familiar baixa e pelo PIB per capita moderado. Esse cenário, somado ao expressivo número de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, acende um alerta sobre os impactos da pobreza no município e suas consequências para a garantia dos direitos da infância.

Os índices de pobreza absoluta e subjetiva, conforme definidos pelo IBGE, reforçam essa preocupação. A pobreza absoluta é mensurada com base em critérios estabelecidos por especialistas, que avaliam a capacidade de consumo dos indivíduos. Nesse contexto, considera-se pobre aquele que não tem acesso a uma cesta mínima de alimentos e bens essenciais à sobrevivência. Já a pobreza subjetiva é determinada pela percepção dos próprios avaliados sobre suas condições de vida, sendo calculada a partir de sua avaliação individual.

Pereira (2013, p. 53) afirma que “as necessidades não podem ser equiparadas a uma simples e naturalizada carência individual, material ou biológica (...)”. Para a pesquisadora é preciso modificar a forma como entendemos e abordamos as necessidades humanas, desafiando a visão tradicional que as reduz a carências puramente materiais, biológicas ou individuais. Em vez de ver a pobreza e a miséria como questões de falta de recursos, apenas, Pereira propõe que essas necessidades devem ser encaradas como direitos fundamentais, que têm o poder de mobilizar a ação e o pensamento crítico.

Para Duarte (2012) a dinâmica política, social e econômica do país reflete e corrobora para a desigualdade social e histórico das políticas educacionais, o que inclui seu resultado na educação “caracterizado pela distância entre ricos e pobres, distorção idade/série, taxas

elevadas de repetência, baixa abrangência do ensino médio e ínfima do ensino superior. ” Duarte (2012, p. 28).

Ainda a autora (2012) evidencia como as desigualdades estruturais do Brasil, profundamente enraizadas na história política e econômica do país, são refletidas nas políticas educacionais, que contribuem para a perpetuação de um sistema de exclusão social e econômica. Essas distorções além de resultado de falhas pontuais, corroboram para um modelo educacional desigual que está intimamente ligado às disparidades sociais do país.

Do que tange à política de saúde, O IBGE inclui os dados abrangendo informações sobre a incidência de doenças e as principais causas de morte, bem como o acesso e a utilização de serviços de saúde. Também aborda os gastos com saúde e os hábitos de vida da população. Isso envolve a coleta de dados sobre as condições de saúde, os comportamentos que influenciam o bem-estar e o uso dos recursos disponíveis no sistema de saúde, fornecendo uma visão ampla das necessidades e desafios relacionados à saúde pública.

Segundo Dallari (1988) desde os anos 80 a população brasileira tem tomado consciência da saúde enquanto direito reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, do qual o Brasil é signatário, e que em seu artigo 25 trata do direito à alimentação, saúde e bem-estar, afirmando que toda pessoa tem direito a um padrão de vida adequado para sua saúde e bem-estar, incluindo a alimentação, o vestuário, a habitação e os cuidados médicos necessários. Entretanto, Dallari (1988, p. 59) aponta que “a efetiva liberdade necessária ao direito à saúde enquanto direito subjetivo depende do grau de desenvolvimento do Estado. ” Significa dizer que o exercício pleno desse direito necessita que o Estado tenha a capacidade de oferecer recursos e políticas públicas adequadas para garantir o acesso à saúde para todos. Quanto mais desenvolvido for o Estado em termos de infraestrutura, economia e políticas sociais, maior será sua capacidade de assegurar efetivamente a liberdade e o acesso ao direito à saúde para a população.

Dantas et al (2021, p. 3) afirmam que “apesar dos avanços observados, ainda permanecem muitos desafios no desenvolvimento de políticas efetivas que priorizem a equidade no acesso à saúde”. Dentre esses desafios podemos destacar as desigualdades econômicas, pois a população de baixa renda ou que vive em áreas rurais e periféricas tendem a enfrentar maiores barreiras para acessar serviços de saúde de qualidade; as diferenças regionais, pois o Brasil é um país marcado pela discrepância entre as regiões em termos de desenvolvimento socioeconômico o que impacta diretamente a qualidade e a oferta dos serviços

de saúde; desafios de gestão e planejamento, pois o financiamento público da saúde muitas vezes não é suficiente para atender toda a demanda e garantir qualidade nos serviços. Isso afeta principalmente grupos mais vulneráveis que dependem exclusivamente do sistema público de saúde. Segundo o Relatório Anual de Gestão do SUS, o Disque Saúde 136 e os canais online registraram no eixo gestão 55% do total de manifestações. De acordo com dados do Relatório

Essas manifestações abordaram demandas relacionadas à organização, financiamento, controle, avaliação e programas do SUS. Exemplos incluem questões como pagamento ao trabalhador da saúde, especialmente em relação ao piso nacional da enfermagem, insatisfação com profissionais de saúde ou sua falta, dificuldade de acesso ao Sistema de Gerenciamento de Programas (SGP), que inclui programas de formação e provisão de profissionais de saúde, e dificuldade de acesso aos estabelecimentos de saúde devido a demoras e falta de vagas. (Brasil, 2023, p. 45)

Uma das maneiras de promover o bem-estar da população é a educação em saúde que segundo Moutinho et al (2014, p. 354) “pode ser definida como o canal em que os saberes científicos produzidos nessa área atingem a vida cotidiana da população, possibilitando a melhoria da saúde e da qualidade de vida”. Na busca por alcançar tal objetivo o trabalho de promover a educação em saúde se torna papel da escola com objetivo de

contribuir para a proteção e promoção da saúde do escolar, proporcionando-lhe um ambiente físico e emocional adequado ao seu crescimento e desenvolvimento, ajudando-o a compreender a importância dos exames de saúde periódicos, estimulando-o a utilizar os recursos de saúde da comunidade, concorrendo para a prevenção e controle das doenças transmissíveis. b. Desenvolver um currículo orientado no sentido de atender as necessidades e interesses do escolar, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem que o habilitem a aplicar as descobertas científicas em benefício de sua saúde. c. Levar o escolar a compreender a necessidade da sua participação para o equacionamento dos problemas de saúde pessoais, de sua família e de sua comunidade. (Marcondes, 1972, p. 91)

A educação em saúde nas escolas desempenha um papel fundamental para além do aspecto biológico, atuando como meio de formação integral dos estudantes e como um caminho de emancipação política. Esse tipo de educação contribui para a proteção e promoção da saúde física dos escolares, bem como para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã. Por ser um espaço privilegiado, em razão do período em que as crianças ficam na escola, essa se torna propícia à promoção de um ambiente físico e emocionalmente seguro que promove um currículo orientado para as necessidades dos estudantes e a participação ativa deles na busca por resolução de problemas em saúde.

Entretanto, a escola, sozinha, enfrenta desafios na realização desse trabalho de forma plena e eficaz. A promoção de educação em saúde abrangente exige a colaboração de diversos

setores, tais como a saúde, assistência social e comunidade local. A articulação com unidades básicas de saúde, programas de assistência social, ONGs e outras instituições é fundamental para que os estudantes tenham acesso a serviços e recursos que a escola, por si só, não consegue oferecer.

Uma das estratégias do governo brasileiro para essa promoção à saúde em âmbito escolar, foi a instituição do Programa Saúde na Escola – PSE, Decreto N° 6. 286, de 5 de dezembro de 2007 quem em seu artigo 1° preconiza que

fica instituído, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o Programa Saúde na Escola - PSE, com finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. (Brasil, 2007)

No entanto, em pesquisa realizada com objetivo de analisar a implementação do PSE, Assaife et al (2024) concluíram que as atividades realizadas pelos profissionais de saúde estão, em sua maioria, voltadas para a prevenção específica de doenças, com foco na divulgação de práticas de higiene e autocuidado, refletindo um modelo de abordagem biomédica e higienista, que tende a desumanizar o cuidado, desconsiderando a singularidade e a subjetividade que são elementos fundamentais dos indivíduos.

Para que a educação em saúde seja verdadeiramente emancipadora, é necessário superar uma abordagem restrita à prevenção de doenças e à promoção de práticas de higiene. Uma proposta emancipatória deve considerar os contextos sociais, culturais e subjetivos dos indivíduos, indo além de intervenções pontuais.

Para isso, é fundamental que a educação em saúde seja estruturada a partir de um diagnóstico abrangente e de ações coordenadas entre diferentes políticas públicas, integrando as áreas da saúde, educação e assistência social. Esse processo exige um planejamento intersetorial e colaborativo, no qual todos os atores envolvidos — profissionais de saúde, educadores, gestores e a comunidade escolar — compreendem claramente os objetivos do programa.

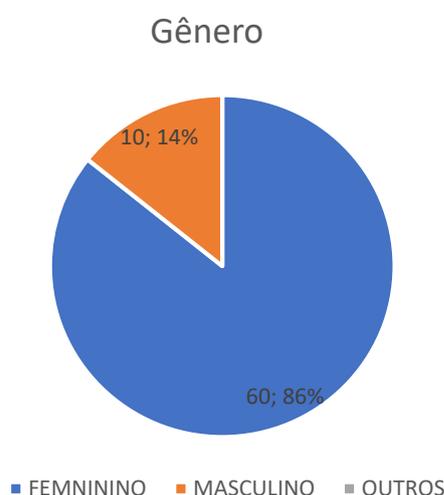
Nesse contexto, destaca-se o princípio da intersetorialidade. Assaife et al. (2024, p. 25) apontam que “percebe-se, entre os profissionais de saúde, certo desconhecimento dos objetivos e instrumentos normativos relacionados ao PSE”. Esse desconhecimento pode dificultar ou comprometer a articulação das ações do programa no ambiente escolar, impactando sua efetividade e sua capacidade de gerar sentido para os profissionais das diferentes áreas, para as famílias e, principalmente, para as crianças.

## 6.2 CARACTERIZAÇÃO DOS (AS) GESTORES (AS) QUE RESPONDERAM À PESQUISA

O conhecimento sobre o perfil dos gestores respondentes à pesquisa é fundamental para uma análise mais precisa e contextualizada dos dados obtidos. Entender quem são esses atores permite identificar suas experiências, visões de mundo e conhecimentos, aspectos que influenciam diretamente suas percepções e opiniões sobre as questões abordadas. Ao caracterizar esses gestores, é possível interpretar suas respostas de forma mais criteriosa, considerando fatores como formação acadêmica, tempo de atuação na função e experiência profissional, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e prioridades apontados por eles no contexto escolar.

A pesquisa contou com 8 perguntas fechadas e 4 abertas e contou com a participação de todos (as) os (as) gestores respondendo ao questionário on-line, totalizando 70 respostas às quais apontaram que 87% dos (as) respondentes declararam se identificar com o sexo feminino, 14% declararam se identificar com o sexo masculino e nenhum (a) dos (as) respondentes declarou se identificar com “outros” de acordo com o Gráfico 1.

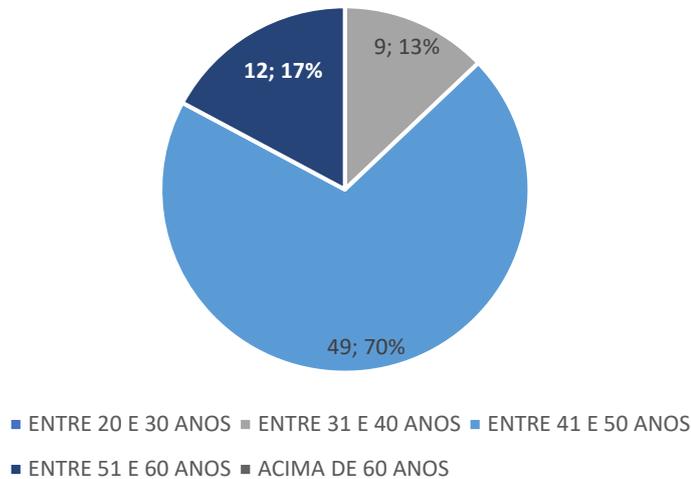
Gráfico 1. Identificação de gênero dos/das respondentes.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário II.

Em relação à faixa etária, o Gráfico 2 nos mostra que a maioria dos (as) respondentes à pesquisa, 70%, estão na faixa de 41 a 50 anos, seguido de 17% que se encontram entre 51 a 60 anos e 13% na faixa etária de 31 a 40 anos. Segundo dados da pesquisa, a rede não conta com gestores (as) com menos de 30 anos de idade.

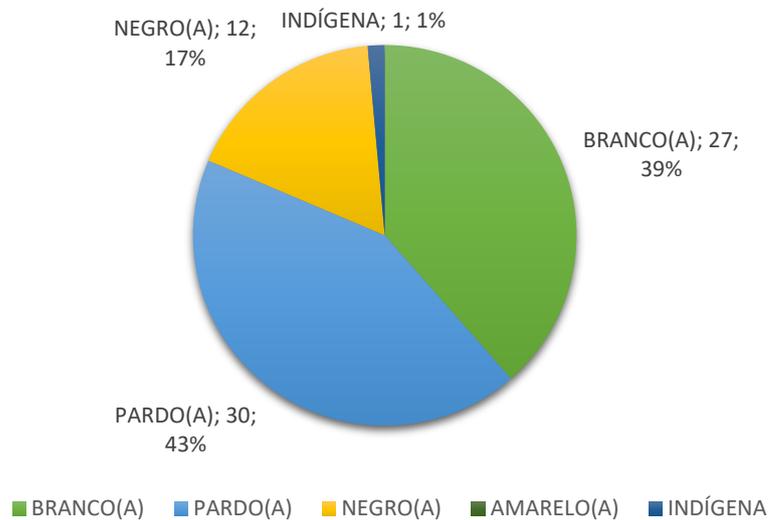
Gráfico 2. Faixa etária dos/das respondentes.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário II.

Em relação ao item “Raça” 43% se autodeclararam pardos, 39% brancos, 17% negros e 1% indígena. Segundo o Gráfico 3 a rede não conta com nenhum (a) gestor (a) autodeclarado “amarelo”. De acordo com os dados obtidos com a pesquisa, a gestão das escolas municipais é composta por 60% de negros e 40% de não negros.

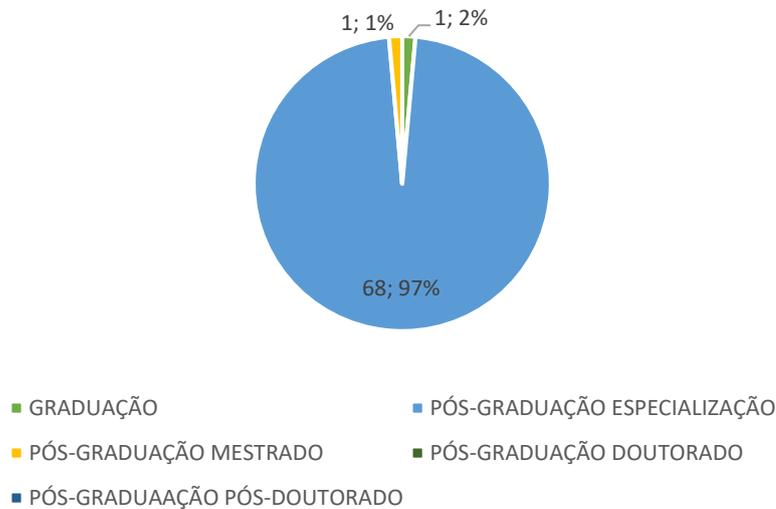
Gráfico 3. Cor/raça dos/das respondentes.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário II.

Quando se trata do nível de escolaridade dos (as) gestores (as) o Gráfico 4 aponta que 97,1% são especialistas, 1,1% têm mestrado e 1,2% possui graduação.

Gráfico 4. Nível de escolaridades dos/das respondentes.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário II.

Para compreender a experiência dos (as) respondentes na área educacional buscou-se saber o tempo de atuação dos (as) mesmos (as) na área. O resultado apresentado na Tabela 4 aponta que a maioria tem entre 20 e 25 anos de experiência.

Tabela 4. Tempo de experiência dos gestores na política educacional

Tempo de Atuação na área educacional	Quantidade
Até 5 anos	1
Até 10 anos	1
Até 15 anos	12
Até 20 anos	17
Até 25 anos	24
Até 30 anos	14
Mais de 30 anos	11

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas ao Questionário II.

Com o objetivo de levantar hipóteses quanto ao nível de conhecimento dos gestores a respeito da política educacional no município, foi importante investigar também o tempo de atuação desses (as) profissionais na rede pública municipal de Luziânia. O tempo de experiência dos (as) gestores (as) na rede pode fornecer pistas valiosas a respeito de sua familiaridade com as políticas educacionais locais, sua capacidade de implementar mudanças e sua compreensão das necessidades e desafios da comunidade escolar. De acordo com a Tabela 5, a maioria possui mais de 10 anos de experiência na rede pública municipal, o que sugere uma sólida vivência no

contexto educacional da região. Essa trajetória pode indicar um entendimento mais aprofundado das políticas educacionais em vigor e uma maior habilidade em transitar pelas particularidades do sistema escolar local, possibilitando uma gestão mais eficaz e alinhada com os objetivos e desafios do município.

Tabela 5. Tempo de experiência dos gestores como servidores na rede pública municipal de Luziânia.

Faixa de Tempo de Serviço na rede municipal	Quantidade
Até 5 anos	7
Até 10 anos	8
Até 15 anos	9
Até 20 anos	12
Até 25 anos	13
Até 30 anos	6
Mais de 30 anos	5

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas ao Questionário II.

Dado que o objetivo da pesquisa é compreender as ações específicas de cada escola, conhecer o tempo de atuação dos profissionais na unidade escolar se mostrou um fator essencial para contextualizar suas práticas de gestão e suas experiências no ambiente educacional. O tempo de permanência dos (as) gestores (as) e demais profissionais na escola pode influenciar a maneira como eles (as) percebem as necessidades da instituição, as estratégias adotadas e sua capacidade de implementar mudanças ao longo do tempo. A Tabela 6 revela que a maior parte desses (as) profissionais está na escola há menos de 10 anos, o que pode indicar tanto uma renovação recente da equipe de gestão quanto uma experiência relativamente nova em relação às especificidades e desafios da escola. Esse dado é relevante, pois sugere que, para muitos, a adaptação à cultura escolar e o estabelecimento de vínculos mais profundos com a comunidade escolar ainda está em processo, o que pode impactar na continuidade de ações e na consolidação de práticas de gestão ao longo do tempo.

Tabela 6. Tempo de experiência dos gestores como servidores na atual escola.

Faixa de Tempo de Serviço na Escola	Quantidade de Servidores
Até 5 anos	16
Até 10 anos	17
Até 15 anos	8
Até 20 anos	5
Até 25 anos	2
Até 30 anos	1

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas ao Questionário II.

Porém, ao se tratar do tempo de atuação no cargo de gestão nessa mesma escola a Tabela 7 aponta que a maioria tem menos de 5 anos de atuação. Esse fator pode estar associado ao fato de a Secretaria Municipal de Educação ter realizado o processo seletivo para gestores no final do ano de 2023 com vistas a cumprir um dos princípios centrais da Nova Lei do FUNDEB que foi instituída pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e regulamentada pela Lei nº 14.113/2020. Essa legislação trouxe atualizações importantes para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, reforçando a necessidade de transparência, participação social e controle na aplicação dos recursos.

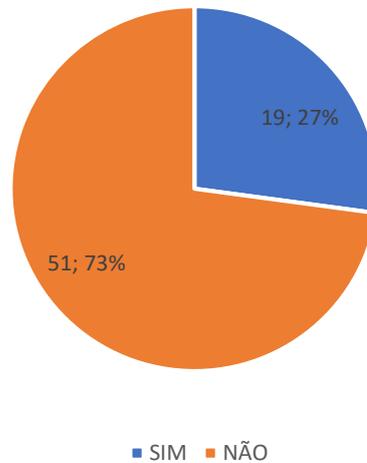
Tabela 7. Tempo de atuação na função de gestor/a na escola atual.

Tempo de atuação na função de gestor na escola atual	Quantidade de Gestores
Até 5 anos	36
Até 10 anos	12
Até 15 anos	5
Até 20 anos	0
Até 25 anos	0
Até 30 anos	0
Mais de 30 anos	0

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas ao Questionário II.

Buscando compreender o nível de conhecimento do (a) gestor (a) a respeito da comunidade na qual a escola está inserida, fator fundamental para permitir uma maior compreensão a respeito das características socioeconômicas, culturais e familiares, perguntou-se se os (as) mesmos (as) se são moradores (as) da comunidade. De acordo com o Gráfico 5, a maioria dos (as) gestores (as), 73%, não são residentes da comunidade na qual a escola se encontra, ao passo que os residentes da mesma comunidade que a escola, somam 27%.

Gráfico 5. Dados quanto ao local de residência dos/das respondentes.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário II.

A caracterização dos (as) gestores (as) participantes desta pesquisa revela um perfil predominantemente feminino, com ampla experiência na área educacional e qualificação acadêmica. A maioria dos (as) entrevistados (as) tem entre 41 e 50 anos, autodeclara-se parda ou branca e possui especialização, o que indica um corpo gestor maduro e com conhecimento que o qualifica para enfrentar os desafios da gestão escolar. O expressivo tempo de atuação na área educacional, com destaque para aqueles com mais de 20 anos de experiência, sugere uma sólida trajetória profissional, enquanto a experiência na rede pública municipal de Luziânia reforça o conhecimento a respeito das políticas educacionais locais. No entanto, o tempo relativamente curto de atuação na escola atual e no cargo de gestão aponta para uma renovação recente nas equipes gestoras, possivelmente impulsionada por mudanças nas diretrizes educacionais, como o processo seletivo realizado em 2023. Esse contexto de transição, aliado ao fato de que a maioria não reside na comunidade na qual a escola está inserida, pode representar desafios, tanto na declaração de práticas, quanto oportunidades para a introdução de novas abordagens na gestão escolar, refletindo diretamente nas percepções e respostas deles (as) sobre as políticas e práticas educacionais investigadas.

### 6.2.1 ANÁLISE DOS DADOS SECUNDÁRIOS: LOCALIZAÇÃO E ATENDIMENTO DAS ESCOLAS

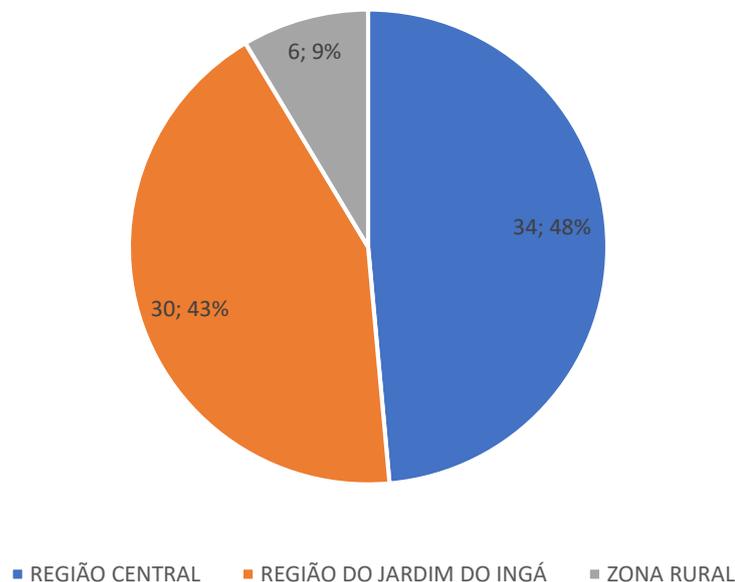
As respostas aos questionários geraram dados que foram analisados a partir da análise temática, que segundo Reses e Mendes (2021, p 13) “é um método amplamente utilizado para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, isto é, temas, dentro de dados.” Sendo assim,

a análise temática é uma abordagem qualitativa especialmente útil para organizar informações diversificadas e profundas fornecidas pelos respondentes, permitindo uma compreensão mais abrangente de suas percepções e experiências. A partir da análise temática, foi possível categorizar as respostas de forma sistemática, destacando aspectos recorrentes e relevantes.

Segundo as autoras, a análise temática é realizada a partir da sistematização e descrição de forma detalhada de um conjunto de dados o pesquisador organiza as informações coletadas (como entrevistas, questionários ou documentos) em temas ou categorias que emergem do próprio material. Isso significa desde à identificação de padrões e repetições nos dados, à estruturação dessas informações de maneira lógica e consistente, facilitando a compreensão do conhecimento estudado.

O primeiro dado coletado a respeito das escolas foi em relação à localização da mesma, haja vista que o município é dividido em três grandes regiões: central, Jardim do Ingá e Zona Rural. Conforme apresentado no Gráfico 6, 48% das escolas estão localizadas na região central; 43% na região do Jardim do Ingá e apenas 9% estão localizadas na zona rural.

Gráfico 6. Localização das escolas.

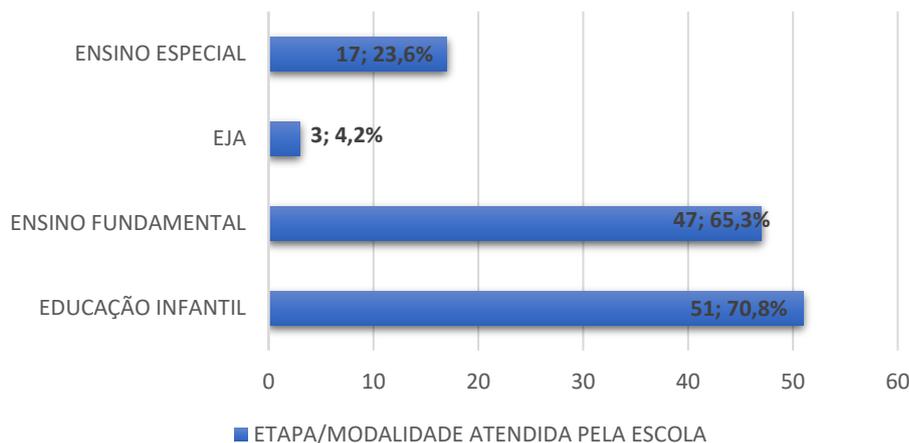


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário I.

Quando se trata das etapas e modalidades atendidas, 70,4% das escolas atendem Educação Infantil. O número expressivo se dá em razão de algumas escolas, mesmo sendo de Ensino Fundamental, atenderem turmas de Educação Infantil por não ter nas proximidades escolas que atendam exclusivamente a esta etapa. 64, 8% oferecem Ensino Fundamental; 4, 2%

atendem Educação de Jovens e Adultos – EJA e 23, 9% oferecem Ensino Especial, ressaltando que, da mesma maneira que escolas e Ensino Fundamental oferecem educação Infantil, algumas têm turmas de Ensino Especial, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7. Etapa/modalidade atendida na escola.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário I.

A política de atendimento à educação infantil no Brasil vem sofrendo avanços significativos, embora ainda não tenha alcançado as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. De acordo com Relatório de Monitoramento do PNE durante a vigência do atual plano, o país registrou avanços na ampliação da cobertura da educação infantil para as faixas etárias de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos (pré-escola). No entanto, parte desse crescimento pode ser atribuída à redução na demanda por vagas, decorrente da diminuição da população em idade pré-escolar no Brasil. Segundo o relatório “Na faixa de 4 a 5 anos de idade, o número de crianças frequentando escola ou creche variou de cerca de 5 milhões em 2013 para 5,6 milhões em 2022, alcançando a taxa de 93,0% de atendimento para essa faixa etária.” (INEP, 2024, p. 42). No município de Luziânia, em razão de não haver instituições de educação infantil que consiga atender à demanda por vagas, optou-se por abrir turmas dessa etapa em escolas de ensino fundamental.

Essa forma de arranjo, é uma realidade que gera impactos significativos tanto para as crianças da Educação Infantil quanto para os estudantes do Ensino Fundamental, além de trazer desafios para a gestão escolar. Ao abrigar ambos os níveis de ensino no mesmo espaço, a escola enfrenta uma série de dificuldades que afetam diretamente a qualidade da educação ofertada.

A Educação Infantil possui características e necessidades específicas que exigem um ambiente adequado para promover o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, quando esse nível de ensino é integrado em escolas de Ensino Fundamental, podem surgir problemas

relacionados à inadequação dos espaços, uma vez que as crianças dessa faixa etária precisam de áreas amplas e seguras para explorar, brincar e desenvolver-se, o que muitas vezes não é possível em ambientes destinados ao Ensino Fundamental, onde os espaços são mais rígidos e voltados para uma organização típica de sala de aula tradicional. Essas crianças, além de espaço adequado, necessitam de tempos mais flexíveis, com uma rotina que permita a exploração livre, o brincar espontâneo e momentos de descanso. A falta desses elementos pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional delas.

Além dos prejuízos para as crianças de 4 e 5 anos, essa forma de atendimento pode gerar impactos negativos ao atendimento dos estudantes do 1º ao 5º ano, pois ao atender tanto Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, muitas escolas enfrentam superlotação. Isso leva ao comprometimento da qualidade do ensino, pois o aumento no número de estudantes dificulta o trabalho pedagógico individualizado, essencial para garantir uma aprendizagem eficaz. Além disso, é possível que a sobrecarga de estudantes e de atividades contribuam para criar um ambiente menos propício à aprendizagem, pois as demandas específicas da Educação Infantil, como a necessidade de maior acompanhamento e de atividades diferenciadas, podem entrar em conflito com a organização e o fluxo das atividades do Ensino Fundamental.

Nas escolas que atendem ao ensino fundamental há uma priorização da avaliação dos resultados, especialmente nas séries iniciais, que são alvo de indicadores de desempenho e avaliações externas. Isso pode levar a uma "marginalização" da Educação Infantil, uma vez que a gestão escolar empreende maior esforço em apresentar resultados quantitativos. Em consequência, a Educação Infantil pode receber menos atenção, recursos e planejamento estratégico. Além disso, a sobrecarga de tarefas e a necessidade de acomodar diferentes faixas etárias e currículos podem resultar em uma gestão menos eficiente e em um atendimento fragmentado, que não contempla adequadamente as especificidades de cada nível de ensino.

### 6.2.2 ESCOLA, POBREZA E SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS: O CASO DE LUZIÂNIA.

De acordo com Yin (2001, p. 35), “o estudo de caso representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados.”. Ao aplicar essa abordagem no estudo de caso de Luziânia, os achados importantes revelaram vulnerabilidades significativas no atendimento educacional nas escolas do município, especialmente no que se refere à distribuição geográfica e à oferta de modalidades de ensino.

A concentração de escolas na região central (48%) e no Jardim do Ingá (43%) evidencia uma desigualdade no acesso à educação, com apenas 9% das escolas localizadas na zona rural. Essa desigualdade geográfica pode dificultar o acesso de estudantes da zona rural, especialmente diante de eventuais problemas relacionados ao transporte escolar. Além disso, a necessidade de escolas de Ensino Fundamental atenderem também à Educação Infantil, devido à falta de unidades exclusivas para essa etapa, resulta em uma sobrecarga de funções, o que pode comprometer a qualidade do atendimento a essa faixa etária.

A presença de turmas de Ensino Especial em escolas de Ensino Fundamental, por sua vez, reflete a pouca oferta de escolas especializadas, o que pode prejudicar a inclusão e o atendimento adequado de estudantes com necessidades específicas. Esses achados indicam a persistência de desigualdades no acesso e na qualidade da educação, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas voltadas à redistribuição das escolas, à ampliação e à diversificação das modalidades de ensino e à melhoria da infraestrutura educacional nas diferentes regiões do município. Essas ações são essenciais para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e acessível a todos os alunos de Luziânia.

Em relação a número total de alunos, a rede pública municipal atende cerca de 23.951 crianças/estudantes divididos da seguinte forma: 2.474 matriculados na Creche; 5.318 matriculados na Pré-escola; 15.879 matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 280 matriculados na Educação de Jovens e Adultos, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (2024). Das crianças/estudantes matriculados na rede 11.100 são beneficiários do Programa Bolsa Família<sup>6</sup>, segundo dados sistema de gestão escolar municipal, Conecta Luziânia. Ou seja, do total de crianças/estudantes matriculados no Ensino Fundamental – que têm como condicionalidade o controle da frequência escolar – 69,9% estão em situação de pobreza.

A partir desse resultado houve a necessidade de avaliar o impacto do número de beneficiários do Programa Bolsa Família comparando ao índice de desenvolvimento da Educação Básica, inspirada em Duarte (2012 e 2013). Para apoiar a análise, elencamos as cinco menores notas do IDEB e comparamos com a porcentagem de estudantes atendidos pelo programa. O que se pode observar, de acordo com a Tabela 8, é que, a escola com menor nota de IDEB, 4,9 possui 74,05% de estudantes Beneficiários do Programa Bolsa Família - BPBF, a segunda escola com menor nota, também 4,9 possui 46,81% de estudantes BPBF, a terceira

---

<sup>6</sup> É o maior programa de transferência de renda do Brasil que além de garantir renda para as famílias em situação de pobreza, integrando políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias a direitos básicos como saúde, educação e assistência social.

menor nota, 5,0, é de uma escola onde 74,60% dos seus estudantes são BPBF, a escola cuja nota é a quarta menor 5,0, tem 67,53% de estudantes BPBF e a quinta menor, com nota 5,1 tem 54,76% do total de seus estudantes BPBF.

Ao analisar os valores das escolas com maiores notas no IDEB, ainda segundo a Tabela 8 obtivemos os seguintes resultados: a escola com maior nota no IDEB, 7,4 tem do seu total de estudantes 50,4% BPBF; a escola com segunda maior nota 7,1 possui 48,33% de estudantes BPBF; a escola com terceira maior nota 6,9 tem 47,12% dos seus estudantes BPBF, quando se trata da quarta maior nota 6,7, a escola tem 49,23% dos estudantes BPBF e a escola com a quinta maior nota do IDEB, 6,7, tem 63,47% dos seus estudantes BPBF.

Tabela 8. Nota do IDEB e número de beneficiários do Bolsa Família por escola.

ESCOLA	IDEB 2023	NÚMERO DE ESTUDANTES	BPBF	% BPBF
CMEB Alda Vieira de Souza	6,5	285	206	72,28
CMEB Alzira Elvira Xavier	5,8	414	270	65,22
CMEB André Rochais	5,7	181	146	80,66
CMEB Carlos Alberto Brandão Ferreira – Padre Teto	6,2	284	165	58,10
CMEB Cora Coralina	5,8	580	398	68,62
CMEB Dom Agostinho	5,0	315	235	74,60
CMEB Dom Bosco	6,2	384	237	61,72
CMEB Dona Geni da Costa Afonso	5,1	924	506	54,76
CMEB Dona Nina - Jardim Planalto	6,2	480	369	76,88
CMEB Eleuza Aparecida de Paiva Neto	6,6	415	248	59,76
Escola Espírita Gilson Mendonça Henriques	-	103	83	80,58
CMEB Francisco Vieira Lins - Naldo	5,8	624	430	68,91
CMEB Getúlio José da Costa	6,0	457	296	64,77
CMEB Kelly Susan Santos	5,9	652	403	61,81
CMEB Laudimiro Roriz	4,9	370	274	74,05
CMEB Manoel Fernandes	5,8	717	447	62,34
CMEB Marcílio Dias	5,0	308	208	67,53
CMEB Maria de Nondas - CAIC	5,8	604	293	48,51

CMEB Natália Aparecida Louzada Alves	5,5	634	384	60,57
CMEB Vera Lúcia de Oliveira - Osfaya	5,8	365	275	75,34
CMEB Professora Edinir Celeste Roriz Lima - Palhoça	5,3	568	328	57,75
CMEB Eva Marra Rocha	5,1	774	412	53,23
CMEB Geralda Divina Lopes Neto - DalvaVII	6,4	384	260	67,71
CMEB Ilka de Meireles – Sol Nascente	5,5	650	393	60,46
CMEB Joana D’arc Maciel de Leles	6,2	212	128	60,38
CEMEB Maria Clarice Meireles de Queiroz - Kennedy	6,7	457	225	49,23
CEMEB Professor Belim	5,8	246	129	52,44
CMEB Professor Ismar Gonçalves	6,7	479	304	63,47
CMEB Joaquim Gilberto	6,1	949	663	69,86
CMEB Sebastião Machado de Araújo	6,4	340	165	48,53
1ª Escola Pólo Municipal Rural- Realino Caixeta	6,9	104	49	47,12
2ª Escola Pólo Municipal Rural- Darcy Ribeiro	5,9	162	97	59,88
3ª Escola Pólo Municipal Rural Araras-Nair Tiecher	6,2	117	72	61,54
4ª Escola Pólo Municipal Rural dos Americanos	6,5	78	53	67,95
5ª Escola Pólo Municipal Rural da BR-040 - Hortência Maria Felácio	4,9	455	213	46,81
6ª Escola Pólo Municipal Rural - José Rodrigues dos Reis	5,5	114	82	71,93
CMEB Ramiro Aguiar	5,5	397	215	54,16
CMEB Rita Gonçalves de Farias - São Caetano	5,5	352	215	61,08
CMEB Marlene Flores de Araújo - Santa Fé	6,5	250	160	64,00

Escola Municipal São Mateus	0,0	181	83	45,86
CMEB Silas Santos Júnior	5,2	444	327	73,65
1ª Escola de Tempo Integral - Laudimirio de Jesus Tormim	7,4	617	310	50,24
CMEB Maria Lucinda Leite	5,3	141	84	59,57
Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Farias de Mesquita	7,1	538	260	48,33

Fonte: Elaboração própria utilizando dados fornecidos pela Sistema Presença da Secretaria Municipal de Luziânia em outubro de 2024.

Ao calcular as medidas de tendência central (média, mediana e moda) com base nas porcentagens de estudantes atendidos pelo BPBF nas 70 escolas de Luziânia, a média foi obtida somando todas as porcentagens e dividindo o total pelo número de escolas, resultando em 62,46%. A mediana, representando o valor central da distribuição, foi determinada após ordenar as porcentagens em ordem crescente e identificando o valor intermediário, que neste caso é 61,72%. A moda, que aponta o valor mais frequente, foi 59,88%, sendo a porcentagem que mais se repetiu entre as escolas. Esses cálculos oferecem uma visão geral sobre a vulnerabilidade dos estudantes, com a maioria das escolas apresentando altos índices de BPBF. Esse resultado sugere a possibilidade de que outros direitos estejam sendo comprometidos, dada a situação de pobreza dos estudantes do município.

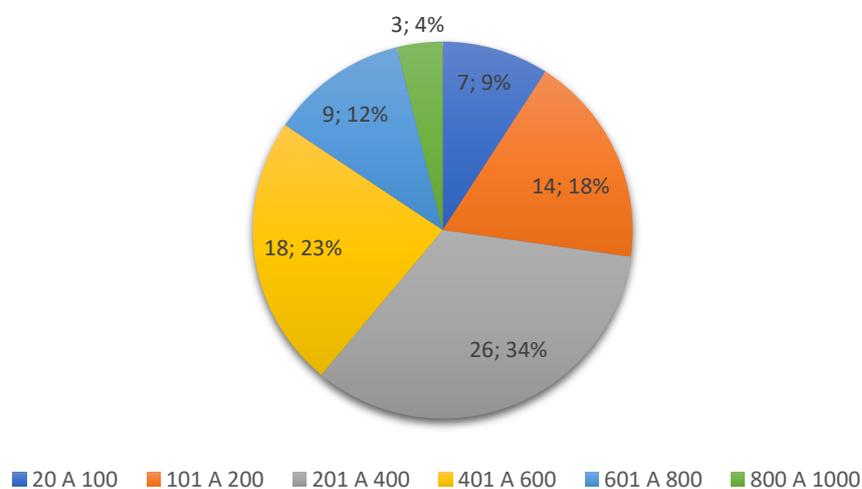
A partir da análise, nota-se uma alta prevalência de estudantes beneficiários do Bolsa Família nas escolas com menores notas no IDEB. Isso sugere que o índice elevado de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica pode estar associado a desafios adicionais no desempenho educacional dessas instituições, revelando tendência de correlação negativa entre o desempenho no IDEB e a porcentagem de estudantes beneficiários do Bolsa Família.

A pesquisa mostra que escolas com menores notas tendem a apresentar uma maior porcentagem de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entretanto, há também escolas com altos índices de estudantes BPBF que conseguem alcançar boas notas no IDEB, indicando que fatores como qualidade de ensino, estratégias pedagógicas, infraestrutura, e suporte social impactam no desempenho, independentemente da vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, suscitando a necessidade de analisar quais práticas e políticas educacionais estão sendo implementadas nas escolas com boas notas e alta porcentagem de estudantes BPBF, para entender quais estratégias têm sido eficazes na mitigação pedagógica dos impactos da vulnerabilidade socioeconômica.

Segundo Duarte (2012, p. 28), “é preciso reconhecer que, apesar de a educação constituir importante recurso, a pobreza é desafio convergente de todas as políticas sociais”. A pobreza é uma condição multifacetada e multideterminada, que envolve, além da falta de acesso à educação, o acesso precário à saúde, ao trabalho digno, à habitação adequada e à segurança alimentar. A interligação entre esses fatores demanda a necessidade de atuação integrada, por meio de políticas públicas que envolvam diferentes áreas do governo e da sociedade.

Ademais, o porte das escolas públicas e suas condições objetivas também são complicadores, assim como a presença ou ausência das demais instituições e serviços estatais. Em relação ao porte, conforme o Gráfico 8 abaixo, 12% atendem entre 20 a 100 crianças/estudantes; 18% atende entre 101 a 200 crianças/estudantes; 34% atendem entre 201 a 400 crianças/estudantes; 23% têm porte que atende de 401 a 600; 12% atendem entre 601 a 800 crianças/estudantes e 4% de 801 a 1000. Nenhuma escola do município atende mais de 1000 estudantes.

Gráfico 8. Número de crianças/estudantes atendidas/os pela escola.

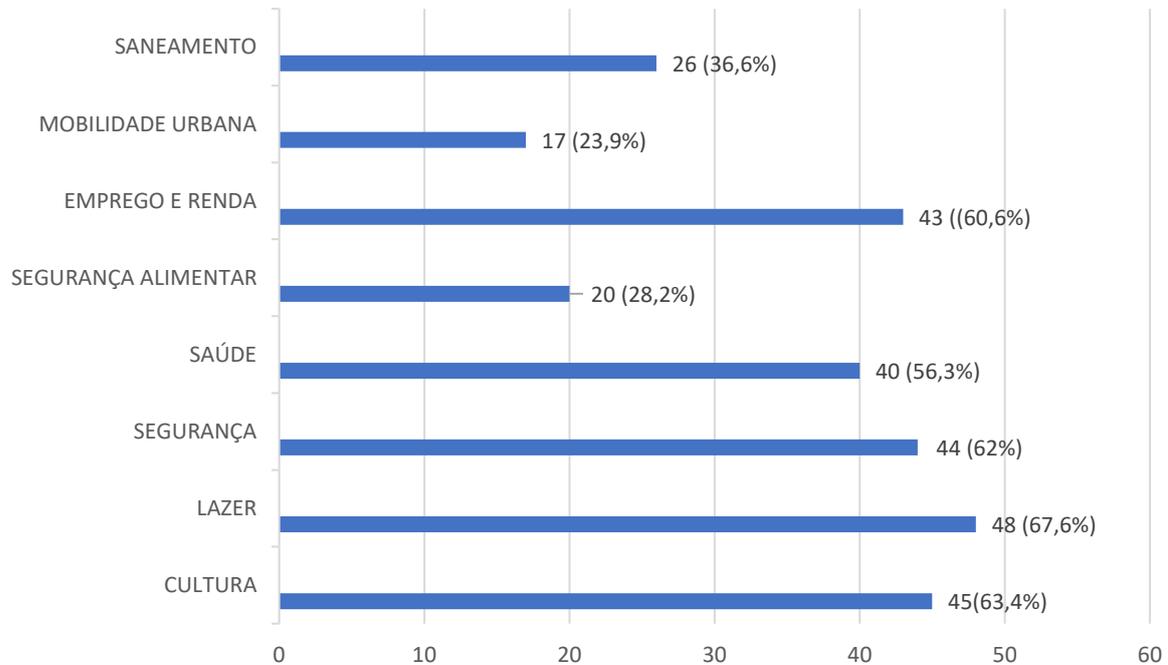


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário I.

Buscou-se saber dos gestores das escolas qual a maior carência da comunidade na qual a instituição está inserida, segundo a concepção das mesmas, oferecendo como alternativas cultura, lazer, segurança, saúde, segurança alimentar, emprego e renda, mobilidade urbana e saneamento. Das respostas apresentadas, 67, 6% apontaram como maior carência o lazer; seguido de cultura com 63, 4% e logo em seguida segurança com 62%. Seguindo essa ordem decrescente, emprego e renda apareceu em 4º lugar com 60,6%,

saúde veio em 5º lugar com 53,6%; saneamento apareceu em 6º lugar com 36,6%, seguido de segurança alimentar em 7º com 28,2% e em 8º mobilidade urbana com 23,9% das respostas, conforme apresentado no Gráfico 9.

Gráfico 9. Maior carência da comunidade na qual a escola está inserida.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Questionário I.

A análise do gráfico traz à tona uma realidade preocupante pois, percebe-se a dificuldade em garantir direitos previstos na Constituição Federal, no Plano Nacional para a Primeira Infância e no Estatuto da Criança e do Adolescente tais como “brincar, praticar esportes e divertir-se” uma vez que a dimensão lazer é a que aparece como maior carência das comunidades. Essa carência na oferta causa uma sobrecarga na escola, que busca oferecer momentos de lazer, ludicidade e socialização por se perceber como único espaço voltado, também, para esse fim, acessível às crianças. Porém, os tempos e espaços da escola não dão conta da necessidade desse público, pois as condições de oferta são precárias em tempo e espaços adequados de lazer, logo, o direito ao brincar é violado. O brincar, além de um direito da criança é parte fundamental para o seu desenvolvimento.

Tal evidência leva a perceber que ainda há desafios consideráveis para que tais direitos sejam reconhecidos como fundamentais e tão importantes quanto saúde e educação, uma vez que contribuem para o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças. Porém segundo Lazzoli et al:

A disponibilidade de tecnologia, o aumento da insegurança e a progressiva redução dos espaços livres nos centros urbanos (onde vive a maior parte das crianças brasileiras) reduzem as oportunidades de lazer e de uma vida fisicamente ativa. (Lazzoli, et al, 1998, p. 107)

Essa diminuição de oportunidades que as crianças vivenciam vêm precarizando oportunidades de estar em locais nos quais seja possível realizar trocas com seus pares de forma livre e limitam o acesso a atividades fundamentais para o desenvolvimento físico, social e emocional, que acabam substituindo o brincar ao ar livre, o lazer e a prática de esportes exigindo a necessidade de políticas públicas e ambientes seguros como forma de garantir direitos e desenvolvimento integral.

Para Luiz e Marinho (2021) ao entender o lazer como veículo de educação, torna-se necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, evidenciando, assim, a urgência em garantir tais oportunidades às crianças. Nesse aspecto, a escola é colocada em uma posição de maior promotora, dentro de suas limitações de espaço e pessoal, pois segundo os autores, a escola é percebida como um espaço fértil para a ludicidade e, conseqüentemente, do lazer, visto que os dois podem estar interconectados. Porém, o que não se deve é deixar a cargo da escola a garantia de um direito que está para além do seu ambiente, uma vez que o jogo, o lúdico antecede a própria cultura.

Para Winnicott (2019, p. 92) “É no brincar, que a criança ou o adulto conseguem ser criativos e utilizar toda sua personalidade, e somente sendo criativo o indivíduo pode descobrir a self.” Logo, violar o direito ao brincar é tirar da criança a possibilidade de desenvolver todo o potencial criativo que contribui para a formação da sua própria personalidade, pois é brincando que a criança compreende o mundo à sua volta, o recria e reinventa. Para o psicanalista, a pobreza cultural pode ser ligada à falta de introdução de tais elementos nas fases apropriadas para o desenvolvimento da personalidade. A formação não pode valorizar a erudição em detrimento das experiências relacionadas à cultura e à brincadeira.

Segundo Vygotsky, a natureza humana é composta pela cultura em um processo de construção histórica que molda o ser humano e atua sobre seu funcionamento psicológico, salientando que diferentes costumes e tradições impactam de formas diversas o funcionamento do cérebro, Taille (2019). A partir da perspectiva de Vygotsky é possível refletir sobre a importância da cultura como alicerce no desenvolvimento psicológico, logo, a falta de espaços e oportunidades para que as crianças tenham acesso e variedade de contato mitigam a garantia às mesmas de maiores e melhores oportunidades de desenvolvimento integral, uma vez que a

diversidade cultural, ao ser vivenciada desde os primeiros anos, contribui para uma compreensão mais ampla e plural da vida em sociedade.

As pessoas que cuidam das crianças de todas as idades devem colocá-las em contato com elementos apropriados do patrimônio cultural, conforme habilidades individuais, a idade emocional e a fase do desenvolvimento de cada criança. (Winnicott, 2019, p. 176)

Winnicott (2019) nos leva a refletir quanto à relevância da apropriação cultural por parte das crianças como uma ferramenta poderosa para ampliar seu repertório cultural, fortalecer sua identidade e empoderar a produção cultural das camadas populares. Ao possibilitar que elas compreendam o espaço em que estão inseridos e os costumes que permeiam suas vivências, possibilitamos a criação de uma conexão mais profunda com suas raízes e história, ajudando-a a valorizar e preservar a diversidade cultural.

Santos (1991) reforça a ideia de que a história da humanidade é marcada por interações entre diferentes formas de organização social e cultural. Essa visão amplia o entendimento das crianças sobre a pluralidade de perspectivas e modos de vida, promovendo um olhar crítico sobre as posições culturais impostas pela sociedade. Essa posição, muitas vezes, privilegia as manifestações culturais oriundas da lógica colonial, classificando-as como superiores, em detrimento das expressões populares que, por sua vez, carregam riqueza, atualidade e relevância histórica.

A apropriação cultural pelas crianças é um caminho para combater preconceitos e incentivá-las a se perceberem como agentes ativos no processo de criação cultural, e não apenas como consumidores passivos. Santos (1991, p. 8) afirma que “Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais passam”. Esse empoderamento cultural é essencial para transformar uma visão hegemônica sobre cultura, desafiando os valores que perpetuam desigualdades sociais e culturais. Além disso, fomenta uma compreensão mais inclusiva e democrática da cultura como patrimônio coletivo da humanidade.

Quando se trata de segurança, Costa et al. (2022) apontam que uma das maiores ameaças ao desenvolvimento das crianças durante a primeira infância é a falta de segurança pública. No município de Luziânia, essa questão foi identificada pelos (as) respondentes da pesquisa como a terceira maior carência nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Esse cenário pode impactar o desenvolvimento físico e emocional das crianças, prejudicando seu desempenho acadêmico.

A análise das respostas indica uma menor frequência de menções à segurança alimentar como vulnerabilidade das comunidades fatores relacionados a emprego e renda apresentem uma incidência maior. Esse resultado pode estar relacionado à atuação das políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Auxílio Gás, que ajudam a mitigar a insegurança alimentar moderada ou grave, especialmente para as famílias mais carentes. Segundo Corrêa *et al.* (2008, p. 41), "em uma amostra aleatória de 3 mil famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, observou-se que 94,2% das crianças estudadas realizavam três ou mais refeições ao dia". Isso demonstra a importância dessas políticas na vida da população em situação de extrema pobreza. Entretanto, Almeida, Mesquita e Silva (2016) indicam que o Bolsa Família, embora tenha efeitos positivos ao aumentar o consumo de uma cesta mais variada de alimentos, não promove mudanças significativas na inclusão de itens mais saudáveis.

O Ministério da Saúde (2022) ressalta que uma nutrição adequada nos primeiros anos de vida é essencial para o desenvolvimento infantil, influenciando o crescimento e a saúde a longo prazo. A dificuldade em incluir alimentos mais saudáveis, como frutas e legumes, pode limitar esses benefícios, comprometendo o crescimento adequado, afetando a imunidade e prejudicando o desempenho escolar.

A mobilidade urbana foi apontada pelos respondentes como o item com menor carência percebida pela população. Uma possível explicação para esse resultado é a implementação do Programa Tarifa Zero pelo governo municipal em 2023. Segundo a Prefeitura de Luziânia (2023), "o programa prevê a gratuidade no transporte municipal na cidade de Luziânia", o que contribui para a qualidade de vida das famílias, "uma vez que, ao deixar de pagar as passagens, famílias em situação de vulnerabilidade social poderão ter acesso a outros bens e serviços que antes não eram possíveis" (Prefeitura de Luziânia, *idem*).

## **7 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO PERTENCENTE À REDE DE PROTEÇÃO E PROMOTORA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS/AS GESTORES/AS**

Essa pesquisa coletou, a partir de dois formulários eletrônicos aplicados às escolas, qualidade de dados e universalidade dos respondentes - todas as escolas responderam aos questionários. A riqueza dos dados era tamanha que somente métodos similares à AT permitiria envolver todas as respostas e compreendê-la a partir das temáticas que emergem.

Segundo Bardin (2001), a análise de conteúdo, da qual a análise temática é uma vertente, se desenvolve em três etapas principais. A pré-análise, momento de organização dos

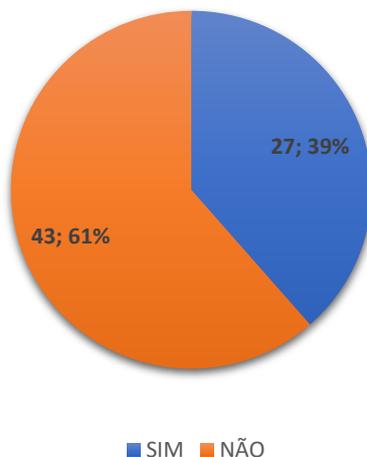
dados, incluindo a leitura panorâmica do material, a seleção dos documentos relevantes, a definição de categorias preliminares e a formulação de hipóteses que orientarão a investigação. Adotamos como categorias “direitos”, “SGD”, “articulação” buscando entender como, se e quando acontecem; os principais entraves e desafios; e inventariar os mecanismos das articulações existentes a fim de propor recomendações. A hipótese permanecia a mesma: a articulação é frágil.

Em seguida, ocorre a exploração do material, fase em que os dados são codificados e classificados de acordo com critérios previamente estabelecidos ou emergentes, permitindo a identificação de unidades de registro e a organização das informações em categorias temáticas. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados são analisados e contextualizados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado, possibilitando a extração de significados, a identificação de padrões e a formulação de conclusões que contribuem para a compreensão do objeto investigado. Dessa maneira obtivemos temas centrais que serão apresentados e analisados a seguir. Entendemos que os achados apresentados a seguir só foram possíveis de se alcançar em função da utilização da Análise Temática (AT) na análise dos dados obtidos pela SMEL. Sua flexibilidade, destacada por Reses e Mendes (2021), permite uma abordagem dinâmica e ajustável às especificidades dos dados. Além disso, a AT possibilita tanto uma análise indutiva quanto dedutiva (SOUZA, 2019) e favorece um processo de revisão contínua, garantindo interpretações mais precisas (SILVA; BORGES, 2017).

Os dados foram obtidos pela SMEL por meio do envio às escolas de dois formulários eletrônicos, em duas coletas (Apêndice 2 e 3). A primeira coleta da pesquisa contou com as respostas de 18 perguntas fechadas e 5 sub-perguntas abertas para buscar maior aproximação com os participantes e permitir uma coleta robusta das informações buscadas. Já a segunda coleta contou com 4 perguntas abertas que compuseram o formulário cujas perguntas contribuíram para a caracterização dos/as gestores/as da rede.

A primeira pergunta buscou compreender se os gestores consideram que as crianças da sua escola contam com uma rede de apoio forte que garanta sua proteção e desenvolvimento integral, solicitando justificativa às respostas. 39% responderam que sim, que consideram que as crianças têm sim uma rede de apoio forte e em contrapartida, 61% sinalizaram que as crianças não contam com essa rede forte, conforme é possível ver no Gráfico 10.

Gráfico 10. Percepção dos/as gestores/as quanto à atuação da Rede de Proteção.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas ao questionário I.

Para uma análise mais focada no teor das respostas, avaliamos separadamente o grupo que respondeu “Sim” do grupo que respondeu “Não. ”

### 7.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO QUE RESPONDEU “SIM”.

Após realizar uma análise temática das respostas, foi possível identificar três categorias que refletem a percepção dos gestores sobre a atuação da rede de proteção na comunidade. Essas categorias surgiram a partir da recorrência de determinados temas e padrões nas respostas escritas dos gestores, que destacam aspectos fundamentais da integração da escola com a rede de proteção e os desafios e avanços encontrados nesse processo. A categorização foi feita levando em consideração os pontos em comum entre as respostas.

1. Atuação da Escola e Parcerias: Há uma ênfase na atuação proativa da escola em parceria com órgãos como o Conselho Tutelar, postos de saúde e serviços de promoção social. A escola é destacada como um ponto central de apoio, oferecendo não apenas acompanhamento educacional, mas também suporte emocional e social.
2. Projetos e Ações comunitárias: Algumas respostas ressaltam a implementação de projetos que visam integrar a comunidade escolar, abordando aspectos como segurança, alimentação, desenvolvimento socioafetivo e cultural. Essas iniciativas ajudam a compensar a falta de apoio externo.

3. Presença de Redes de Apoio Parcial: Embora exista apoio, muitas respostas positivas admitem que há espaço para melhorias, principalmente na integração de serviços e no fortalecimento das redes existentes.

As respostas trazem que há uma centralidade da escola na busca por manter uma rede de apoio forte, apresentando os esforços empregados para essa construção, através de respostas tais como:

*“Recebemos estudantes de vários bairros e tentamos trazer toda a rede de apoio que podemos oferecer.”; (Respondente 27)*

*“Acreditamos que as crianças que estudam têm, sim, uma rede de apoio que provê o suporte necessário, garantindo o desenvolvimento integral.”; (Respondente 11)*

*“A escola tenta sempre ajudar as famílias em todas as áreas possíveis, buscando apoio em várias esferas visando todo auxílio possível ao bom desenvolvimento das crianças.” (Respondente 3)*

As respostas apontam para a existência de uma rede de proteção, mesmo que centrada na escola, para a garantia de direitos dessas crianças e adolescentes, mostrando uma preocupação em engajar famílias, construir pontes entre os diversos órgãos e responder rapidamente às necessidades e emergências que surgem no atendimento às crianças.

## 7.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO QUE RESPONDEU “NÃO”.

Quando se trata das justificativas negativas que apareceram nas respostas desse grupo aos formulários, seguindo os mesmos procedimentos aplicados às respostas “sim”, totalizando 61% das respostas, categorizamos em quatro grupos:

1. Vulnerabilidade Social e Ausência de Políticas Públicas: As respostas negativas destacam a precariedade das redes de apoio, com muitas crianças em situações de vulnerabilidade devido à ausência de políticas públicas específicas, falta de serviços essenciais (saúde, segurança, assistência social) e alta dependência de políticas e programas assistenciais governamentais.
2. Fragilidade do Apoio Familiar: Há diversas menções à ausência ou negligência familiar, com crianças sendo criadas por terceiros, ficando sozinhas em casa ou nas ruas.

3. Falta de Infraestrutura e Profissionais Capacitados: As respostas apontam para a escassez de profissionais especializados (psicólogos, orientadores educacionais, assistentes sociais) e a insuficiência de instituições para atender às necessidades das crianças e famílias, como clínicas de saúde e centros de apoio psicossocial.
4. Problemas Sociais Estruturais: A violência urbana, o tráfico de drogas e a falta de segurança são temas recorrentes, evidenciando um ambiente hostil ao desenvolvimento infantil.

As respostas apontam que há problemas graves no acesso a recursos e serviços decorrentes da pobreza, desemprego e fragilidade social das famílias. Aparece com frequência, também, que a desestrutura familiar, falta de recursos externos e apoio de outros órgãos, o que fragiliza ainda mais o atendimento e garantia de efetivação dos direitos das crianças. Tais aspectos foram inferidos com base em respostas tais como:

*“A família é desestruturada. ” (Respondente 15)*

*“Falta apoio da família no acompanhamento no cotidiano da criança para que aconteça de forma plena a garantia da proteção e do seu desenvolvimento integral. ” (Respondente 25)*

*“Infelizmente não é uma rede de apoio forte, muitas crianças estão em situações de vulnerabilidade e abandono, os pais são ausentes, são criadas por terceiros e não têm seus direitos totalmente assegurados. ” (Respondente 29)*

*“Pais vulneráveis e desempregados. ” (Respondente 50)*

Ao analisar as respostas, nos deparamos com relatos que trazem a família como justificativa para as dificuldades enfrentadas pelas crianças/estudantes, considerando a falta de apoio delas, e a “desestrutura” como fatores que dificultam o desenvolvimento das crianças/estudantes. Tais afirmações demonstram a responsabilização da família para com questões que ultrapassam a dinâmica familiar e consideram, ainda, o núcleo como um sistema simples e com padrão a ser seguido, haja vista as respostas que apontam crianças sendo cuidadas por terceiros. A respeito disso, Dessen (2010) coloca que a maneira como percebemos a família e os papéis de mãe e pai, sejam eles, ideais ou reais, é moldada pelas mudanças na estrutura e na dinâmica das relações familiares. Isso nos leva a refletir sobre o conceito de família e as noções de normalidade a ela associadas, e a entendê-la como um sistema complexo, sujeito à

influência de diversos fatores e eventos, tanto internos quanto externos. Esse sistema é marcado por variações que dependem do contexto cultural, social e histórico em que está inserido.

Em uma pesquisa qualitativa com professoras, Yannoulas e Duarte (2013) identificaram que é comum os (as) educadores (as) não reconhecerem a situação de precariedade, reveladas e vulnerabilidades, desconsiderando o impacto dessas questões no exercício do direito à educação das famílias em situação de pobreza. De acordo com os autores, “os profissionais da educação, atuantes nas escolas científicas, demonstram dificuldades em tratar do tema, observando por meio de interpretações da pobreza que, ora são imprecisas, ou negligenciadas, ou quase discriminatórias” (Idem, p. 247).

Falar em "desestrutura familiar" muitas vezes é ignorar os aspectos culturais, sociais e relacionais que moldam as famílias, condicionando-as a um modelo rígido e preconcebido. Esse olhar muitas vezes reflete ideais ainda muito enraizados em uma perspectiva colonialista e patriarcal, que desconsidera a diversidade e as transformações das relações familiares ao longo do tempo e em diferentes contextos. Ao adotar esse padrão, nega-se a complexidade das formas de organização familiar e a pluralidade de experiências que existem fora desse molde tradicional. Para Dessen

As abordagens contemporâneas no estudo da família têm definido seu objeto com base na premissa de que são diversos os tipos e as possibilidades de família nos tempos atuais. Arranjos familiares como pessoas solteiras que vivem sozinhas, cônjuges não casados que habitam a mesma casa, o casamento experimental ou a convivência temporária antes da tomada de decisão de oficializar o casamento, os casais homossexuais, as famílias recasadas, os cônjuges que moram em casas diferentes e as pessoas que vivem com parentes que exigem cuidados são todas construções de vida familiar baseadas, principalmente, nos sentimentos subjetivos nutridos pelas pessoas envolvidas. (Dessen, 2020, p. 211)

Wagner (2005, p. 181) afirma que a “estrutura familiar tradicional, com o pai como único provedor e a mãe como responsável exclusiva pelas tarefas domésticas e cuidado dos filhos”, está em processo de transição na maioria das famílias brasileiras de nível socioeconômico médio. As transformações sociais e a entrada da mulher no mercado de trabalho contribuíram para esse novo arranjo, o que também pode impactar a forma como algumas famílias oferecem apoio aos filhos nas questões escolares.

No entanto, o acompanhamento familiar na vida escolar é essencial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Segundo Dessen (2007, p. 27), “Este envolvimento ocorre sob diferentes formas de acompanhamento das tarefas (monitorar a sua realização), ou, ainda, em orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola”. Apesar disso, muitas vezes não se consideram os fatores que

dificultam esse envolvimento, culpabilizando exclusivamente a família por uma série de falhas que são, na verdade, responsabilidades compartilhadas entre a escola, a família, o Estado e a sociedade. Em muitos casos, as famílias enfrentam diversas formas de violação de direitos, como o desemprego e o analfabetismo, o que dificulta ainda mais o seu papel no acompanhamento dos filhos e contribuem para, por exemplo, a falta de recursos materiais que apareceram com certa frequência nas respostas ao questionário.

Expressam também lacunas na “formação recebida para o exercício do magistério que não as preparou para lidar com as situações de pobreza, ou para compreender a dinâmica social e escolar” (Yannoulas e Duarte, 2013, p. 230). Quando são acionados moralismo e preconceito na compreensão de contradições, costuma-se responsabilizar a vítima por suas violações.

Como a situação de pobreza é presente para mais de 6 em cada 10 estudantes das escolas públicas municipais de Luziânia, conforme dados dos beneficiários do Programa Bolsa Família, não enxergar essa situação compromete seu entendimento. Entretanto, enxergar a pobreza dos estudantes precisa ser uma intencionalidade específica da formação dos profissionais da educação tendo em vista seu impacto no cotidiano da sala de aula. Yannoulas e Duarte (2013) consideram que a ausência de formação sobre essas temáticas “compromete uma compreensão mais crítica da pobreza e abre espaço para visões mais ideológicas e moralistas” (idem, p. 231). Concluem:

A pobreza tensiona e revela a incapacidade de compreender os direitos e as políticas sociais como universais, de todas as crianças e não apenas das pobres. Mas como ficou evidenciado nos achados dessa etapa da pesquisa – grupo de reflexão –, visibilizar a população em situação de pobreza e problematizar as conceptualizações sobre a pobreza contribuem para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de classe das professoras, estimulando uma reflexão crítica sobre os percursos escolares diferenciados entre alunos (Yannoulas e Duarte, 2013, p.231)

Ao analisar as respostas à pergunta aberta “Para você, o que é necessário para garantia da proteção integral das crianças de sua escola?” Obtivemos as cinco categorias a seguir:

1. Vulnerabilidade Social e Ausência de Políticas Públicas: a falta de investimentos em setores fundamentais como saúde, educação e segurança compromete a proteção integral das crianças. A precariedade das condições de trabalho nas escolas e a insuficiência de recursos humanos e materiais são desafios significativos. As respostas destacam a dependência de políticas públicas eficientes para garantir direitos básicos, como educação, saúde, esporte e lazer, além da necessidade de maior atuação de órgãos como Conselho Tutelar, CRAS e a promoção de campanhas educativas.

2. **Fragilidade do Apoio Familiar:** de acordo com as respostas, muitas famílias enfrentam dificuldades em fornecer apoio adequado às crianças, com destaque para a ausência ou negligência no acompanhamento da vida escolar e rotinas domésticas. Isso é agravado pela falta de suporte psicossocial e orientação para lidar com situações de vulnerabilidade, como abusos e maus-tratos. A parceria entre família e escola é considerada essencial para o desenvolvimento saudável das crianças.
3. **Falta de Infraestrutura e Profissionais Capacitados:** de acordo com os/as respondentes, a escassez de profissionais especializados, como psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais, é uma preocupação importante. Além disso, a infraestrutura inadequada nas escolas, com falta de espaços físicos seguros e recursos para atividades educativas e de lazer, prejudica o desenvolvimento das crianças. A formação insuficiente dos professores e servidores para identificar e lidar com situações de abuso, violência e bullying também é um ponto crítico, destacando a necessidade de capacitação contínua para garantir a proteção das crianças e a eficácia das ações educativas.
4. **Problemas Sociais Estruturais:** segundo os/ as respondentes, a violência urbana e a insegurança são questões apontadas nas respostas, com a necessidade urgente de medidas para garantir a segurança nas escolas, como vigilância e controle de acesso. Além disso, crianças em áreas vulneráveis estão expostas a riscos como tráfico de drogas e violência, o que afeta seu bem-estar. A falta de um ambiente seguro e acolhedor, tanto dentro quanto fora da escola, é vista como um obstáculo significativo para garantir a proteção integral das crianças, dificultando seu desenvolvimento saudável e seguro.
5. **Necessidade de Ações Integradas e Envolvimento Comunitária:** as respostas apontam que a articulação intersetorial é vista como essencial para garantir uma abordagem holística e eficaz na proteção das crianças. A integração entre educação, saúde, segurança e assistência social é fundamental para a implementação de ações interconectadas e eficientes. Além disso, o envolvimento da comunidade é destacado como crucial para fiscalizar políticas públicas e promover um ambiente seguro. A criação de uma rede de apoio, envolvendo escola, família, órgãos públicos e a própria comunidade, é considerada essencial para assegurar os direitos das crianças e seu desenvolvimento adequado.

6. Valores e Compromisso coletivo: de acordo com as respostas, o respeito e a empatia são fundamentais para promover um ambiente acolhedor e saudável para o desenvolvimento das crianças. A comunicação afetiva e o respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo educacional são vistos como pilares para um ambiente de aprendizagem seguro e positivo. O compromisso coletivo de todos os atores sociais — escola, família, comunidade e governo — é destacado como essencial para garantir a proteção integral das crianças, promovendo uma cultura de cuidado, respeito e proteção como base para seu desenvolvimento.

*“Ter um responsável para controlar o fluxo de entrada e saída na escola, bem como portão eletrônico, cerca elétrica, guarda municipal. ” (Respondente n° 27)*

Quanto à categoria 2, as respostas apresentam a preocupação dos (as) gestores (as) da necessidade de envolvimento entre escola, comunidade, família.

*“É necessário e essencial que todas as partes interessadas se unam em esforços coordenados e colaborativos, assegurar não só os direitos fundamentais, mas também aqueles que atentam as especialidades da infância e adolescência” (Respondente n° 20)*

*“Garantia de atendimentos nas áreas da saúde, educação, esporte, convivência familiar saudável...” (Respondente n° 57)*

*“Oferecer acompanhamento psicológico para as crianças e famílias sempre que necessário...” (Respondente n° 43)*

*“Apoio das famílias. ” (Respondente n° 13)*

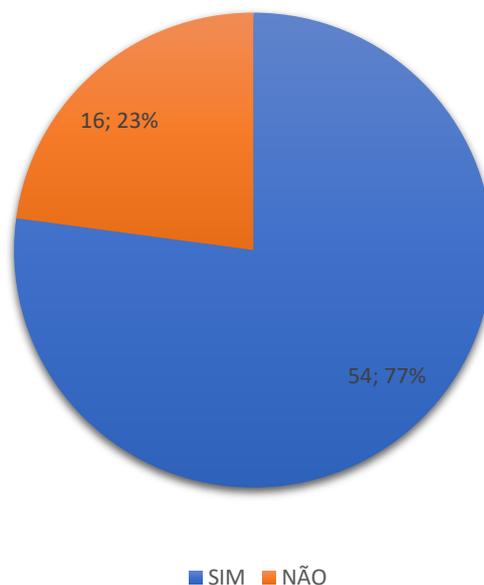
A análise evidencia desafios estruturais e institucionais que comprometem a garantia dos direitos das crianças, destacando a necessidade de políticas públicas efetivas, fortalecimento do apoio familiar, melhoria da infraestrutura escolar e qualificação profissional. A vulnerabilidade social, a precariedade dos investimentos e a ausência de suporte adequado são limitadores de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, a falta de profissionais especializados e a insegurança, agravada por problemas sociais estruturais, reforçam a necessidade de medidas integradas. A articulação intersetorial e o envolvimento

comunitário se mostram como caminhos para garantir um ambiente seguro e acolhedor. Por fim, a promoção de valores como respeito e empatia, aliada ao compromisso coletivo entre escola, família, comunidade e governo, é fator fundante para assegurar o desenvolvimento integral das crianças.

### 7.3 A ESCOLA E AS RELAÇÕES COM OUTROS ATORES INTEGRANTES DA REDE DE PROTEÇÃO

Na busca por compreender como as escolas se relacionam com os demais integrantes do sistema de Garantia de Direitos foi perguntado se a escola desenvolve alguma ação intersetorial para garantir melhores condições para os estudantes, de acordo com o Gráfico 11, 77% das escolas responderam que sim, enquanto 23% sinalizaram que não.

Gráfico 11. Desenvolve alguma ação intersetorial.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas ao questionário I.

Entretanto, embora tenha sinalizado não, 100% delas ao serem indagadas acreditam ser necessária a articulação intersetorial para melhorar as práticas que acontecem na escola, responderam que sim conforme é visível no Gráfico 12, e justificaram suas respostas, que após analisadas permitiram a identificação de seis temas centrais:

Gráfico 12. Acreditam que há necessidade de alguma ação intersetorial.



Elaboração própria com base nas respostas ao formulário I.

- 1. Atendimento Multidisciplinar:** As escolas destacaram a importância de envolver diferentes profissionais e áreas, como a saúde, para atender às necessidades dos estudantes, garantindo o desenvolvimento integral das crianças. A presença de profissionais como o Assistente Social, o Psicólogo e o Psicopedagogo é essencial nesse contexto, pois essa equipe multiprofissional contribui diretamente para a promoção dos direitos dos estudantes e apoia a escola na implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento educacional e emocional.
- 2. Situação de pobreza da Comunidade:** As escolas sinalizaram que a vulnerabilidade social demanda uma resposta coordenada e intersetorial, que envolva diversos setores e profissionais para enfrentar as múltiplas questões que afetam os estudantes e suas famílias. A complexidade das situações de vulnerabilidade vai além do âmbito educacional, afetando diretamente a saúde, o bem-estar psicológico, a segurança e o desenvolvimento social das crianças. Nesse sentido, é fundamental que a escola não seja vista como um espaço isolado, mas como parte de uma rede de apoio que integra serviços de saúde, assistência social, psicologia, entre outros.
- 3. Comportamento e Violência escolar:** Nesse aspecto, foi citado que a violência leve entre estudantes destaca a necessidade de intervenções mais amplas, especialmente no contexto escolar. Embora o bullying muitas vezes seja visto como uma forma de violência mais "suave" ou menos grave, suas consequências podem ser extremamente prejudiciais para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes/crianças, afetando tanto as vítimas quanto os agressores. Por isso, é fundamental que as escolas não apenas reconheçam a violência leve como uma questão séria, mas também implementem estratégias eficazes para combatê-la e preveni-la de forma contínua.

4. Melhoria na Qualidade do Atendimento e Aprendizagem: A articulação intersetorial é vista, pelas escolas, como fundamental para melhorar o serviço e o desenvolvimento dos alunos.
5. Apoio à Escola e Políticas Públicas: As escolas sinalizaram que precisam de parcerias para atender às demandas e auxiliar na criação de políticas públicas eficazes.
6. Fortalecimento da Rede de Proteção Social: As escolas demonstraram acreditar que a colaboração entre setores promove uma rede de apoio mais sólida e abrangente para a comunidade.

A análise destaca a importância da articulação intersetorial e do atendimento multidisciplinar para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A presença de profissionais como assistentes sociais, psicólogos e psicopedagogos é essencial para apoiar as famílias, identificar barreiras ao aprendizado e fortalecer a proteção dos estudantes. O assistente social, em particular, desempenha um papel fundamental na articulação de recursos, na mediação entre escola e comunidade e no suporte às famílias em situação de vulnerabilidade.

A intersectorialidade, como já destacado anteriormente, é um princípio essencial para a efetivação de políticas públicas que atendem às diversas dimensões da vida social, como saúde, educação, assistência social e direitos humanos. Junqueira (2004) enfatiza a necessidade de uma gestão descentralizada e de articulação entre os diferentes setores, criando redes mais eficazes no atendimento às demandas da população. Esse conceito de intersectorialidade envolve a compreensão de que os problemas sociais são complexos e exigem a cooperação entre diferentes áreas, para garantir uma resposta mais completa e eficiente. Inojosa (1998) amplia essa ideia ao afirmar que a intersectorialidade é um novo paradigma organizacional, que redefine as práticas institucionais, permitindo uma atuação mais integrada e focada no atendimento das necessidades da população de forma ampla e não fragmentada. A incompletude institucional, abordada por Pereira (s.d) reflete a falha das instituições em atender de maneira plena às demandas sociais, o que pode ser agravada pela falta de articulação entre os diversos setores.

A efetivação de políticas intersectoriais, portanto, é vista como uma resposta à incompletude das instituições, pois possibilita uma atuação mais colaborativa e abrangente, essencial para a garantia de direitos e o desenvolvimento integral dos sujeitos, pois a pobreza das comunidades exige uma resposta coordenada entre setores, pois afeta, além da educação, saúde, segurança e bem-estar social das crianças. Além disso, o comportamento e a violência

escolar, incluindo o bullying, impactam negativamente o desenvolvimento emocional e social, tornando indispensáveis medidas preventivas e estratégias eficazes.

A melhoria da qualidade do atendimento e da aprendizagem depende de parcerias e políticas públicas eficazes que garantam recursos e suporte para as escolas. O fortalecimento da rede de proteção social é fundamental para ampliar o acesso a direitos básicos e assegurar um ambiente escolar seguro e acolhedor.

O Programa Saúde na Escola (PSE) exemplifica a eficácia da integração entre setores, promovendo um atendimento mais abrangente aos estudantes. Para superar os desafios identificados, é essencial investir em ações coordenadas, políticas públicas estruturadas e no envolvimento conjunto da escola, família, comunidade e setores públicos, garantindo a proteção e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

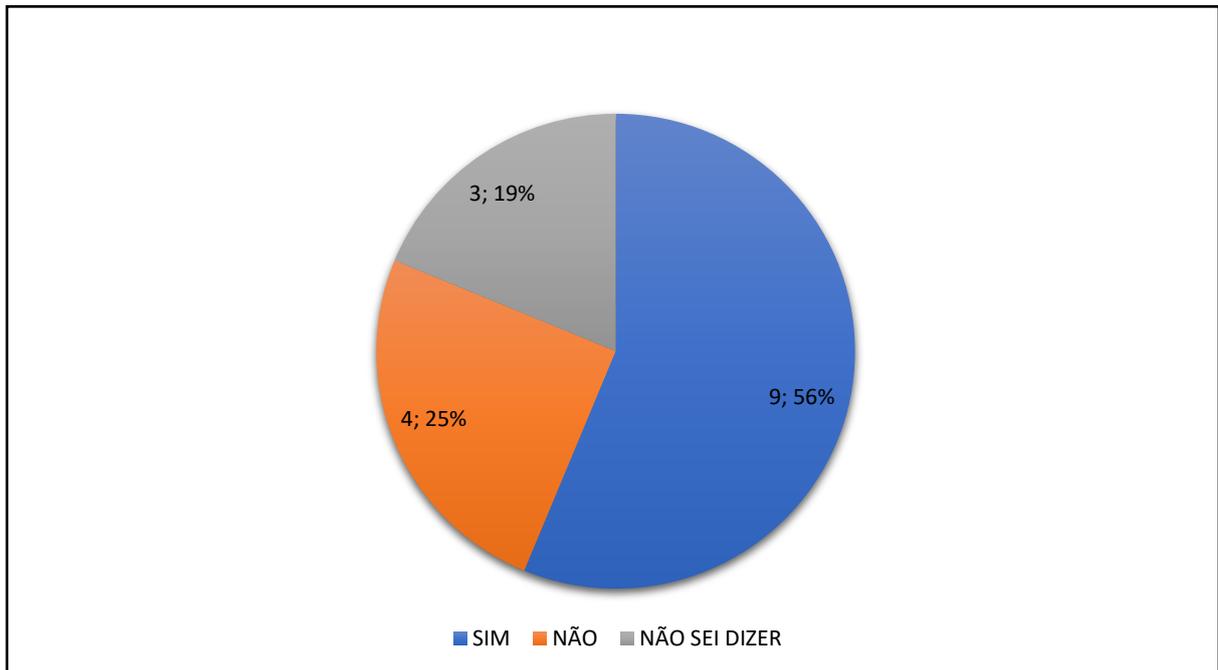
O desenvolvimento integral das crianças e estudantes é uma premissa fundamental para a construção de uma educação de qualidade, conforme destacado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. O Art. 2º da LDB estabelece que a educação deve “desenvolver o educando, [...] com o objetivo de permitir-lhe a inserção plena na sociedade, o exercício da cidadania e o aperfeiçoamento pessoal”, abordando assim todas as dimensões do ser humano — cognitiva, emocional, social e física. Nesse sentido, o Marco Legal para a Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), ao preconizar a articulação das ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado, reforça a necessidade de uma abordagem que considere o desenvolvimento global das crianças.

O Art. 3º, inciso VII, do marco afirma que as ações setoriais devem ser articuladas “com vistas ao atendimento integral e integrado” das crianças, reconhecendo que a garantia de direitos depende da ação conjunta entre as diferentes áreas, como saúde, educação e assistência social. Assim, tanto a LDB quanto o Marco Legal para a Primeira Infância ressaltam a importância de garantir que as crianças e estudantes tenham acesso a uma formação completa, que favoreça o seu pleno desenvolvimento e a sua integração plena na sociedade. Para Freire (1996, p. 68), 'A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo.' Dessa forma, uma educação que se limita ao treinamento técnico, sem considerar a formação integral, não contribui para o fortalecimento do protagonismo dos indivíduos, nem para sua atuação social com vistas à transformação da sociedade. Freire defende, em contrapartida, uma educação dialógica e libertadora, que promova a autonomia, a conscientização e a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa.

As respostas das escolas indicam uma série de desafios enfrentados na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Questões relacionadas à vulnerabilidade social, que trazem consigo fragilidade na garantia de segurança, saúde e lazer são destacadas, sugerindo que o apoio à criança precisa ir além do ambiente escolar. Os (as) respondentes apontam que a articulação intersetorial entre educação, saúde, segurança e assistência social é uma necessidade urgente para garantir um ambiente saudável, seguro e propício ao desenvolvimento das crianças.

Na tentativa de compreender até que ponto as escolas que indicaram não desenvolver nenhuma ação intersetorial para garantir os direitos têm buscado alternativas, foi questionado aos (às) gestores(as) se a escola já tentou estabelecer parcerias ou buscar apoio de outros componentes da rede para fortalecer a garantia dos direitos das crianças. Entre os (as) entrevistados (as), 56% afirmaram que já buscaram, 25% responderam que não e 19% sinalizaram não saber, conforme explicitado no Gráfico 13.

Gráfico 13. Tentativas de buscar apoio por parte das escolas que responderam não desenvolver nenhuma ação intersetorial com outros órgãos do SGD.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas ao questionário I.

Algumas escolas mencionaram, na pesquisa, a tentativa de estabelecer relações intersetoriais com vistas à garantia e proteção dos direitos das crianças. No entanto, essa articulação nem sempre ocorre de maneira estruturada, o que pode estar relacionado à dificuldade da própria escola em compreender como se dá esse processo e qual é o seu papel na rede de proteção. Muitas vezes, a atuação da escola se limita à interação pontual com

determinados órgãos, sem uma estratégia contínua de colaboração, o que pode comprometer a efetividade das ações. Essa lacuna evidencia a necessidade de maior clareza sobre as funções e responsabilidades da escola na articulação intersetorial, bem como a criação de mecanismos que facilitem essa interação, seja por meio da formação dos profissionais da educação. Como destaca Junqueira (2004, p. 131), “essa interação pode ser construída através de um processo dinâmico entre os sujeitos, mediada por novos paradigmas, que devem informar a mudança nas instituições sociais e suas práticas”, apontando a importância de uma abordagem renovada e integrada para que a articulação intersetorial seja efetiva e contínua.

Embora a atuação intersetorial, juntamente com a interdisciplinaridade, seja considerada uma estratégia essencial para o combate às desigualdades e aos processos de exclusão, a implementação de relações colaborativas entre diferentes profissionais, instituições e setores – governo e não governamental – apresenta-se como um dos principais desafios.

Por outro lado, 25% dos (as) entrevistados (as) afirmaram não ter tentado buscar parcerias com outros setores. Esse dado levanta uma reflexão sobre quem, no contexto escolar, deve assumir o papel de promover ações de articulações. Entre os profissionais que exercem diferentes funções na escola, quem caberia essa responsabilidade? Existe, de fato, uma atribuição formal para esse tipo de tarefa?

Segundo documentos da Secretaria de Educação (2024), a organização dos recursos humanos nas escolas da rede pública municipal de Luziânia está sistematizada da seguinte forma: diretor escolar; supervisor pedagógico; auxiliar de secretaria; assistentes de educação (quando necessário, para atendimento a crianças com deficiência ou em creches com crianças de até dois anos); auxiliares de educação, responsáveis pela limpeza, organização e preparação/distribuição de alimentos.

A precariedade das escolas no provimento de direitos e a ausência de intersetorialidade já foram evidenciadas em diversas pesquisas, constituindo um dos principais argumentos para a defesa da presença de equipes multiprofissionais nas escolas. Estudos como os de Duarte (2012, 2013) e Yannoulas (2015, 2017) destacam que a intersetorialidade e a atuação de equipes multiprofissionais são condições fundamentais para garantir o direito à educação em territórios periféricos, muitas vezes marcados pela pobreza e pela ausência do Estado. Em muitos desses territórios, a escola é a única instituição pública presente, o que reforça a necessidade de uma equipe multidisciplinar integrada, composta por profissionais como professores, orientadores educacionais, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, assistentes à educação, enfermeiros, entre outros (Yannoulas e Duarte, 2013, p. 261).

A ausência de profissionais para além dos docentes no ambiente escolar pode dificultar a construção de parcerias intersetoriais, especialmente considerando que as demandas diárias de trabalho muitas vezes limitam a capacidade de articulação da escola com outros setores. Essa realidade evidencia a necessidade de reflexão sobre a importância da presença de equipes multiprofissionais no contexto escolar, conforme previsto pela Lei 13.935/2019, que estabelece a prestação de serviços de psicologia e assistência social nas redes públicas de educação básica. De acordo com o parágrafo 1º da lei, “as equipes multiprofissionais devem desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, participando na mediação das relações sociais e institucionais.”

A presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas é especialmente relevante para a promoção de uma estrutura intersetorial, uma vez que esses profissionais possuem competências específicas para compreender e atuar sobre os fatores sociais, emocionais e territoriais que impactam o processo educativo. O assistente social, em especial, desempenha um papel fundamental para identificar as necessidades específicas de cada território, construir redes de apoio às instituições locais e promover ações integradas que dialoguem com as diversas vulnerabilidades enfrentadas pelas comunidades escolares.

Em contextos marcados por desigualdades sociais e múltiplas demandas, a atuação de equipes multiprofissionais pode ser uma chave para efetivar as articulações entre setores governamentais e não governamentais, fortalecendo o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Além disso, esses profissionais podem atuar como mediadores entre a escola, as famílias e a comunidade, potencializando iniciativas que combatem a exclusão social, a evasão escolar e outros problemas que extrapolam o âmbito pedagógico, mas que interferem diretamente na qualidade da educação, contribuindo, dessa forma, para ressignificar o papel da escola como instituição integrada ao território com capacidade de contribuir para sua transformação, ao mesmo tempo em que se modifica nessa relação.

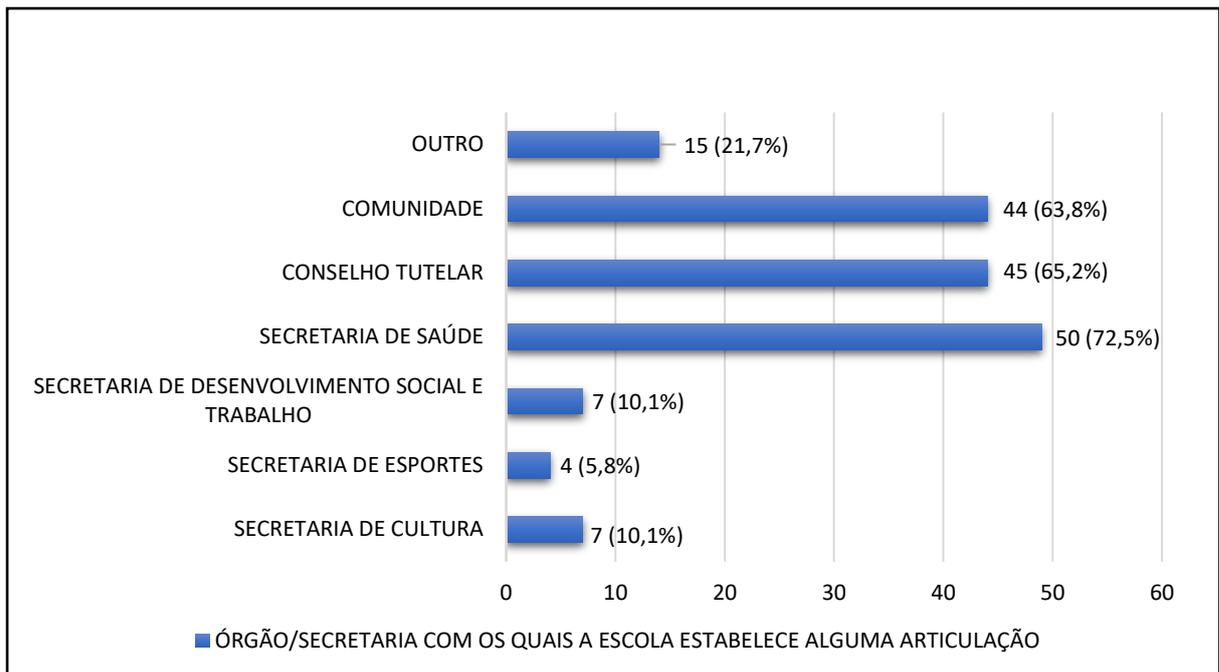
Do total de respondentes, 18,8% afirmou não saber se ações intersetoriais foram realizadas pela escola. Essa resposta pode estar associada ao fato de alguns (mas) gestores (as) estarem há pouco tempo na função, o que pode dificultar a apropriação completa das iniciativas realizadas nos últimos meses. Assim, é possível considerar que essa falta de conhecimento sobre as ações reflete uma ausência de busca por parcerias, já que o desconhecimento pode ser interpretado como uma indicação de que tais esforços ainda não foram implementados de maneira proativa. Essa interpretação é reforçada pelos dados apresentados, que mostram a

distribuição das respostas entre aqueles (as) que afirmaram não terem buscado parcerias e os que desconhecem tal informação.

Voltando o olhar para as 76,1% das escolas que responderam desenvolver alguma ação intersetorial para garantir melhores condições para os estudantes, foi indagado às mesmas com qual secretaria/órgão ou instituição vocês desenvolvem as ações, dando as mesmas como opções os principais atores que deveriam compor uma rede de proteção; Secretaria de cultura; Secretaria de esportes; Secretaria de desenvolvimento social e trabalho; Secretaria de saúde; Conselho tutelar; Comunidade e Outro solicitando para aqueles que marcaram comunidade e outro que especificassem.

O resultado da análise do Gráfico 14 revela uma incidência de 72,1% de parcerias entre escolas e a Secretaria de Saúde. Essa alta taxa pode ser justificada pelo fato de o Programa Saúde na Escola (PSE) ser uma iniciativa estruturada a nível nacional, com recursos próprios e um direcionamento claro, o que cria uma certa obrigatoriedade na sua execução. O PSE, ao integrar as políticas públicas de saúde e educação, busca promover a melhoria da saúde de crianças e adolescentes nas escolas, garantindo a implementação de ações de prevenção e cuidado com a saúde física e mental dos estudantes. Com isso, a parceria com a Secretaria de Saúde se torna uma prioridade para as escolas, facilitada pela força normativa e pela destinação de recursos específicos. A parceria com o Conselho Tutelar ocorre em 64,7% das escolas, e com a comunidade também atinge 64,7% das unidades, sendo que ao responder esse item foi solicitado dos (as) respondentes a descrição dessas ações. As parcerias com a Secretaria de Esportes e a Secretaria de Cultura ocorrem em 10,3% das escolas, respectivamente, reforçando as carências já indicadas no Gráfico, que aponta as maiores necessidades da comunidade. Com a Secretaria de Esportes, a incidência de parcerias é ainda menor, alcançando apenas 5,9% das unidades de ensino. No item “Outros”, as parcerias são observadas com uma incidência de 20,6%, sendo que, ao assinalar esse tópico o/a respondente precisaria descrever quais seriam.

Gráfico 14. Órgãos/instituições com os/as quais a escola desenvolve articulação.



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas ao questionário I.

Após realizar a análise temática das respostas daqueles (as) que sinalizaram o tópico “outros” e descreveram, encontramos quatro categorias principais:

1. **Parcerias com Organizações e Instituições Públicas:** as respostas destacam diversas parcerias com entidades públicas e privadas como formas de fortalecer a segurança e o apoio à comunidade escolar. A colaboração com a Secretaria de Educação, a Polícia Militar, os Bombeiros, a Secretaria de Segurança Pública e o Departamento de Trânsito são exemplos de ações conjuntas para garantir a segurança e a proteção das crianças e adolescentes. Além disso, a parceria com o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) também é mencionada, visando fornecer suporte social e psicossocial à comunidade escolar.
2. **Parcerias com Igrejas e Entidades Filantrópicas:** a colaboração com igrejas e entidades filantrópicas locais é evidenciada como um recurso importante para a realização de atividades sociais, culturais e de saúde. A igreja, em particular, é mencionada como um espaço que oferece apoio logístico para a realização de ações da comunidade escolar, como rodas de conversa e atividades de integração social. A parceria com grupos da Igreja para ações voltadas à saúde também é destacada, demonstrando o envolvimento comunitário no apoio à educação e ao bem-estar das crianças.
3. **Parcerias com Empresas e Instituições Privadas:** a colaboração com empresas locais, como a Minuano e a Corumbá IV, se mostra relevante para a realização de atividades

de conscientização e apoio à comunidade escolar. A Minuano, por exemplo, promove ações com foco na preservação do meio ambiente, enquanto a Corumbá IV contribui com iniciativas de integração entre a escola e a comunidade. A parceria com a indústria “Goiás Verde” também se destaca como uma maneira de engajar o setor privado em questões importantes para a educação e o desenvolvimento local.

4. Parcerias com Instituições de Ensino Superior e Profissionais: a parceria com instituições de ensino superior é uma estratégia relevante para trazer conhecimento especializado à comunidade escolar, com a realização de palestras e atividades educativas com foco no desenvolvimento socioemocional, prevenção ao suicídio, bullying e outras temáticas relevantes. A presença de profissionais qualificados e a promoção de eventos educacionais contribuem para a formação integral dos estudantes e a conscientização de toda a comunidade escolar.
5. Ações de Prevenção e Apoio Psicossocial: a presença de psicólogos e ações focadas em momentos de roda de conversa e escuta ativa, tanto com estudantes, quanto com pais e professores, é uma medida destacada para promover o bem-estar psicológico e a prevenção de questões como bullying e violência. A parceria com psicólogos e a realização de atividades temáticas são mencionadas como uma forma importante de apoiar a saúde mental da comunidade escolar e de prevenir problemas emocionais e comportamentais.

A análise revela que as escolas têm consciência da necessidade de contar com parcerias externas para tentar suprir as fragilidades institucionais e oferecer atendimento amplo às demandas sociais, emocionais, educacionais e de segurança da comunidade escolar. Na visão das mesmas, tais parcerias podem contribuir para que a escola se torne um elo entre diferentes setores da sociedade, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e da comunidade. Mas a realidade apresenta um quadro oposto ao ideal, onde a escola busca, muitas vezes de forma solitária, atender às principais necessidades dos estudantes e suas famílias, trazendo para si uma sobrecarga que a impede de ter êxito na sua principal função que é a de promover a aprendizagem.

Dentre as respostas que corroboram para tal conclusão, podemos citar:

*Realizamos atividades em parceria com instituições de ensino superior mediante a palestras com profissionais abordando temas relevantes como*

*desenvolvimento socioemocional, prevenção ao suicídio e Bullying, por exemplo. (Respondente 14)*

*Igrejas da comunidade. (Respondente 04)*

Observa-se uma significativa presença de respostas que apontam para parcerias entre escola e igreja na tentativa de oferecer maior apoio a estudantes e suas famílias, corroborando a ideia de que “é possível constatar acomodações de agentes religiosos em Estados seculares” (Assad, 2008, p. 81). Embora o princípio da laicidade oriente a educação pública, essas parcerias sugerem que, em contextos onde o Estado falha em atender plenamente as necessidades da comunidade, a religião se apresenta como uma alternativa de suporte, tanto coletivo, quanto individual. No entanto, essa realidade exige uma reflexão crítica sobre os limites dessa interseção, considerando o risco de influências religiosas sobre o espaço público, haja vista o histórico do poder que a igreja, sobretudo católica, já exerceu na sociedade brasileira, bem como os possíveis impactos na garantia de um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo e neutro.

Evidencia-se também que “as escolas não participam com a intensidade almejada da rede de proteção às crianças” (Yannoulas e Duarte, 2013, p. 09). Essa participação tímida pode estar relacionada à falta de compreensão, por parte dos profissionais da educação, sobre o que é, como é composto e como atua essa rede de proteção. Como consequência, a escola pode recorrer a parcerias com quem está disponível no território, sem necessariamente estabelecer vínculos com os órgãos que compõem oficialmente o Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Muitas vezes, sua atuação é limitada à sinalização de situações de vulnerabilidade, sem um envolvimento mais ativo na articulação intersetorial. Essa lacuna pode resultar em encaminhamentos fragmentados, na ausência de acompanhamento adequado das crianças em situação de risco e na menor efetividade das ações protetivas.

Após realizar a análise temática das respostas dadas ao serem solicitados que especificassem se caso responderem “Comunidade” encontramos as seguintes categorias:

1. Parcerias com a Comunidade Local e Setor Privado: as respostas destacam diversas parcerias com a comunidade local e com o setor privado, como empresas e profissionais especializados, para promover o bem-estar social, cultural e educacional dos estudantes. A colaboração com empresários locais e do DF, como o exemplo da parceria com a Corumbá III e outros projetos, tem como objetivo integrar a comunidade na vida escolar, seja por meio de eventos, palestras ou doações, como a arrecadação de alimentos e

- vestuário para famílias em vulnerabilidade. Além disso, o envolvimento de profissionais da saúde, como psicólogos, nutricionistas e advogados, contribui para o fortalecimento do suporte social e educacional.
2. **Integração entre Escola e Família:** a importância da colaboração entre a escola e as famílias é constantemente enfatizada nas respostas. A participação ativa dos pais no acompanhamento das atividades escolares, no apoio aos projetos e no Conselho Escolar é essencial para garantir a evolução do processo de ensino-aprendizagem. Também é destacado o esforço para fortalecer essa colaboração por meio de reuniões, oficinas e eventos que envolvem as famílias. Mesmo quando a participação é desafiada pela vulnerabilidade de algumas famílias, a escola ainda busca formas de incluir os responsáveis e as comunidades nas atividades e projetos.
  3. **Promoção de Cultura, Esporte e Lazer:** o incentivo à cultura, esporte e lazer é uma prioridade nas respostas, com diversas atividades voltadas para a formação integral dos alunos. A escola busca criar oportunidades para as crianças participarem de projetos culturais e esportivos, como aulas de capoeira, esporte, dança, e o projeto "Zumba", que também envolve as famílias. Essas atividades não apenas favorecem o desenvolvimento físico e cultural, mas também estreitam os laços entre a escola e a comunidade, promovendo a integração e a conscientização social.
  4. **Projetos de Apoio Social e Educacional:** segundo as respostas, vários projetos sociais e educacionais estão sendo implementados para atender às necessidades dos estudantes e suas famílias, tais como cursos profissionalizantes, programas de conscientização e palestras educativas. A ideia central é garantir que a escola seja um espaço de integração, oferecendo suporte educacional, psicológico e social para as famílias e crianças. A realização de campanhas de arrecadação de alimentos e a promoção de projetos como o "Sou Saudável, Sou Feliz" são exemplos de como a escola busca fornecer uma rede de apoio que envolva a comunidade e ajude as famílias em situação de vulnerabilidade.
  5. **Envolvimento Ativo da Comunidade Escolar:** o envolvimento de toda a comunidade escolar é um ponto chave, com ações que buscam fortalecer a integração entre todos os participantes: alunos, pais, professores e membros da comunidade. As respostas revelam a importância de envolver a comunidade intra e extraescolar nos projetos da escola, não apenas para garantir o sucesso dos mesmos, mas também para promover um ambiente seguro e acolhedor. Iniciativas como reuniões, oficinas, debates e sugestões são vistas

como ferramentas essenciais para criar um espaço de colaboração e de compartilhamento de responsabilidades entre a escola e a comunidade

Em suas respostas, as escolas destacam o envolvimento tanto de moradores, quanto de empresas e profissionais locais em atividades educativas e sociais, o incentivo ao engajamento comunitário, com ações voltadas ao bem-estar e integração, a busca por ampliar as oportunidades para os estudantes e a comunidade, com foco em desenvolvimento profissional e aprendizagem. Um outro ponto que aparece com certa relevância é uma preocupação constante na forma de apoio social às famílias vulneráveis. A articulação com as famílias aparece com certa regularidade nas respostas, o que pode ser efeito da ação da tecnologia de Fortalecimento da Relação Escola, Família e Comunidade, conduzida no município pela AVANTE<sup>7</sup> através do Itaú Social<sup>8</sup> que firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de 2021 a 2024. O objetivo da tecnologia é estreitar a relação das escolas com a família e comunidade extraescolar por meio de formação com os gestores e orientação sobre formas de participação e engajamento desses atores nas ações da escola. Essa experiência também demonstra que formação sistematizada, com protocolos e instrumentos específicos contribui efetivamente.

Ao indagar às mesmas quais ações são desenvolvidas em parceria com as instituições e atores mencionados, surgem cinco temas principais, a mencionar:

1. Saúde e bem-estar - As escolas, e seus parceiros promovem palestras sobre importância da saúde bucal e saúde física, da vacinação, da nutrição, combate e prevenção ao bullying e às drogas.
2. Esporte e lazer - São realizadas ações como projetos de Educação física, aulas de zumba, capoeira, basquete, vôlei e futebol.
3. Ações Sociais e assistência comunitária - As escolas, com apoio dos/das parceiros/as realizam eventos e campanhas beneficentes no intuito de prestar apoio às famílias mais vulneráveis. São realizadas campanhas de arrecadação, levantamento das maiores carências da comunidade para encaminhamento aos órgãos competentes, visitas com apoio do Conselho tutelar a estudantes infrequentes, encaminhamentos de casos de violação de direitos percebidos pela escola.

---

<sup>7</sup> A Avante – Educação e Mobilização Social é uma organização da sociedade civil (OSC) sem fins lucrativos que atua na defesa dos direitos de crianças, jovens, mulheres, famílias e profissionais da educação.

<sup>8</sup> O Itaú Social é uma iniciativa do Itaú que visa melhorar a aprendizagem e a trajetória escolar, reduzindo desigualdades de raça, gênero, deficiência e nível socioeconômico. O foco é nas etapas de transição escolar da Pré-escola e dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

4. Engajamento familiar e comunitário - São realizadas rodas de conversa com as famílias, tertúlias dialógicas, palestras para as famílias, eventos, festas culturais e oficinas.
5. Meio ambiente e sustentabilidade - São realizados projetos de conscientização sobre o meio ambiente, campanhas de revitalização de terrenos e sobre importância da sustentabilidade.

*Melhorar o andamento do processo de ensino e aprendizagem! Criança saudável, aprende! (Respondente 6)*

*Desenvolvimento da prevenção, para garantir o cuidado com a saúde. (Respondente 10)*

Apesar dos esforços e das iniciativas bem estruturadas, os desafios na implementação dessas ações ainda são significativos. A continuidade e o impacto dessas atividades dependem diretamente de recursos financeiros, do envolvimento efetivo de parceiros institucionais e do comprometimento de toda a comunidade escolar. Além disso, a falta de uma articulação intersetorial mais sólida pode dificultar o encaminhamento de demandas complexas, como casos de vulnerabilidade social e violação de direitos.

Outro ponto relevante é a necessidade de sistematização e avaliação contínua dessas ações para garantir que atendam, de fato, às demandas da comunidade escolar. Projetos pontuais, embora importantes, precisam ser incorporados a uma estratégia de longo prazo que assegure sua efetividade e sustentabilidade.

Diante desse cenário, é fundamental fortalecer a rede de apoio entre escola, família, comunidade e setores públicos, garantindo políticas e investimentos que viabilizem a ampliação dessas ações. E para superar compreensões distorcidas que não reconhece que a vulnerabilidade da família implica “em condições de existência inadequadas, mas entendidas mais como desresponsabilização da família do que atribuídas às precariedades que a situação de pobreza impõe” (Yannoulas, 2013, p. 246). Apenas com um esforço conjunto será possível consolidar um ambiente educacional mais inclusivo, protetivo e transformador para os estudantes e suas famílias.

Quando se perguntou aos mesmos qual a importância das ações realizadas para o desenvolvimento integral dos (as) estudantes, os (as) respondentes apontaram tópicos que, após a análise temática foram organizados em seis categorias;

1. **Parcerias com Instituições e Profissionais Externos:** as respostas destacam diversas parcerias com instituições e profissionais da saúde, como médicos, nutricionistas, psicólogos e outros especialistas. O objetivo é garantir o bem-estar das crianças e de suas famílias, promovendo a saúde física e emocional. Exemplos incluem projetos de conscientização sobre cuidados de saúde, campanhas de vacinação e ações de educação alimentar. A colaboração com outras entidades e organizações sociais também é vista como essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria da qualidade de vida, como no caso de programas comunitários de saúde e apoio nutricional.
2. **Integração Escola e Família:** a colaboração entre a escola e as famílias é repetidamente enfatizada nas respostas, com a participação ativa dos pais sendo considerada crucial para o sucesso do processo educacional. O envolvimento dos responsáveis nas atividades escolares, como reuniões, acompanhamento do desempenho dos estudantes e participação em eventos, é visto como um fator que contribui para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. Mesmo com as dificuldades impostas pela vulnerabilidade social, a escola procura incluir famílias de maneira que fortaleça a rede de apoio ao aluno, promovendo um vínculo mais estreito entre escola, aluno e família.
3. **Promoção de Bem-Estar Social e Cultural:** as respostas apontam para a importância de atividades que promovam o bem-estar social e cultural, como a integração de lazer, esporte e cultura no ambiente escolar. A escola investe em projetos que permitem aos alunos desenvolver habilidades sociais e culturais, além de melhorar a qualidade de vida. Projetos como dança, capoeira, esportes e outras atividades recreativas são indicados como formas de integrar as famílias e proporcionar um ambiente mais saudável e participativo, o que fortalece os laços dentro da comunidade escolar e promove a conscientização social.
4. **Desenvolvimento Integral do Estudante:** vários comentários sublinham o compromisso da escola com o desenvolvimento integral das crianças, abordando suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. A integração de ações que visam garantir a saúde, alimentação, segurança e educação de qualidade reflete o esforço da escola para tratar o aluno de maneira integral. Isso inclui, desde a garantia de alimentação adequada e cuidados de saúde, até a promoção de atitudes que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, autonomia e protagonismo juvenil. A colaboração entre família e escola é vista como essencial para o fortalecimento dessa abordagem integral.

5. Garantia de Direitos e Inclusão Social: as respostas ressaltam a importância de garantir os direitos das crianças, como o direito à saúde, à educação e à alimentação. A conscientização sobre a importância de garantir essas condições básicas, para que as crianças possam se desenvolver de forma adequada, é um tema central. A escola também busca garantir a inclusão social dos alunos, não oferecendo apenas a educação formal, mas proporcionando um ambiente de acolhimento e respeito às diversidades. A inclusão de alunos em situações de vulnerabilidade social é uma prioridade, com ações voltadas à redução das desigualdades e ao acesso universal aos direitos básicos.
6. Desenvolvimento de Competências e Protagonismo Juvenil: a formação de cidadãos críticos e preparados para o futuro é uma preocupação expressa nas respostas. Muitos destacam o desenvolvimento de competências como autonomia, responsabilidade e pensamento crítico, que são vistos como fundamentais para preparar os estudantes para os desafios da vida. A promoção do protagonismo juvenil, onde crianças e jovens se sentem responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento e pelas mudanças em sua comunidade, também é uma ideia recorrente. A escola busca incentivá-los a se tornarem líderes e cidadãos conscientes, atuando de forma proativa na sociedade.

*"Sabemos que para um bom desenvolvimento a criança necessita de cuidados básicos com a saúde e alimentação." (Respondente n° 64)*

*"A participação ativa dos responsáveis dentro do ambiente escolar colaborando no processo de ensino-aprendizagem." (Respondente n° 44)*

*"Para que possa unir habilidades capaz de olhar para as diversas dimensões de um indivíduo, seja ela: física, intelectual, social, afetiva e possa atendê-lo nas suas necessidades tornando-o um cidadão protagonista e com autonomia. "*  
*(Respondente n° 46)*

*"Rendimento acadêmico, redução da vulnerabilidade social e desenvolvimento de competências como autonomia e pensamento crítico." (Respondente n° 2)*

Apesar das diversas ações implementadas, os desafios em garantir os direitos e a proteção social dos estudantes são evidentes. A dependência de parcerias externas, como serviços de saúde e assistência social, pode enfraquecer a continuidade das ações, deixando as crianças e suas famílias vulneráveis a lacunas nos serviços. A falta de uma rede de apoio

robusta, com a participação constante de órgãos responsáveis pela proteção social, pode comprometer o atendimento às necessidades fundamentais, como saúde, segurança e bem-estar.

O Sistema de Garantia de Direitos deveria atuar para a garantia dessa segurança, atuando de maneira articulada e colaborativa, para Lopes et al (2008) ao SGD cabe interpretar os direitos violados e aplicar medidas de proteção na perspectiva de garantir os cinco direitos fundamentais às infâncias e adolescências expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente: Direito à Vida e à Saúde; Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade; Direito à Convivência Familiar e Comunitária; Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; e Direito à Profissionalização e Proteção no Trabalho. Volpi (2000) ressalta que o conceito de rede, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente, está relacionado à articulação de ações governamentais e não governamentais em diferentes níveis (União, Estados e Municípios), com a definição clara de papéis e responsabilidades. Na comunidade, essa articulação exige o reconhecimento dos atores sociais, suas propostas e atribuições. Esse conhecimento é construído por meio de um diálogo contínuo e da formalização de espaços específicos para a troca de experiências, garantindo a eficácia do Sistema de Garantia de Direitos.

Na busca por identificar os entraves que dificultam esse trabalho coordenado e colaborativo, perguntou-se aos respondentes quais os maiores desafios em desenvolver ações intersetoriais e após a análise temática das respostas obtivemos quatro categorias, a saber:

1. Desafios de Conciliação de Tempo e Disponibilidade: um desafio recorrente nas respostas é a dificuldade em conciliar as agendas de diversos órgãos e a disponibilidade de tempo dos envolvidos. Esse obstáculo reflete a falta de alinhamento entre as diversas partes necessárias para garantir o sucesso das parcerias.
2. Burocracia e falta de recursos: outro grande obstáculo apontado é a burocracia excessiva e a falta de recursos materiais e financeiros necessários para implementar as ações de maneira eficaz. A burocracia se configura como uma barreira que atrasa e dificulta o andamento dos projetos, e a falta de recursos compromete a execução de atividades planejadas.
3. Falta de Engajamento das Famílias e da Comunidade: o engajamento das famílias e da comunidade também se apresenta como um desafio significativo. Muitas vezes, os responsáveis não compreendem o papel fundamental que desempenham no processo educativo ou não participam ativamente das atividades propostas. Além disso, a falta de compreensão de sua importância pode limitar o impacto de projetos educativos.

4. Falta de Profissionais Especializados e Capacitação: a carência de profissionais especializados, como psicólogos, orientadores educacionais e outros, é outro desafio destacado. As respostas sugerem que a escassez de mão de obra qualificada limita a capacidade de atender adequadamente às necessidades das crianças e de desenvolver ações intersetoriais mais eficazes.

*"A maior dificuldade é encontrar espaços nas agendas dos demais órgãos."*  
(Respondente 5)

*"Burocracia exacerbada!"* (Respondente 17)

*"Talvez seja a falta de recursos para realizar ainda mais projetos que envolvam a comunidade e alcancem as famílias de maneira efetiva."* (Respondente 66)

*"Falta a participação dos responsáveis, e muitas vezes quando participam não compreendem seu verdadeiro papel e até duvidam da escola."* (Respondente 35)

*"Fazer com que os responsáveis percebam a importância de sua presença na vida escolar da criança."* (Respondente 45)

*"A falta de mão de obra especializada, tanto na unidade escolar com a ausência de um orientador educacional, quanto nos demais órgãos, com a falta de especialistas, tais como psicólogos e neuropediatras."* (Respondente 53)

*"A formação de profissionais que sejam capazes de perceber a complexidade dos problemas manifestos na sociedade."* (Respondente 26)

Os principais desafios identificados envolvem a conciliação de agendas entre diferentes órgãos, a burocracia excessiva, a falta de recursos materiais e financeiros, e o engajamento limitado das famílias e da comunidade. A dificuldade em alinhar as ações compromete a efetividade das parcerias, enquanto a escassez de profissionais especializados e a falta de capacitação prejudicam o atendimento integral às crianças. Esses obstáculos exigem melhorias na articulação intersetorial e o fortalecimento das políticas públicas, com foco na proteção social e na garantia dos direitos dos estudantes.

Com objetivo de identificar o ponto de vistas dos respondentes quanto ao papel que a escola desempenha na garantia dos direitos das crianças, perguntou -se aos mesmos como a escola desempenha esse papel. Após análise temática das respostas obtivemos quatro tópicos principais:

1. Garantia de Direitos e Proteção Integral: a escola é reconhecida como um espaço fundamental para garantir os direitos das crianças e adolescentes, atuando na proteção

- contra abusos, maus-tratos e exploração. Seu papel é protegido pela ECA e pela integração com a rede de proteção.
2. Educação como Ferramenta de Transformação Social: de acordo com as respostas, além de ensinar conteúdos acadêmicos, a escola promove a cidadania, conscientiza sobre direitos e deveres e combate preconceitos, criando um ambiente inclusivo e democrático.
  3. Observação, Prevenção e Notificação de Violações: de acordo com os (as) respondentes, a escola desempenha, na visão dos (as) gestores (as), possui papel de vigilante no cotidiano das crianças, identificando sinais de vulnerabilidade e acionando órgãos de apoio quando necessário, ao mesmo tempo em que realizam ações preventivas.
  4. Articulação com Famílias e a Rede de Proteção: segundo as respostas ao formulário, a parceria com famílias, comunidade e instituições externas fortalece o papel da escola como um elo de proteção, garantindo que os direitos das crianças sejam efetivados.

*"Na escola que se ensina a importância das leis, das regras, a respeito dos direitos dos outros e a cobrar os seus direitos." (Respondente 31)*

*"A observação do comportamento da criança na escola é primordial." (Respondente 5)*

*"Identificando, notificando, atendendo e mantendo uma atitude vigilante de acordo com a necessidade de cada caso." (Respondente 60)*

*"A escola está diretamente em contato com a criança boa parte do dia, fortalecendo a implementação do ECA." (Respondente 57)*

*"Denunciar aos órgãos competentes casos de abusos, maus-tratos e exploração infantil. " (Respondente 6)*

*"A escola é detentora do não cumprimento dos direitos das crianças e deve encaminhar ao órgão responsável por soluções imediatas." Respondente 27)*

*"Mapear os serviços da região e conhecer as pessoas responsáveis por cada um deles potencializa a proteção às crianças." (Respondente 68)*

*"Estreitando laços com a família e investindo em melhorias na estrutura da escola." (Respondente 67)*

A escola desempenha um importante papel na garantia dos direitos das crianças, funcionando como um espaço de proteção, conscientização e combate à discriminação, pois de

acordo com Freire (1996, p. 25) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. E ao conceber a escola como lócus dessa educação, temos consciência de ela educa sobre direitos e deveres, fortalece a cidadania e atua de forma vigilante, identificando e notificando violações de direitos. A parceria com famílias e a rede de proteção é essencial para potencializar essa ação. No entanto, as limitações estruturais e os desafios das políticas públicas e da rede de apoio comprometem a eficácia das ações, refletindo as desigualdades do sistema capitalista. Apesar da dedicação da escola, é necessário fortalecer recursos e políticas públicas para que os direitos das crianças sejam efetivamente garantidos e transformados em mudanças concretas na sociedade.

## 8 SÍNTESE DAS ANÁLISES

A articulação intersetorial entre a escola e os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) tem suas raízes históricas na evolução das políticas públicas voltadas à proteção integral da infância, cujo conceito nas comunidades ocidentais foi se modificando conforme a própria sociedade se transformava. No entanto, o conceito de infâncias carrega maior sentido ao se considerar e valorizar as diversas infâncias que compõem um mesmo território, apesar da visão adultocêntrica, sobretudo nas sociedades ocidentais, e “de negação da criança enquanto produtora de cultura” (Munarin, 2011, p. 379), do ponto de vista jurídico a criança, hoje, é concebida como sujeito de direitos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, representaram marcos fundamentais ao consolidar a perspectiva da proteção integral, estabelecendo a responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado. A partir dessas normativas, as escolas passaram a ser reconhecidas tanto como espaços de ensino, quanto como agentes estratégicos na identificação e no encaminhamento de situações de risco e vulnerabilidade social. No entanto, apesar desses avanços legais, a proteção integral ainda enfrenta desafios para se materializar de forma efetiva, especialmente no que diz respeito à articulação entre os diversos atores envolvidos, pois

com a Implementação do Estado de Direito pela Constituição de 1988 fica claro que a construção das Políticas Públicas se materializa no diálogo com a sociedade, por meio da institucionalização democrática das parcerias entre governos e sociedade para planejamento e execução das ações das Políticas Sociais Básicas. (Leal, 2024, p. 11)

Essa construção democrática é essencial para garantir a efetividade das ações voltadas à proteção de direitos. No entanto, mesmo com esse arcabouço legal e teórico, a prática ainda

revela uma desconexão entre as normativas e sua aplicação concreta, especialmente carecendo de maior integração e articulação intersetorial entre os entes que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, bem como a diminuição da burocracia que dificulta o trabalho conjunto e colaborativo, não alcançando a todas as crianças e contribuindo para a manutenção de ciclos de exclusão e violações.

Apesar da importância e da potência da articulação intersetorial entre a escola e os demais integrantes do SGD, a busca em bases de dados nacionais revelou um número limitado de estudos que abordam de forma integrada a intersetorialidade no contexto educacional. Essa lacuna na literatura é preocupante, pois reflete a falta de um olhar mais aprofundado sobre como a escola pode atuar de maneira articulada com outros setores, como saúde, assistência social e justiça. Além disso, grande parte das produções acadêmicas sobre redes de proteção concentra-se em temas como violência e assistência social, sem explorar de forma consistente a articulação necessária entre os setores envolvidos. Essa fragmentação temática acaba por reforçar a visão de que a escola, embora reconhecida como um espaço fundamental na rede de proteção, muitas vezes se encontra sobrecarregada, assumindo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com outros atores.

Os resultados da pesquisa bibliográfica reforçam a necessidade de fortalecer a intersetorialidade como princípio orientador das políticas públicas voltadas à proteção da infância. A ausência de uma abordagem integrada e sistemática contribui para a fragmentação das ações e para a limitação da efetividade das políticas públicas, contrariando a lógica da atuação intersetorial que requer pesquisa, planejamento e avaliação para a realização de ações conjuntas (Pereira, s.d.). A escola, embora seja um espaço privilegiado para a identificação de vulnerabilidades, não pode atuar de forma isolada. A falta de diretrizes claras e de mecanismos de acompanhamento dificulta a integração entre as políticas e, conseqüentemente, a garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Diante desse cenário, a pesquisa documental foi conduzida com o objetivo de analisar como as questões relacionadas ao papel da escola na rede de proteção e à intersetorialidade são abordadas nas políticas públicas educacionais em âmbito municipal, estadual e nacional. A análise revelou lacunas significativas na integração desses conceitos nos documentos orientadores da educação, destacando a desconexão entre o reconhecimento teórico da importância da articulação intersetorial e sua efetiva aplicação prática.

Essa etapa da pesquisa foi realizada por meio da análise de documentos legais e orientadores da política educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Documento Final da CONAE 2024, o Plano Municipal de Educação de Luziânia-GO e o Relatório "Justiça Começa na Infância". Os termos-chave analisados foram "rede de proteção" e "intersectorialidade". Apesar de avanços significativos na estruturação de políticas, planos e sistemas de garantia de direitos desde a implementação da Constituição e do ECA, como aponta Leal (2024, p. 11), os documentos ainda carecem de diretrizes sistemáticas e propostas de acompanhamento que garantam a integração efetiva das políticas e a proteção integral das crianças.

Em resumo, embora a legislação brasileira tenha avançado na definição de marcos normativos para a proteção integral, a prática ainda revela uma distância específica entre o que está previsto no papel e o que é implementado. A escola, como parte essencial da rede de proteção e locus da política educacional, precisa ser fortalecida em sua capacidade de atuação de forma articulada com outros setores, superando a fragmentação que ainda caracteriza as políticas públicas voltadas para a infância. Isso exige o reconhecimento de que a escola não pode se isolar das condições sociais, culturais e econômicas que envolvem seus alunos, suas famílias e a comunidade em que está inserida (Freire, 1996). Para tanto, é fundamental a criação de mecanismos que promovam a intersectorialidade de maneira sistemática e integrada, garantindo que os direitos das crianças sejam, de fato, universalizados e efetivados.

A partir da análise dos dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação, observa-se um comprometimento por parte de grande parcela das escolas que compõem a rede de ensino, em buscar parcerias que possam contribuir para o fortalecimento das ações e para a garantia de uma abordagem integral no atendimento às crianças, pois “é pela reciprocidade que diferentes aspectos da realidade prendem-se por laços necessários e cooperantes” (Pereira, 2013, p. 112). Esse esforço revela um compromisso com a construção de uma rede de apoio que considera as diversas necessidades dos alunos e a importância da cooperação intersectorial.

No entanto, apesar dessa colaboração, fica evidente que muitos (as) gestores (as) enfrentam desafios consideráveis na sua atuação. Embora demonstrem conhecimento sobre a realidade sociocultural do município, compreendam as diretrizes da política educacional e tenham uma vontade óbvia de oferecer um atendimento que supra as necessidades dos (as) estudantes, ainda há dificuldades em compreender plenamente o papel da escola dentro da rede de proteção e em como contribuir para fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos, para além da atuação no campo pedagógico.

Nesse sentido, é necessário refletir que, como destaca Demo (1980, p. 47) "a ação pedagógica, sozinha, não tem força suficiente para forçar o desenvolvimento econômico a convergir com o desenvolvimento social", o que implica que a escola precisa se apropriar de seu poder social para ir além de suas limitações pedagógicas e atuar de maneira mais integrada nas questões sociais que afetam seus estudantes. A escola lida com diversas vulnerabilidades às quais as crianças estão expostas, e o dado identificado na pesquisa, sobre o número de estudantes beneficiários do Bolsa Família, aponta para uma parcela específica de crianças afetadas pela pobreza. Como afirma Duarte (2013), a pobreza e a desigualdade têm sido identificadas como os principais fatores que alimentam o fracasso escolar, o que, por sua vez, contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais e a restrição das oportunidades.

Tal lacuna se reflete, sobretudo, na falta de um conhecimento mais aprofundado sobre como as ações intersetoriais entre os diversos atores envolvidos, como saúde, assistência social, justiça e organizações da sociedade civil, podem ser efetivamente inovadoras e na ausência de profissionais responsáveis por essa articulação e protocolos efetivos de acionamento da rede de proteção. Essa dificuldade pode ser atribuída, em parte, à burocracia excessiva que permeia os processos de articulação e à falta de apoio institucional para a implementação de práticas intersetoriais.

A explicação para essa contradição pode ser compreendida a partir da abordagem institucionalista, que destaca o poder das instituições e como elas, muitas vezes, são como uma entrada à inovação e à flexibilidade para permitir a articulação eficaz. De acordo com Pereira (2013), a burocracia, enquanto parte das estruturas institucionais, pode funcionar como um mecanismo que, ao buscar racionalizar a administração pública, acaba dificultando a integração entre setores, criando barreiras para a colaboração e o alcance das necessidades sociais de forma ágil e eficiente. Dessa forma, os (as) gestores (as) enfrentam obstáculos como a dificuldade das instituições, a escassez de recursos e a falta de diretrizes claras, que comprometem a efetividade das práticas intersetoriais.

A busca pela superação da complexidade burocrática não significa desconsiderar a necessidade de valorizar a “setorização” como forma de arranjo técnico para organizar a gestão das demandas sociais. No entanto, esse arranjo não deve ser tomado como base para definir políticas partilhadas, pois a sua dificuldade pode comprometer a articulação entre áreas complementares (Pereira, s.d.). O que se busca é uma articulação dialógica e não hierarquizada, capaz de promover colaboração sem reforçar barreiras.

A análise das respostas dos (as) gestores (as) revela a presença de uma tensão dialética: a fragmentação dos “setores” das políticas sociais se contrapõe à busca por sua articulação, sendo essa ausência sentida nas escolas. Como resultado, a intersetorialidade, ao invés de eliminar essa divisão, muitas vezes acaba reforçando-a. Isso ocorre porque, mesmo quando há intenção de cooperação, as estruturas setoriais permanecem como referência principal, limitando avanços concretos na construção de políticas integradas e alinhadas às reais necessidades da população atendida. Essa contradição reflete o próprio caráter ambíguo da política social, que, ao mesmo tempo que busca responder às demandas sociais, é capturado pelo capital para atender a seus interesses (Pereira, 2013). Nesse sentido, a intersetorialidade corre o risco de se tornar um mecanismo que apenas reorganiza a fragmentação existente, sem efetivamente transformá-la, reforçando desigualdades em vez de combatê-las.

Essa realidade evidencia a necessidade de maior suporte e capacitação para gestores, garantindo que compreendam e desenhem de forma eficaz o papel da escola como parte integrante da rede de proteção. Além disso, é fundamental envolver, nesse processo formativo gestores de outros órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), promovendo uma atuação conjunta desde a formação continuada, com foco na articulação intersetorial. A formação continuada, enquanto um dos principais meios de aprimoramento profissional, permite que os gestores ampliem seus conhecimentos teóricos e práticos, aprimorem suas estratégias de gestão e fortaleçam a qualidade do trabalho realizado (Santos e Sá, 2021).

A superação desses desafios requer a implementação de mecanismos que promovam a articulação intersetorial, como a simplificação de processos burocráticos, a criação de protocolos claros e a consolidação de espaços permanentes para diálogo e capacitação. Por meio de uma gestão integrada, será possível fortalecer a rede de proteção e garantir respostas mais eficazes às demandas da infância. Entre essas demandas, destacam-se o desenvolvimento integral e a proteção emocional, a ampliação do repertório cultural, a proteção contra abusos e explorações, o direito à alimentação saudável, ao lazer, ao convívio social, à educação de qualidade e equitativa, bem como a valorização da participação das crianças nos diversos espaços em que estão inseridas.

A partir do percurso metodológico e dos achados apresentados, podemos afirmar que a hipótese formulada foi confirmada: a articulação observada revelou-se frágil e inconsistente, resultando da falta de intersetorialidade na implementação da proteção integral à infância. Essa lacuna sobrecarrega a escola, que assume a responsabilidade de garantir os direitos das crianças que deveriam ser asseguradas por meio de uma atuação conjunta das instituições que compõem

o Sistema de Garantia de Direitos (SGD). No entanto, também evidencia a iniciativa da escola em buscar apoio em diversos setores sociais para garantir os direitos e promover o desenvolvimento integral das crianças, embora de forma fragmentada e enfrentando o excesso de burocracia. A pesquisa também destacou a 'solidão' da escola ao tentar responder às demandas da infância, bem como o conhecimento limitado que os profissionais da educação têm sobre a composição e as atribuições da rede de proteção, o que exige a efetividade de sua atuação.

## **9 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões e análises realizadas ao longo desta pesquisa permitiram responder à questão central do estudo: de que forma a escola se articula com as demais instituições integrantes do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) para garantir a proteção integral das crianças luzianienses? Para isso, buscou-se compreender o papel da escola na rede de proteção, promoção e garantia dos direitos da infância no município de Luziânia. A investigação, de caráter qualitativo, foi conduzida como um estudo de caso, utilizando dados secundários obtidos pela Secretaria de Educação, analisados por meio da técnica de análise temática dedutiva. O estudo contou com a participação dos (as) gestores (as) de 70 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Além disso, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, o que permitiu uma análise mais aprofundada sobre a articulação intersetorial e os desafios enfrentados pela escola na efetivação da proteção integral das crianças.

A investigação realizada identificou tanto as potencialidades quanto os desafios que dificultam a cooperação entre os setores responsáveis pelas políticas públicas voltadas para a infância, fornecendo subsídios para a construção de uma rede mais integrada e eficaz. Nos primeiros achados ficou evidente a escassez de estudos sobre a articulação intersetorial entre a escola e os demais integrantes do Sistema de Garantia de Direitos, além da fragilidade das orientações presentes nos documentos oficiais da Política Educacional quanto a essa articulação.

Um dos achados centrais do estudo foi a constatação da solidão da escola na tentativa de garantir os direitos das crianças, bem como a ausência dos demais setores públicos nesse espaço. No modelo capitalista, a organização social prioriza a produtividade, a competitividade e a mercantilização dos serviços, muitas vezes em detrimento das necessidades sociais. A setorização das políticas públicas, embora funcione como um mecanismo organizacional,

fragmenta o atendimento, padroniza ações e exclui aqueles que não têm acesso aos seus direitos, perpetuando desigualdades estruturais.

Nesse contexto, a educação é impactada pela concepção neoliberal de estado mínimo que reduz o papel do Estado na proteção social e transfere cada vez mais responsabilidades para a escola, sem garantir os recursos objetivos e subjetivos necessários para que ela responda às múltiplas demandas da infância. Essa lógica prejudica a atuação coletiva e dificulta a construção de redes de cuidado e proteção, perpetuando a vulnerabilidade de muitas crianças e famílias. Para romper com essa fragmentação e fortalecer a corresponsabilidade entre os diferentes setores foi evidenciado a necessidade de intersetorialidade, concebida como estratégia de ação e não apenas como um conceito abstrato. Como ensina o provérbio africano, “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança” — somente por meio de uma articulação coletiva é possível construir uma sociedade que reconheça, proteja e promova os direitos da infância.

Os resultados da pesquisa reforçam que a atuação isolada da escola e a fragmentação das políticas públicas comprometem tanto o direito à educação, quanto a efetividade da rede de proteção à infância. Ainda assim, observou-se que algumas unidades escolares buscam avançar na construção de estratégias de articulação intersetorial, promovendo maior integração entre os setores sociais e fortalecendo a garantia dos direitos das crianças no município. Entretanto, a necessidade de formação continuada externa para os gestores de todos os órgãos do SGD se mostra evidente, pois apenas por meio da qualificação profissional é possível fortalecer a atuação conjunta e aprimorar a intersetorialidade. Essa formação deve fornecer conhecimentos sobre o funcionamento da rede de proteção, os fluxos de atendimento e os desafios da articulação intersetorial, além de desenvolver competências para a implementação de ações integradas e ações.

A pesquisa evidencia, ainda, a necessidade de criação de mecanismos que promovam a cooperação entre os diferentes setores, como espaços permanentes de diálogo, protocolos claros de acionamento, profissionais responsáveis e a simplificação de processos burocráticos. Por meio de uma equipe multiprofissional e de uma gestão articulada e intersetorial é possível reforçar direitos, a fim de construir a proteção integral das crianças e o sucesso escolar. A intersetorialidade e a integração da escola ao Sistema de Garantia de Direitos (SGD) podem enfrentar a atuação restrita da escola, além de compartilhar, por toda a rede de atendimento, respostas mais efetivas às suas necessidades e direitos.

Desta forma, conclui-se que a articulação entre a escola e o SGD não é apenas viável, mas indispensável. Para que essa cooperação ocorra de maneira eficaz, é necessário

institucionalizar mecanismos de cooperação intersetorial que possibilitem uma atuação sinérgica entre os diferentes setores, com objetivos comuns e responsabilidades compartilhadas.

Além das discussões realizadas ao longo da pesquisa, esta dissertação resultou na elaboração da nota técnica "Fortalecimento da Articulação Intersetorial e Garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes de Luziânia-GO" (APÊNDICE). O documento propõe a criação de um Núcleo de Articulação Intersetorial para fortalecer a rede de proteção e estabelecer protocolos de garantia de direitos. Alinhado à Linha de Pesquisa I do PPGPIJ, o produto contribui para a construção e efetivação de políticas públicas voltadas à infância, consolidando uma rede de proteção mais eficiente e integrada.

Por fim, este estudo abre caminho para novas investigações que possam aprofundar a análise da intersetorialidade sob outras perspectivas, incluindo as experiências das próprias crianças, das famílias e dos gestores dos órgãos que compõem o SGD. A incorporação dessas vozes pode revelar desafios e oportunidades ainda não explorados, enriquecendo a compreensão sobre os processos de garantia de direitos e fortalecendo a rede de proteção de maneira mais abrangente e participativa. Assim, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o olhar sobre a intersetorialidade, contribuindo para a construção de políticas públicas mais inclusivas e eficazes.

## REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto; CURY, Carlos Roberto Jamil; DOURADO, Luiz Fernandes e PORTELA Romualdo (convidados externos); LUCE, Maria Beatriz, MARQUES, Binho e NOGUEIRA Flávia (Ministério da Educação). O Sistema Nacional de Educação, 2015.
- ASSAIFE, Thatiane Feliciano Charles; GOMES, Maria Kátia; CARVALHO, Lucas Lima de; FONSECA LUCAS, CESAR Eduardo Alexander Julio. Desafios e potencialidades do Programa Saúde na Escola no município do Rio de Janeiro. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-7331202434029pt>.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 28 de dezembro de 2023.
- BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1726-saudenaescola-decreto6286-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1726-saudenaescola-decreto6286-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acesso em 13 de novembro de 2024.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei 9394/96. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 28 de dezembro de 2023.
- BRASIL. *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990, 12.662, de 5 de junho de 2012, 11.770, de 9 de setembro de 2008, 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e 12.101, de 27 de novembro de 2009.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 46, p. 1-3, 9 mar. 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm). Acesso em: 7 de janeiro de 2025.
- BRASIL. Lei Nº 14.679, de 18 de setembro de 2023. Altera a Lei 9294/96 e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20232026/2023/Lei/L14679.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2023/Lei/L14679.htm) Acesso em 28 de dezembro de 2023.
- BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.819%2C%20DE%2016,Aten%C3%A7%C3%A3o%20Psicossocial%20nas%20Comunidades%20Escolares](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.819%2C%20DE%2016,Aten%C3%A7%C3%A3o%20Psicossocial%20nas%20Comunidades%20Escolares) Acesso em 28 de dezembro de 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Relatório Anual de Gestão do SUS, 2023. Disponível em [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio\\_anual\\_gestao\\_2023.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_anual_gestao_2023.pdf) Acesso em 12 de novembro de 2024.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2010.

CARA, Daniel Toujeira. O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação. 180 f (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA; Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento. Relatório justiça começa na infância: fortalecendo a atuação do sistema de justiça na promoção de direitos para o desenvolvimento humano integral/Conselho Nacional de Justiça; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. – Brasília: CNJ, 2022.

CONSELHO Nacional dos Direitos da Criança. Resoluções. 19 de abril de 2006. Brasília, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

COSTA, António Pedro. MOREIRA, António. SÁ, Patrícia. Reflexões em torno de análise de dados Metodologias de Investigação. UA Editora Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia, 1ª edição - março 2021.

DANTAS, Marianny Nayara Paiva; SOUZA, Dyego Leandro Bezerra de; SOUZA, Ana Mayara Gomes de; AIQUOC, Kezauyn Miranda; SOUZA, Talita Araujo de; BARBOSA, Isabelle Ribeiro. Fatores associados ao acesso precário aos serviços de saúde no Brasil. REV BRAS EPIDEMIOL 2021.

DEMO, Pedro. Educação, Cultura e Política Social. Feplam – Fundação Educacional Padre Landell de Moura. Porto Alegre, RS: Feplam, 1980.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos/Pedro Demo – Campinas, SP. Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação)

DESSEN, Maria Auxiliadora. Estudando a Família em Desenvolvimento: Desafios Conceituais e Teóricos / Studying the Family in Development: Conceptual and Theoretical Challenges / El Estudio de la Familia en Desarrollo: Desafíos Conceptuales y teóricos. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 3 de dezembro de 2024.

DIAS, C. N. Guzzo, R. S. L. Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? *Pesquisas e Práticas psicossociais* 13(3), São João del Rei, julho-setembro de 2018. E 1848.

DOURADO, LUIZ FERNANDES. OLIVEIRA, JOÃO FERREIRA DE. A qualidade da educação: Perspectiva e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf> Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

DOURADO, LUIZ FERNANDES. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

DUARTE, Natália de Souza. Política social: um estudo sobre educação e pobreza, 2012. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Duarte, Natalia. Política Social: um estudo sobre educação e pobreza /Natalia de Souza Duarte. – Brasília, 2012.

FALEIROS, Fabiana. Käßpler, Christoph. Pontes, Fernando Augusto Ramos. Silva, Simone Souza da Costa. Goes, Fernanda dos Santos Nogueira de. Cucick, Cibele Dias. USO DE QUESTIONÁRIO ONLINE E DIVULGAÇÃO VIRTUAL COMO ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS EM ESTUDOS CIENTÍFICOS. *Texto Contexto Enferm*, 2016; 25(4): e3880014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPzk7LT78W3JBTdpjf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças. São Paulo, Cortez, 2009. Pág. 33 – 96.

FALEIROS, Vicente de Paula. Política Social. Dicionário de empresas, grupos econômicos e financeirização da saúde/organização Júlio César França Lima – 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

FALEIROS. Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In Rizzini, Irene; Pilloti, Francisco. (ORGs) A arte de Governar Crianças. São Paulo. Cortez, 2009. Página 33 a 96.

FERREIRA, AL. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 203-234. ISBN 978-85-7541-330-2. Available from SciELO Books

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009: o direito de aprender – potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília: Unicef, 2009.

GOÊS, Flávia Temponi. MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas Educativas, Intersetorialidade e Desenvolvimento Local. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/57qVjg5BQZ9gf5tWZYtzT5h/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

GUAZI. Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 2, p.1-20, 2021.

IBGE. *Compreende as informações sobre saúde, abrangendo morbidade e causas de mortalidade; acesso e utilização de serviços de saúde; gastos com saúde; estilo de vida.* Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=Compreende+as+informa%C3%A7%C3%B5es+sobre+sa%C3%BAde%2C+abrangendo+morbidade+e+causas+de+mortalidade%3B+acesso+e+utiliza%C3%A7%C3%A3o+de+servi%C3%A7os+de+sa%C3%BAde%3B+gastos+com+sa%C3%BAde%3B+estilo+de+vida>. Acesso em: 12 nov. 2024.

INEP. Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – 5º Ciclo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2024.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Descentralização, intersetorialidade e rede na gestão da cidade. Revista FEA PUC São Paulo, v. 1, p. 57-72, 1999. Edição especial, 2004.

LAZZOLI, José Kawazoe. NÓBREGA, Antonio Claudio Lucas da. CARVALHO. Tales de. OLIVEIRA, Marcos Aurélio Brazão de. TEIXEIRA, José Antônio Caldas. LEITÃO, Marcelo Bichels. LEITE, Neiva. MEYER, Flavia. DRUMMOND, Felix Albuquerque. PESSOA, Marcelo Salazar da Veiga. REZENDE, Luciano. Leal, Maria Lúcia Pinto (2024). Cartilha do Curso de Capacitação sobre Políticas Públicas e Redes de Atendimento e Atenção a Crianças e Adolescentes em Situação de Violência Sexual. Ministério dos Direitos Humanos, Grupo Violes.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de. MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LOPES, Márcia Helena Carvalho; LEITÃO, Elizabeth Milward; LEAL, Maria Lúcia; LUIZ, Maria Eduarda Tomaz. MARINHO, Alcyane. Espaços e equipamentos de lazer: reflexões sobre o tempo de recreio escolar. J. Phys. Educ.v. 32, e3225, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/twpmB4vYbSCKd9DXGn7mY3f/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 19 de setembro de 2024.

LUZIÂNIA (GO). *Lei nº 4.617, de 12 de dezembro de 2023. Institui o Plano Municipal pela Primeira Infância de Luziânia e dá outras providências*. Luziânia: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://www.luziania.go.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/LEI-No-4.617.pdf> Acesso em: 7 de abril de 2025.

LUZIÂNIA. Currículo Contínuo do Ensino Fundamental. 2024. Disponível em: <https://educacao.luziania.go.gov.br/professor/vfm/uploads/Divisao-de-Ensino-Fundamental/Curr%C3%ADculo-2024/CURR%C3%8DCULO%202024.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2024.

LUZIÂNIA. Material de Apoio PPP 2024. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Ensino Fundamental. 2024.

LUZIÂNIA. Plano Municipal de Educação. 2015 – 2025.

MAGOGA, Patrícia Melo. MURARO, Darcísio Natal. *A ESCOLA PÚBLICA E A SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: A CONTRIBUIÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA*. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e236819, 2020.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *Cadernos pagu* (37), julho-dezembro de 2011: 387-406.

MARCONDES, Ruth Sandoval. *Atualizações / Current Comments: Educação em Saúde na Escola*. Rev. Saúde Pública., São Paulo, 1972.

MATTEI, Lauro Francisco. Sistema de proteção social brasileiro enquanto instrumento de combate à pobreza. R. Katál., Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 57-65, jan./abr. 2019

MELIM, Juliana Iglesias. Trajetória da proteção social brasileira à infância e à adolescência nos marcos das relações sociais capitalistas. *Serviço Social e Saúde*, Campinas, SP, v. 11, n. 2, p. 167–184, 2015. DOI: 10.20396/sss. V11i2.8635161. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8635161>. Acesso em: 2 fev. 2025.

MENDES, Inês; RESES, Gabriela. Uma visão prática da Análise Temática: Exemplos na investigação em Multimídia em Educação. In: *ResearchGate*, março 2021. Ministério da Saúde. (2022). *Por que é tão importante uma alimentação adequada e saudável no início da vida?* Recuperado em 14 de novembro de 2024, de <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-alimentar-melhor/noticias/2022/por-que-e-tao-importante-uma-alimentacao-adequada-e-saudavel-no-inicio-da-vida>

MOUTINHO, Cinara Botelho; ALMEIDA, Edmar Rocha; LEITE, Maisa Tavares de Souza; VIEIRA, Maria Aparecida. Dificuldades, desafios e superações sobre educação em saúde na visão de enfermeiros de saúde da família. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 253-272, maio/ago. 2014.

MUNARIM, Iracema. Que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 2, pág. 375-390, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Intersetorialidade entre as políticas públicas e seus efeitos na escola pública brasileira. Pesquisa realizada nos sites da CAPES, ANPED, MEC/INEP e do SCIELO, onde foram pesquisados os exemplares das revistas *Cadernos Cedes*, *Cadernos de pesquisa*, *Dados*, *Educação e Pesquisa*, *Educação e Sociedade*, *Educação em Revista*, *Ensaio*, *Lua Nova* e *Revista Brasileira de Educação*.

PEREIRA, Camila Potyara. *Proteção social no capitalismo. Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes*. 2013. Tese (doutorado em Política Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Potyara A. P. *A Intersetorialidade das Políticas Sociais numa Perspectiva Dialética*. s.d. (sem data). Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/docs/Potyara-A-P-Pereira1-PKPK3WRX7X>. Acesso em: 21 fev. 2025

PEREIRA, Potyara A. P. Política social contemporânea: concepções e configurações no contexto da crise capitalista. In: COSTA, LC; NOGUEIRA, VMR; SILVA, VR (organizadores). *A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

RIZOTTI, Maria Luiza Amaral; NETO, Wanderlino Nogueira. Políticas Intersetoriais Integradas. Artigo apresentado como Tema 3 no III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, Rio de Janeiro, 25 a 28 nov. 2008.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ROSE, Eduardo Henrique De. BARBOSA, Sergio Toledo. MAGNI, João Ricardo Turra. NAHAS, Ricardo Munir. MNICHELIS, Glaycon. MATSUDO, Victor. Atividade física e saúde na infância e adolescência. *Rev Bras Med Esporte* \_ Vol. 4, Nº 4 – Jul/Ago, 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbme/a/FYF9LC6DWWKRQCz33xwNLk/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 19 de setembro de 2024.

SILVA, Cátia Cândido da; BORGES, Fabrícia Teixeira. Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisa qualitativa. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 51, p. 245-267, jun. 2017 a set. 2017.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

STAKE, Robert E. *A arte da investigação com estudos de caso*. Tradução de Ana Maria Chaves. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TAILLE, Ives de La. Paiget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Ives de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 2019.

VOLPI, Mario. Organização e gestão do Sistema de Garantia de Direitos da Infância e da Juventude. In: KONZEN, Anelise et al. (Org.). *Pela Justiça na Educação*. Brasília: MEC, 2000. Pág. 477.

WAGNER, Adriana; PREDEBON, Juliana; MOSMANN, Clarisse; VERZA, Fabiana. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 2, p. 181-186, mai.-ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/CJVRspHg8yj8CBKz7RDWDgy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 4 de dezembro de 2024.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### NOTA TÉCNICA

Assunto: Fortalecimento da Articulação Intersetorial e Garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes de Luziânia-GO

Interessados: Prefeitura Municipal de Luziânia (PML) e Secretaria Municipal de Educação (SME).

#### 1. Introdução

A proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes é um princípio basilar da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), sendo ainda respaldada por marcos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU. No campo educacional, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) não explicita a atuação intersetorial, é possível inferi-la a partir do artigo 1º, ao reconhecer a educação como dever da família e do Estado, promovida em colaboração com a sociedade. Já a Resolução N° 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) reafirma de forma clara a articulação intersetorial como eixo estruturante para a garantia dos direitos desse público.

Nesse contexto, a escola, além de seu papel primordial como espaço de ensino e aprendizagem, é também um agente essencial do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), atuando de forma estratégica na identificação de situações de vulnerabilidade e na mediação com os demais setores da rede de proteção. Assim, a articulação intersetorial entre diferentes secretarias, serviços públicos e organizações da sociedade civil é indispensável para garantir o atendimento integral das necessidades de crianças, assegurando o pleno desenvolvimento de seus direitos.

Apesar dos avanços normativos, persistem desafios significativos para a efetivação dessa proteção, especialmente no que diz respeito à aplicação prática da intersetorialidade. A análise de documentos legais e orientadores — como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Documento Final da CONAE 2024, o Plano Municipal de Educação de Luziânia-GO e o relatório "Justiça Começa na Infância" — revela a ausência de diretrizes sistemáticas,

protocolos de ação e mecanismos de acompanhamento que promovam a atuação integrada entre os órgãos envolvidos.

A pesquisa que subsidiou essa Nota Técnica apontou lacunas na literatura e nas políticas públicas quanto ao papel articulado da escola com os setores da saúde, assistência social e justiça. Essa fragmentação contribui para a sobrecarga da escola, que, mesmo demonstrando esforços para estabelecer parcerias e ampliar sua atuação, continua a enfrentar limitações operacionais, institucionais e formativas que dificultam sua inserção efetiva no SGD.

O excesso de burocracia, a rigidez da setorização e a falta de apoio técnico e institucional comprometem a cooperação entre os entes públicos, gerando respostas fragmentadas e ineficazes às demandas da infância. A atuação da escola, embora comprometida com o bem-estar dos alunos, muitas vezes se dá de forma solitária e pouco respaldada por uma política pública articulada.

A articulação entre os setores é essencial para romper com ciclos de exclusão e garantir o acesso universal e equitativo aos direitos fundamentais das crianças e adolescentes — entre eles, a proteção emocional, o direito à alimentação saudável, à educação de qualidade, ao convívio social, ao lazer e à participação cidadã.

Destarte, a presente nota técnica se justifica pela necessidade de consolidar uma política pública que reconheça o papel estratégico da escola e promova, de forma sistemática e efetiva, a articulação entre todos os atores do Sistema de Garantia de Direitos, como condição indispensável à promoção da equidade, da justiça social e do desenvolvimento integral da infância.

## 2. Fundamentos Legais

Esta Nota Técnica está embasada nas seguintes legislações e normativas:

Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88):

Art. 5º: Garantia dos direitos fundamentais.

Art. 205: Direito à educação como promoção do pleno desenvolvimento da pessoa.

Art. 206: Princípios da educação, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) – Lei nº 8.069/1990:

Art. 4º: Dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar os direitos da criança e do adolescente.

Art. 86: Política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente por meio de ações integradas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) – Lei nº 9.394/1996:

Art. 2º: A educação como dever da família e do Estado.

Art. 3º: Princípios da educação, incluindo a garantia de padrão de qualidade.

Resolução Nº 113/2006 do CONANDA:

Estabelece diretrizes para a articulação intersetorial das políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, reforçando a importância da integração entre os sistemas de educação, saúde, assistência social e justiça.

Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU):

Reafirma o direito de toda criança à educação, proteção e desenvolvimento integral.

### **3. Objetivo**

Propor a criação de um Núcleo de Articulação Intersetorial com o objetivo de fortalecer a rede de proteção e criar protocolos a fim de garantir os direitos das crianças e adolescentes do município de Luziânia-GO, por meio de uma ação coordenada entre as diversas secretarias e instituições municipais. A proposta inclui:

#### **3.1 Objetivos Específicos**

**Criar Núcleo de Articulação Intersetorial:** Composto por representantes da Secretaria Municipal de Educação, Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Juizado da Infância e Juventude, entre outros órgãos municipais, parceiros da sociedade civil, comunidade e famílias. O núcleo terá como função coordenar ações e estratégias de proteção e garantia de direitos.

**Instituir projeto de formação continuada para Gestores Escolares e das demais políticas voltadas para a infância:** Realização de processos formativos para sensibilizar gestores e equipes pedagógicas e de demais políticas ligadas à infância, sobre o papel da escola no SGD, capacitando-os para identificar, notificar e atuar em situações de vulnerabilidade.

**Acompanhar as Ações nas Escolas:** Estabelecimento de um sistema de acompanhamento contínuo das ações realizadas em cada unidade de ensino, com a colaboração da Secretaria

Municipal de Educação, garantindo a efetividade das políticas de proteção e promoção dos direitos.

#### **4. Metodologia**

A proposta surgiu a partir de uma pesquisa realizada com os gestores das escolas públicas municipais de Luziânia, que teve como objetivo compreender de que modo a escola se articula com as demais instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), enquanto integrante da rede de proteção, promoção e garantia dos direitos das crianças do município. A pesquisa partiu da hipótese de que a articulação é frágil e inconsistente, decorrente da ausência de intersetorialidade na materialização da proteção integral à infância, o que sobrecarrega a escola na garantia dos direitos das crianças – direitos que deveriam ser efetivados de forma intersetorial, por meio de uma atuação coordenada do SGD.

Um dos achados centrais da pesquisa, realizada a partir da análise de dados secundários coletados pela Secretaria Municipal de Educação e utilizando o método de análise temática, evidenciou que há certa “solidão” da escola na garantia dos direitos da infância, bem como uma sobrecarga das unidades escolares na busca por efetivar ações coordenadas com outros órgãos do SGD. Apesar disso, os achados mostraram que uma parcela das escolas tenta estabelecer parcerias com outras instituições, mas enfrenta dificuldades significativas para planejar e implementar ações de forma eficaz, esbarrando em uma burocracia exacerbada e na falta de mecanismos claros para a articulação intersetorial.

Os dados da pesquisa também apontaram para o pouco conhecimento que os/as gestores/as das escolas públicas municipais têm a respeito do papel da escola como componente do Sistema de Garantia de Direitos e de como articular ações junto aos demais integrantes do SGD, com vistas ao fortalecimento da rede de proteção. Essa lacuna de conhecimento, somada às barreiras burocráticas e à falta de suporte institucional, contribui para a fragilidade da articulação intersetorial e para a sobrecarga das escolas, que acabam assumindo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a rede de proteção.

## 5. Estratégias Sugeridas

AÇÃO	OBJETIVO
Criação do Núcleo de Articulação Intersetorial	Promover a integração entre as políticas públicas de educação, saúde, assistência social e justiça.
	Realizar campanhas de conscientização e mobilização da comunidade.
Formação de Gestores e Servidores	Oferecer capacitações periódicas sobre temas como identificação de violações de direitos, promoção de ambientes escolares seguros e inclusivos, fortalecimento da cultura de proteção e atuação intersetorial.
Elaboração de agendas de reuniões dos membros do comitê	Organizar e estruturar a atuação da comissão por meio da definição de pautas estratégicas, garantindo que as reuniões sejam produtivas e alinhadas às necessidades da rede de proteção à infância.
	Favorecer a articulação e o acompanhamento contínuo das ações intersetoriais, assegurando a participação ativa dos membros e a tomada de decisões eficazes para fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos no município.
Acompanhamento das Ações nas Escolas	Estabelecer reuniões periódicas para avaliação das ações intersetoriais.
	Elaborar relatórios de acompanhamento com indicadores de efetividade.
	Utilizar ferramentas digitais para divulgar as ações à comunidade.
Disponibilização de Recursos Humanos e Materiais	Garantir a disponibilidade de profissionais qualificados (assistentes sociais, psicólogos) e equipamentos necessários para o acompanhamento das ações.

## 6. Justificativa

A articulação intersetorial é fundamental para a construção de uma rede de proteção sólida e eficiente. Estudos e experiências em diferentes localidades comprovam que a atuação conjunta de políticas públicas tem maior impacto na redução das desigualdades e na promoção dos direitos das crianças e adolescentes.

O fortalecimento do papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é essencial para que uma instituição desempenhe cumprir sua função de proteção e acolhimento. No entanto, a escola não pode ser a única responsável por responder às demandas da infância, que envolvem múltiplas dimensões, como saúde, assistência social, segurança e cultura. A criação do Núcleo de Articulação Intersetorial e a formação de gestores escolares contribuem para uma gestão mais integrada e eficaz, promovendo um trabalho articulado e horizontal entre as diversas políticas públicas. Essa ação permitirá a redistribuição das responsabilidades, reduzindo a sobrecarga sobre a escola e garantindo um atendimento mais qualificado e integral às crianças e adolescentes

## **7. Conclusão**

Diante do exposto, solicitamos à Prefeitura de Luziânia e à Secretaria Municipal de Educação que considerem a proposta de fortalecimento da articulação intersetorial como uma prioridade na agenda do município. A implementação dessas estratégias contribuirá para a construção de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e comprometido com a proteção integral das crianças e adolescentes, garantindo um futuro mais justo e igualitário para todos.

Estudos complementares poderão ser realizados pela Secretaria Municipal de Educação para avaliar a proposta e sugerir ajustes metodológicos, os quais serão oportunamente apresentados aos responsáveis pela implantação e deliberação.

## **Referências**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view> Acesso em: 22 de fevereiro de 2025

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

Magda Marques Melo

Mestranda em Políticas Públicas para Infância e Juventude – CEAM

Universidade de Brasília

[profmagmarques@gmail.com](mailto:profmagmarques@gmail.com)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Natália de Souza Duarte  
PPGPPIJ - Universidade de Brasília/UnB

Orientadora

[nataliasduarte@gmail.com](mailto:nataliasduarte@gmail.com)

Luziânia, março de 2025.

## APÊNDICE 2 - FORMULÁRIO I

 **SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO**  
LUZIÂNIA-GO

## LEVANTAMENTO AÇÕES INTERSETORIAIS

REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA

Seção 1 de 3

### QUESTIONÁRIO

**B** *I* U  

Uma rede de proteção é um conjunto de serviços, políticas e instituições que trabalham de forma integrada para garantir a proteção e o bem-estar de crianças e adolescentes, assegurando seus direitos fundamentais. Abrange o Sistema de Garantia de Direitos da Infância, mecanismo que articula ações e políticas públicas voltadas para a promoção, defesa e controle dos direitos infantojuvenis.

**A articulação da escola com a rede socioassistencial é essencial**, pois permite que a instituição de ensino contribua para a proteção integral da infância com identificação e encaminhamento de casos de vulnerabilidade social, **garantindo um apoio integral ao desenvolvimento das crianças e adolescentes.**

Portanto, com vistas a compreender **como acontece essa articulação intersetorial** entre a escola e demais componentes da rede de proteção a Secretaria Municipal de Educação solicita o preenchimento desse formulário por parte de todos os gestores da rede pública municipal.

*Desde já, agradecemos a colaboração!*

NOME COMPLETO DO(A) GESTOR(A). \*

NOME DA ESCOLA: \*

Texto de resposta curta

SUA ESCOLA FICA LOCALIZADA EM QUAL REGIÃO DO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA? \*

REGIÃO CENTRAL

REGIÃO DO JARDIM DO INGÁ

ZONA RURAL

ETAPA/MODALIDADE ATENDIDA NA SUA ESCOLA. \*

EDUCAÇÃO INFANTIL

ENSINO FUNDAMENTAL

EJA

ENSINO ESPECIAL

NÚMERO DE CRIANÇAS/ESTUDANTES DA SUA ESCOLA. \*

- 20 A 100
- 101 A 200
- 201 A 400
- 401 A 600
- 601 A 800
- 801 A 1000

111

QUAL A MAIOR CARÊNCIA DA COMUNIDADE NA QUAL SUA ESCOLA ESTÁ INSERIDA, SEGUNDO SUA CONCEPÇÃO? \*

- CULTURA
- LAZER
- SEGURANÇA
- SAÚDE
- SEGURANÇA ALIMENTAR
- EMPREGO E RENDA
- MOBILIDADE URBANA
- SANEAMENTO

VOCÊ CONSIDERA QUE AS CRIANÇAS DA SUA ESCOLA CONTAM COM UMA REDE DE APOIO FORTE QUE GARANTA SUA PROTEÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL? \*

- SIM
- NÃO

112

JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA. \*

Texto de resposta longa

SUA ESCOLA DESENVOLVE ALGUMA AÇÃO INTERSETORIAL PARA GARANTIR MELHORES CONDIÇÕES PARA OS ESTUDANTES? \*

- SIM
- NÃO

Seção 2 de 3

SUA RESPOSTA FOI NÃO.



Descrição (opcional)

VOCÊ CONSIDERA NECESSÁRIO A ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL PARA MELHORAR AS PRÁTICAS QUE ACONTECEM NA ESCOLA?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI RESPONDER

SE SIM, POR QUAL/IS RAZÃO/ÕES?

Texto de resposta curta

EM QUAIS SITUAÇÕES A SUA ESCOLA PRECISA DE APOIO DE OUTROS ÓRGÃOS PARA ALÉM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO?

Seção 3 de 3

SUA RESPOSTA FOI SIM.



Descrição (opcional)

SUA ESCOLA JÁ TENTOU BUSCAR PARCERIAS E APOIO DE OUTROS COMPONENTES DA REDE PARA MAIOR GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS?

- SIM
- NÃO
- NÃO SEI DIZER

COM QUAL SECRETARIA/ÓRGÃO OU INSTITUIÇÃO VOCÊS DESENVOLVEM AS AÇÕES?

- SECRETARIA DE CULTURA
- SECRETARIA DE ESPORTES
- SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E TRABALHO
- SECRETARIA DE SAÚDE
- CONSELHO TUTELAR
- COMUNIDADE
- OUTRO

CASO TENHA RESPONDIDO "OUTRO", FAVOR ESPECIFICAR.

Texto de resposta curta  
.....

CASO TENHA RESPONDIDO "COMUNIDADE", FAVOR ESPECIFICAR.

Texto de resposta curta  
.....

QUAIS AÇÕES SÃO DESENVOLVIDAS?

Texto de resposta longa  
.....

QUAL A IMPORTÂNCIA DESSAS AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES?

Texto de resposta longa  
.....

...

QUAIS OS MAIORES DESAFIOS EM DESENVOLVER AÇÕES INTERSETORIAIS?

Texto de resposta longa  
.....

QUAIS SUAS SUGESTÕES PARA DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES INTERSETORIAIS?

Texto de resposta longa  
.....

## APÊNDICE 3 - FORMULÁRIO II



**LEVANTAMENTO  
AÇÕES INTERSETORIAIS  
CARACTERIZAÇÃO DOS(A) GESTORES(A)**  
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LUZIÂNIA

## QUESTIONÁRIO II

B I U ↻ ↺

Uma rede de proteção é um conjunto de serviços, políticas e instituições que trabalham de forma integrada para garantir a proteção e o bem-estar de crianças e adolescentes, assegurando seus direitos humanos. Abrange o Sistema de Garantia de Direitos da Infância, mecanismo que articula ações e políticas públicas voltadas para a promoção, defesa e controle dos direitos infantojuvenis.

**A articulação da escola com a rede socioassistencial é essencial**, pois permite que a instituição de ensino contribua para a proteção integral da infância com identificação e encaminhamento de casos de vulnerabilidade social, **garantindo um apoio integral ao desenvolvimento das crianças e adolescentes.**

Portanto, com o objetivo de compreender como essa rede se estrutura no município de Luziânia, precisamos conhecer melhor os gestores que estão à frente das escolas da rede municipal. Nesse sentido, convidamos os(as) senhores(as) a responderem às questões contidas nesse formulário.

O tempo estimado para preencher o questionário é de menos de **3 minutos**.

*Desde já, agradecemos a colaboração!*

**NOME COMPLETO DO(A) GESTOR(A). \***

Texto de resposta curta  
.....

**NOME DA ESCOLA: \***

Texto de resposta curta  
.....

**COM QUAL GÊNERO SE IDENTIFICA? \***

MASCULINO

FEMININO

OUTROS

QUAL SUA FAIXA ETÁRIA? \*

- ENTRE 20 E 30 ANOS
- ENTRE 31 E 40 ANOS
- ENTRE 41 E 50 ANOS
- ENTRE 51 E 60 ANOS
- MAIS DE 60 ANOS

QUAL SUA RAÇA? \*

- BRANCO(A)
- PARDO(A)
- NEGRO(A)
- AMARELO(A)
- INDÍGENA

QUAL SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE? \*

- GRADUAÇÃO
- PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO
- PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
- PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO
- PÓS-GRADUAÇÃO PÓS-DOUTORADO

HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA EDUCAÇÃO? \*

Texto de resposta curta

HÁ QUANTO TEMPO É SERVIDOR NA REDE MUNICIPAL DE LUZIÂNIA? \*

Texto de resposta longa

HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA ESCOLA NA QUAL ESTÁ LOTADO(A)? \*

Texto de resposta curta  
.....

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO GESTOR(A) NA ESCOLA NA QUAL ESTÁ LOTADO(A)? \*

Texto de resposta curta  
.....

...  
É MORADOR(A) DA COMUNIDADE NA QUAL A ESCOLA ESTÁ INSERIDA? \*

SIM

NÃO

Para você, o que é necessário para garantia da proteção integral das crianças de sua escola? \*

Texto de resposta curta  
.....

Para você, quais são os atores/órgãos do município de Luziânia que deveriam atuar conjuntamente em prol da garantia e proteção das crianças de sua escola? \*

Texto de resposta curta  
.....

...  
Para você, o que impede a atuação conjunta dos órgãos com a Escola? Como poderíamos favorecê-la? \*

Texto de resposta longa  
.....

A escola tem um papel importante na garantia e proteção dos direitos. Como? \*

Texto de resposta curta  
.....