

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SHIRLEY ELZIANE DINIZ ABREU

**A CRIANÇA EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DIREITO HUMANO À
EDUCAÇÃO INFANTIL: SOB AS TEIAS DO ABANDONO**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ADELAIDE ALVES DIAS

JOÃO PESSOA – PB
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SHIRLEY ELZIANE DINIZ ABREU

**A CRIANÇA EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DIREITO HUMANO À
EDUCAÇÃO INFANTIL: SOB AS TEIAS DO ABANDONO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

JOÃO PESSOA – PB
DEZEMBRO/2010

A162c Abreu, Shirley Elziane Diniz.

A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as teias do abandono / Shirley Elziane Diniz Abreu.- João Pessoa, 2010.

252f. : il.

Orientadora: Adelaide Alves Dias

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Educação Infantil. 2. Criança – acolhimento institucional. 3. Criança – convivência comunitária - direito. 4. Atendimento à criança.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

SHIRLEY ELZIANE DINIZ ABREU

**A CRIANÇA EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DIREITO HUMANO À
EDUCAÇÃO INFANTIL: SOB AS TEIAS DO ABANDONO**

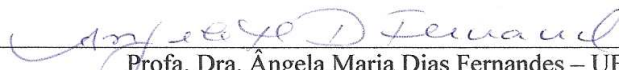
Tese apresentada ao Programa de
Pós- Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba,
para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2010

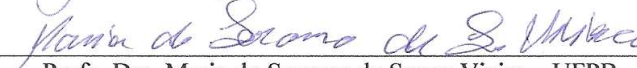
Banca Examinadora



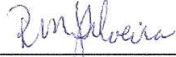
Profa. Dra. Adelaide Alves Dias – UFPB – Orientadora




Profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes – UFPB



Profa. Dra. Maria do Socorro de Souza Vieira – UFPB



Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira – UFPB



Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola - UNISINOS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais
Auxiliadora e Orlandino, ao meu esposo
Uberlandio e ao nosso filho Pedro.

AGRADECIMENTOS

Recebi importantes contribuições de pessoas, órgãos, para a realização deste trabalho. A todas/os expresso os meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço, inicialmente à minha orientadora, professora Adelaide Alves Dias, pela dedicação, responsabilidade e apoio durante todo o trabalho.

Às entidades de acolhimento institucional por terem aberto as portas para a realização desse trabalho, o que é, sem dúvida, uma forma de apoio.

Aos profissionais das entidades de acolhimento institucional, especialmente os entrevistados pela disponibilidade e apoio ao estudo.

Ao Ministério Público da Paraíba, instituição onde trabalho, especificamente, aos Promotores de Justiça da Infância e da Juventude de João Pessoa/PB, Dr. Alley Borges Escorel e Dra. Soraya Soares da Nóbrega Escorel pelo apoio que sempre me concederam em todos os momentos da realização este trabalho.

Ao Juiz da 1^a Vara da Infância e da Juventude de João Pessoa/PB, o Dr. Fabiano Moura de Moura por ter apoiado este trabalho.

Às minhas irmãs Cristina, Liliane e minha tia Valdirene porque sempre me ajudaram quando precisei.

A Jesus pelas bênçãos concedidas para desenvolver este trabalho.

“A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade”.

HERBERT DE SOUZA.

RESUMO

Este trabalho analisa o processo de institucionalização de crianças de 0 a 5 anos de idade, através da medida de acolhimento institucional, considerando o direito humano à educação infantil no Município de João Pessoa/PB. Reflete sobre o papel do Estado brasileiro na formulação de políticas públicas, entre estas, a política educacional, com ênfase na educação infantil visando materializar os direitos das crianças, tendo em vista a proteção integral (Constituição Federal do Brasil de 1988, Artigo 227). Entende que a medida de acolhimento institucional tem sido muito mais um processo de ocultação da negação de direitos da criança. Reconhece que o direito à educação infantil integra, outrossim, o direito à convivência comunitária, em complementação ao direito à convivência familiar. Argumenta que a entidade de acolhimento institucional figura mais como símbolo da omissão do Estado. Entende que a garantia de direitos humanos, entre estes a educação infantil, é medida efetiva de proteção das crianças, podendo contribuir para que não sejam institucionalizadas, uma vez que a educação é um direito humano fim em si mesmo e meio para a consecução de outros direitos, em meio à luta pela democratização do direito à educação. Das doze entidades de acolhimento institucional do município de João Pessoa/PB que participaram inicialmente, quatro estiveram envolvidas em todas as etapas da pesquisa. Realizamos entrevistas e os relatos foram analisados através de procedimentos qualitativos de categorização e análise de conteúdo. Também utilizamos documentos contendo informações acerca do processo de institucionalização de crianças. A medida de acolhimento institucional tem caráter de provisoriedade e excepcionalidade e assim precisa ser para além da legislação. O estudo revela, entre outras coisas, que a rede de atendimento à criança enfrenta dificuldades para funcionar efetivamente, atropelando a ideia de Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. As entidades de acolhimento institucional frente ao dever de proteger as crianças esbarram em dificuldades do tipo falta/insuficiência de políticas públicas efetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Criança – Acolhimento institucional – Direitos Humanos - Educação Infantil.

ABSTRACT

This work analyzes the process of institutionalization of children with 0-5 years of age, by measuring the host institution, considering the human right to child education in the city of João Pessoa / PB. It reflects on the role of the Brazilian State in the formulation of public policies, among them the educational policy, with emphasis on early childhood education in order to materialize the rights of children, with a view to full protection (Constitution of Brazil of 1988, Article 227). It believes that the decision of residential care has been much more a process of blind denial of child rights. It recognizes that the right to integrate early childhood education, moreover, the right to community living, to complement the right to family life. It argues that the host institution figure as a symbol of the failure of the state. It believes that ensuring human rights, among these early childhood education, is effective measure to protect children and may contribute to that are not institutionalized, since education is a human right end in itself and means for achieving other rights, amid the struggle to democratize the right to education. Of the twelve institutional placement organizations in the city of João Pessoa/PB that participated initially, four were involved in all stages of research. We conducted interviews and reports were analyzed using qualitative procedures of categorization and content analysis. We also use documents containing information about the process of institutionalization of children. As the host institution has the character of the provisional and exceptional and must be well beyond the law. The study reveals, among other things, that the network of care to children struggling to function effectively, the idea of tramplng System of Guarantee of Rights of Children and Adolescents. The institutional placement organizations outside the duty to protect children bump into difficulties like lack/inadequacy of effective public policies.

KEYWORDS: Children - Institutional Home - Human Rights - Early Childhood Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. O INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO: caminhos percorridos..... | 10 |
| 2. O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL ANTES DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988: Institucionalização de crianças e educação infantil | 28 |
| 2.1 A institucionalização de crianças | 28 |
| 2.2. Um olhar para a educação infantil..... | 70 |
| 3. A CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA E O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÉGIDE DA DOCTRINA DA “PROTEÇÃO INTEGRAL”..... | 81 |
| 4. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM JOÃO PESSOA..... | 122 |
| 4.1 A criança sob a proteção do Estado..... | 125 |
| 4.2. O Atendimento à criança e sua relação com o direito humano à educação infantil..... | 172 |
| 4.3. O acolhimento institucional e seus fundamentos constitutivos..... | 189 |
| 5. SOB AS TEIAS DO ABANDONO: compreendendo a institucionalização de crianças pequenas em João Pessoa/PB..... | 216 |
| REFERÊNCIAS | 224 |
| ANEXOS | 232 |

1. O INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO: caminhos percorridos

Neste trabalho direcionamos um olhar para a criança sob acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil¹. Trata-se de um estudo que mantém uma relação com nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal. No ano de 1990, iniciamos a experiência como professora da educação infantil e, ao mesmo tempo, começamos a refletir sobre as questões que atravessam esta etapa da educação e que nos inquietavam. Se na cidade pudemos exercer a docência na educação infantil, em nossa terra natal no campo (Divinópolis- hoje Distrito de Cajazeiras), as crianças dessa faixa etária tiveram esse direito humano negado, e, diga-se, estamos aqui incluídas. Estávamos lecionando para crianças pequenas de uma escola privada e que podiam pagar por tal “serviço” enquanto a escola pública que estudamos à época, iniciava aos sete anos e, terminado o então ensino primário (até a quarta série), quem “quisesse” continuar os estudos teria que estudar na cidade por conta própria, pagando transporte ou indo lá morar, como foi nosso caso, tendo que sair da própria terra para estudar num momento histórico em que educação, apesar de ser direito humano, não era considerado direito de todos sequer proclamado na legislação brasileira da forma como hoje está na Constituição Federal do Brasil de 1988 (Artigo 205).

Iniciamos nossa vida no magistério pela etapa da educação que nos foi negada. Essas reflexões, questionamentos nos acompanharam/acompanham. Educação que foi/vem sendo negada, ainda, para muitas crianças pequenas, não obstante os avanços, principalmente legais.

O curso de Pedagogia² foi fundamental em nossa formação, ampliando àquela do magistério em nível médio. Identificamo-nos com o curso, participamos de eventos científicos, estudávamos e trabalhávamos como professora ao mesmo tempo.

A partir de 1998, através de concurso público, começamos a atuar como professora do Município de Cajazeiras/PB no ensino fundamental, mas em uma instituição que também possuía creche, o que nos deixava em constante diálogo com profissionais de educação infantil,

¹ Destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade de acordo com a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Artigo 208, IV), sendo competência do Poder Público Municipal (Artigo 211, §2º). Antes da Emenda Constitucional n. 53 de 2006, a educação infantil era voltada para crianças de 0 a 6 anos. É a primeira etapa da educação básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, Artigo 21).

² Em 1991 fui aprovada no vestibular para Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba/CAMPUS-V/Cajazeiras-PB

discutindo sobre as dificuldades enfrentadas por nós, profissionais da educação, naquela instituição municipal de educação. No mesmo ano fomos aprovadas em concurso público (professor substituto) da UFPB/CAMPUS V/Cajazeiras/PB. O olhar para a educação infantil continuava, principalmente porque estávamos a dois anos de LDB/1996, legislação esta que, de forma inédita, colocava a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

O estudo realizado na Especialização em Psicopedagogia junto a professores da 1ª série do ensino fundamental apontou, principalmente, a necessidade de direcionar um olhar para a educação infantil ao invés de focalizar apenas as dificuldades do ensino fundamental.

Através do trabalho realizado na Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras, no cargo de Diretora de Divisão de Supervisão Pedagógica junto aos supervisores escolares, continuávamos a perceber a importância da educação infantil e a necessidade de investimento em formação de professores dessa etapa. Coordenando o Programa Parâmetros em Ação (MEC), trabalhando com formação de professores da educação infantil e ensino fundamental começamos a questionar políticas de formação em nível nacional, dadas as dificuldades locais de implementação, entre elas, o horário de professores para participar das formações, uma vez que geralmente trabalham mais de um expediente, atentando, ainda, para a possibilidade de o próprio Município também sistematizar as formações considerando, outrossim, as dificuldades locais.

Em 2001, fomos chamadas para a Universidade Regional do Cariri (URCA)-Crato/CE, após aprovação em concurso público (professor efetivo). Com lotação no Departamento de Educação, entre as disciplinas que lecionamos estão Fundamentos da Educação Infantil e Metodologia da Educação Infantil, ambas do curso de Pedagogia, contribuindo para o crescente envolvimento com questões sobre a educação de crianças pequenas. Além disso, ministramos curso para professores de educação infantil do Município de Cajazeiras/PB tomando como foco, principalmente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998).

Todas essas experiências, cada uma ao seu modo, foram nos instigando a direcionar o olhar para a educação infantil. Aprofundando estudos fomos percebendo que, especialmente essa etapa, é historicamente marcada pela omissão do Estado, revelando um descaso para com a educação de crianças pequenas.

Ciente de que a qualidade da educação infantil passa fundamentalmente, embora não exclusivamente, pela formação de professores, decidimos analisar no mestrado a temática das políticas públicas para a formação do educador infantil- pós LDB/1996 em João Pessoa/PB no

período 1997-2004. Nesse trabalho, refletimos sobre o papel do Estado brasileiro na formulação de políticas educacionais. Argumentamos no estudo que a qualidade da educação infantil passa, fundamentalmente, pela formação do professor, entendendo a formação como um processo contínuo de busca da qualidade da educação, contrapondo-se à idéia da capacitação por meio de cursos rápidos e modulares, aligeirados, descontínuos. Entendendo que a política de formação de professores é parte integrante de uma política para a educação infantil, o estudo mostrou a necessidade de uma política municipal de educação infantil que comece com a integração de creches ao Sistema de Ensino. Que esta política tenha em vista a formação (inicial e continuada) de professores de educação infantil, bem como a valorização desses profissionais por meio, principalmente, da colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal. O estudo reconheceu que as políticas de formação de professores de educação infantil no Município de João Pessoa, refletiram, mormente, a falta de uma Política Nacional para a Educação Infantil e de um financiamento que incluía a primeira etapa da educação básica. Percebemos, ainda, uma ênfase na escolarização e a secundarização do brincar (ABREU, 2005).

Tendo em vista os resultados encontrados, decidimos aprofundar os estudos sobre o brincar enquanto direito da criança da educação infantil. Em 2006, ao ingressarmos no doutorado esta era a problemática que nos propúnhamos a investigar. Todavia, em 2008, após aprovação em concurso público, iniciamos o trabalho no Ministério Público do Estado da Paraíba, no cargo de Técnica de Promotoria – Especialidade Pedagogia. Deparamo-nos com um contexto diferente da escola, mas que também tem uma dimensão educativa, principalmente, por atuarmos na Promotoria da Infância e da Juventude (João Pessoa/PB) que tem, essencialmente, um caráter educativo, inclusive com projetos e atividades desenvolvidos junto às escolas. O papel do Ministério Público é, entre outras coisas, “zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes” (ECA, 1990). Trata-se de uma instituição de defesa dos direitos das crianças³ e adolescentes. Aliás, a participação de pedagogos em espaços como o Ministério Público – instituição que integra o Sistema de Justiça - é um avanço considerável, uma vez que há uma tendência histórica de atuação de psicólogos e assistentes sociais. O Pedagogo tem sido cada vez mais solicitado para atuar em espaços diferentes da

³ Entretanto, como o nosso foco aqui é a criança pequena (até 5 anos) em muitos momentos estaremos nos referindo especificamente a crianças, mesmo sabendo que a Constituição de 1988 estabelece direitos de criança e adolescentes.

escola, deixando antever um entendimento de que a sociedade possui deferentes dimensões educativas, ressaltadas as suas especificidades.

Foi, principalmente, com base no trabalho que estamos exercendo no Ministério Público/Promotoria da Infância e da Juventude de João Pessoa/PB que direcionamos um olhar para a criança institucionalizada através da medida de acolhimento institucional, tendo em vista o direito humano à educação infantil, como parte do trabalho que temos realizado ao longo de nossa caminhada em defesa da infância.

Participamos, desde 2008, do “GT Pró Convivência Familiar e Comunitária”- João Pessoa/PB. Trata-se de um grupo de trabalho que conta, por exemplo, com a participação de representantes de entidades que recebem crianças e adolescentes em regime de acolhimento institucional, Poder Público, Conselhos Tutelares, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Ministério Público (Promotoria da Infância e Juventude de João Pessoa/PB) e Poder Judiciário (Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/PB). Este grupo se encontra mensalmente para estudar, discutir sobre o processo de institucionalização de crianças em entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional, visando, principalmente, o redimensionamento desse atendimento com base nas mudanças advindas com a Constituição Federal do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)– Lei n. 8.069/1990.

Fomos percebendo a relevância da temática para os avanços teórico-metodológicos no campo da educação, uma vez que falar da criança institucionalizada é trazer à tona um processo em que temos vítimas históricas de atos desumanos e que a educação de qualidade social tem sido um direito humano negado às crianças institucionalizadas. A inquietação foi se transformando nesta tese que considera os interesses de crianças vitimadas não apenas por estarem longe de suas famílias, mas principalmente e, não raro, por terem sido antes, abandonadas pelo Estado, por muitos sujeitos que concebem crianças como “ninguém”, “objetos” de pouca ou nenhuma validade, portanto, passíveis de abandono. O processo de institucionalização de crianças tem, portanto, toques profundos de revitimação.

Entendemos que a institucionalização de crianças através da medida de acolhimento institucional tem sido muito mais um processo de ocultação da negação de direitos utilizada deliberadamente, em detrimento da garantia efetiva de proteção – via materialização de direitos como à convivência familiar e comunitária, (direitos das crianças - Artigo 227 da Constituição

Federal do Brasil de 1988). O direito à educação infantil integra, outrossim, o direito à convivência comunitária, em complementação ao direito à convivência familiar.

Argumentamos que a entidade de atendimento que desenvolve programa de acolhimento institucional, figura mais como símbolo da omissão do Estado que antes desprotege – ao negar direitos ou garanti-los sem a efetiva qualidade – para em seguida apresentar-se como protetor das crianças ao institucionalizá-las, reconhecendo, paradoxalmente, que a medida de acolhimento institucional é “medida protetiva” em favor da criança, mesmo desarticulada de outras “medidas de proteção”, como as políticas públicas básicas.

Entendemos que a garantia dos direitos das crianças, principalmente através da educação e em articulação com as outras políticas públicas, pode contribuir fundamentalmente, até para que não haja a necessidade de institucionalizar crianças. Não raras vezes, as crianças chegam ao acolhimento institucional, por falta de moradia, de condições mínimas de vida digna. Este cenário sugere estarmos ainda distantes da institucionalização de crianças, através do acolhimento institucional, como uma medida excepcional e de caráter provisório. Muitas das vezes, o acolhimento acaba sendo uma alternativa para suprir a falta ou insuficiência de políticas públicas básicas.

As entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional têm como princípios, a “preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar”, bem como a “integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa”, conforme determina o ECA/1990 (Artigo 92, I, II).

A luta pelos direitos humanos de crianças institucionalizadas através do direito à educação, é parte da luta pela garantia dos direitos das crianças, onde quer que estejam, sobretudo, pela ciência de que a infância brasileira é um segmento da sociedade historicamente marcado pela omissão do Estado, principalmente no que concerne à educação infantil. A educação é um direito humano, social, inalienável, fundamental para o sujeito humano e cabe ao Estado a tarefa de garantir as condições objetivas para sua efetivação com vistas à garantia de uma educação infantil de qualidade social – direito das crianças pequenas, incluindo as que estão institucionalizadas.

As crianças, sem distinção, são sujeitos de direitos, cidadãs brasileiras, sujeitos históricos, sociais e culturais, produtores de cultura e produzidas no mesmo processo. Crianças são, acima de tudo, sujeitos humanos com direito à dignidade humana, por isso mesmo o direito à educação é chave nessa discussão. A luta pela educação é um eixo essencial da luta pela dignidade humana,

ciente de que a criança institucionalizada, não raro, é vista como a “desvalida das desvalidas” (Marcilio, 2006).

O pressuposto que norteia este trabalho é o de que as crianças são sujeitos de direitos e, portanto, têm direito à proteção integral, cabendo ao Estado brasileiro o dever de prover esta proteção, através da garantia efetiva de direitos, dentre eles, o direito à educação. Argumentamos que a educação é fundamental forma de proteção das crianças, por ser um direito humano fim em si mesmo e meio para a consecução de outros direitos, tendo, portanto, uma dimensão de proteção integral. Ao atuarmos em favor do direito à educação infantil⁴ estamos também possibilitando que as crianças possam se apropriar de outros direitos.

Nosso argumento principal é o de que a garantia de educação infantil, oferecida em creches e pré-escolas em período integral, pressupondo a criação de instituições educativas consoantes aos parâmetros de qualidade, é contribuição essencial, inclusive para a não institucionalização de crianças em entidades de acolhimento. Isso porque, a educação infantil é uma forma eficaz de proteção das crianças pequenas. Por si só, não resolve a problemática do acolhimento institucional de crianças, mas pode contribuir para a não institucionalização de crianças. A ideia é que o acolhimento institucional seja, de fato, uma medida excepcional, para além dos dispositivos legais.

Ainda estamos distantes de assistirmos à extinção da medida de acolhimento institucional do quadro das chamadas medidas especiais de proteção. Há casos extremos em que a institucionalização da criança faz-se necessária. Uma institucionalização responsável e ancorada em necessidades que não sejam a falta ou insuficiência de políticas públicas básicas para os cidadãos.

Por isso, essa tese constitui-se, assim, em um trabalho de afirmação/reafirmção da educação infantil como direito humano e sua defesa íntegra, notadamente, a luta por uma educação pública de qualidade social ao acesso de todos por ser direito de todos, cabendo ao Estado brasileiro prover condições para a sua concretização.

Isto posto, o trabalho tem como objetivos:

⁴ Direito das crianças de 0 a 5 anos de idade e dever do Estado sob competência municipal (Constituição Federal do Brasil de 1988, Artigo 208, IV, Artigo 211). Antes da Emenda Constitucional N. 53 de 2006, a educação infantil era destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade que, atualmente, integram o ensino fundamental ampliado para nove anos.

- Analisar como se dá o processo de institucionalizar crianças através de programas de acolhimento institucional⁵ no Município de João Pessoa/PB na faixa etária de 0 a 5 anos de idade mediante exame dos motivos e fundamentos constitutivos de tal prática;

- Analisar as concepções de educação infantil que embasam o trabalho nas entidades que atendem crianças pequenas em regime de acolhimento institucional;

- Refletir sobre os mecanismos de proteção utilizados pelas entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional para proteger as crianças pequenas, tendo em vista a garantia do direito humano à educação infantil;

Nesse sentido, através deste trabalho, participamos de um movimento amplo em prol da dignidade humana, entendida, ao mesmo tempo, como direito do sujeito humano (desde a infância) e “centralidade dos direitos humanos”⁶. Participamos da construção de uma nova cultura dos direitos humanos tendo em vista uma sociedade essencialmente democrática, justa, humana, mesmo em meio a uma “velha” cultura de negação/violação de direitos. Compreendemos que a nossa participação através, por exemplo, de trabalhos desse tipo é, outrossim, fonte de “resistência ativa”⁷ a toda e qualquer forma de violação de direitos humanos, cômicos de que tal violação tem beneficiado historicamente uma minoria a expensas de significativas parcelas da sociedade, com destaque para a infância, e, diga-se, principalmente quando se trata de crianças pequenas advindas das classes populares e, especificamente, as institucionalizadas.

As concepções de criança e de infância são elementos deste trabalho que considera, principalmente, as mudanças advindas com a Constituição do Brasil de 1998. Esta Constituição registra relevantes conquistas forjadas em históricas lutas em prol da infância, sobretudo ao instituir, no Ordenamento Jurídico do Brasil, a Doutrina Jurídica da Proteção Integral para Crianças e Adolescentes, ancorada na concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Ao analisarmos o processo de institucionalização de crianças através da medida de acolhimento institucional, tendo em vista o direito humano à educação infantil, participamos da

⁵ Acolhimento institucional é a nova redação dada ao inciso IV, Artigo 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, pela [Lei Nº 12.010, de 3 de agosto de 2009](#) que, entre outras coisas, altera o ECA – Lei N. 8.069/1990. Antes, o inciso IV referia-se a “regime de abrigo”.

⁶ Carbonari (2007, p.173).

⁷ Saviani (2007)

discussão sobre o atendimento/falta de atendimento à infância no Brasil. Analisamos o histórico processo de institucionalização como uma das modalidades de atendimento à criança no Brasil, ciente de que este atendimento nem sempre contou/conta com a participação do Estado brasileiro.

Destacamos, principalmente, as implicações históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e legais, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que têm fundamentado a institucionalização de crianças, trazendo à tona uma história em que, “abandono”, “proteção” e “omissão” são apenas alguns dos elementos que se entrelaçam em meio a uma “cultura de institucionalização” de crianças das classes populares sob bases discriminatórias, excludentes, mas corroborada pelo ambíguo discurso da “proteção de crianças”.

São histórias de crianças que, por motivo(s) que este trabalho analisa criticamente, não estão em suas famílias e sim institucionalizadas em regime de acolhimento institucional nas “entidades de atendimento”⁸ passando, não raro, significativa parte da vida institucionalizada.

Pelo exposto, e, com ênfase na criança institucionalizada - sob medida de acolhimento institucional, o estudo visou responder a questões do tipo:

- Como se dá o processo e quais os motivos e fundamentos constitutivos da prática de institucionalizar crianças através de programas de acolhimento institucional no Brasil e, especificamente, no Município de João Pessoa/PB na faixa etária de 0 a 5 anos de idade?

- Quais as concepções de educação infantil que embasam o trabalho nas entidades nas entidades que atendem crianças pequenas em regime de acolhimento institucional?

- Que mecanismos de proteção são utilizados pelas entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional para proteger as crianças pequenas, tendo em vista a garantia do direito humano à educação infantil?

Para respondê-las, realizamos um estudo metodologicamente ancorado em uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2002, p.21),

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

⁸ Desde o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990 fica estabelecida esta nomenclatura em substituição a outras como, por exemplo, orfanatos e asilos.

Visando atender ao seu objetivo, qual seja, o de analisar o processo de institucionalização de crianças de zero a cinco anos e a sua relação com o direito à educação infantil, a pesquisa, realizada no município de João Pessoa, junto a entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional, foi assim desenvolvida: inicialmente, em novembro de 2008, através de ofício, solicitamos autorização do Poder Judiciário (1ª Vara da Infância e da Juventude de João Pessoa/PB) para a realização da pesquisa. Após abrir vistas ao Ministério Público da Paraíba, através da Promotoria da Infância e da Juventude de João Pessoa/PB que deferiu o pedido, o Poder Judiciário também deferiu o pedido para a realização do estudo.

De posse da permissão do Poder Judiciário, iniciamos a pesquisa propriamente dita, que foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa (de janeiro a julho de 2009), buscamos identificar as entidades que faziam acolhimento institucional com a finalidade de sistematizar uma cartografia da institucionalização de crianças e adolescentes em João Pessoa/PB, até mesmo para subsidiar uma posterior delimitação etária.

Assim, chegamos às (12) doze instituições de acolhimento de crianças e adolescentes existentes em João Pessoa. Destas, seis são Organizações Não Governamentais, a saber: Instituto Dom Ulrico, Associação Cristã Educacional da Paraíba – ACEBEP-PB/Lar da Criança e do Adolescente Casa Shalon, Missão Restauração, Comunidade Católica Casa da Paz Maria de Nazaré, Associação Papa João XXIII no Brasil e Aldeias Infantis SOS Brasil – Paraíba. As outras seis são entidades Governamentais. Destas, cinco são vinculadas ao Poder Público Municipal, a saber: Casa Lar Morada do Betinho, Casa Lar Manaíra, Casa de Passagem, Casa de Acolhida Feminina e Casa de Acolhida Masculina. O Lar da Criança Jesus de Nazaré é vinculado ao Poder Público Estadual.

Durante três meses visitamos as doze instituições e solicitamos, através de ofício, informações relativas à identidade, idade, data de admissão das crianças e adolescentes nas entidades, endereço, filiação, órgãos que realizaram o encaminhamento dessas crianças e adolescentes para o acolhimento institucional e os motivos que levaram estes sujeitos à institucionalização.

Ancorados nos documentos fornecidos inicialmente pelas doze entidades, realizamos nossa primeira análise que, por sua vez, possibilitou traçarmos um panorama da institucionalização de

crianças e adolescentes em João Pessoa/PB. Foi a partir dessa caracterização geral do campo que pudemos delimitar melhor nosso objeto de estudo.

Ainda na primeira etapa, de posse do quadro completo da situação de acolhimento das crianças e adolescentes de João Pessoa, tivemos uma compreensão inicial dos passos para a institucionalização de crianças, incluindo aqui aqueles que realizam o encaminhamento dessas crianças ao território das entidades de acolhimento institucional.

No interesse da pesquisa, tínhamos como objetivo investigar aquelas entidades que acolhiam crianças na faixa etária da educação infantil (0 a 5 anos). Com base neste critério, selecionamos 7 (sete) das 12 (doze) entidades inicialmente pesquisadas para, na segunda etapa da pesquisa, aprofundar nossas investigações, mediante observações e entrevistas com profissionais que ali trabalhavam.

Assim, compõem o universo desta pesquisa as seguintes entidades: Instituto Dom Ulrico⁹, Associação Cristã Educacional da Paraíba – ACEBEP-PB/Lar da Criança e do Adolescente Casa Shalon¹⁰, Comunidade Católica Casa da Paz Maria de Nazaré¹¹, Associação Papa João XXIII no Brasil (Comunidade Papa João XXIII)¹², Aldeias Infantis SOS Brasil/Paraíba¹³, A Casa de Passagem¹⁴, O Lar da Criança Jesus de Nazaré¹⁵

⁹ O **Instituto Dom Ulrico** foi fundado pelo Desembargador Heraclito Cavalcanti Carneiro Monteiro, surgiu em 02/03/1913 e suas instalações foram inauguradas em 2 de abril de 1922. Por compaixão, Heráclito dedicou um olhar especial aos “desvalidos da sorte”, os que perderam seus pais muito cedo, em especial as crianças do sexo feminino.

¹⁰ A **Associação Cristã Educacional da Paraíba – ACEBEP-PB/Lar da Criança e do Adolescente Casa Shalon** foi fundada no dia 6 de Fevereiro de 2002 para a realização de um projeto social. O responsável pela iniciativa desse projeto foi o Reverendo Estevam Fernandes de Oliveira. O Lar tem como objetivo principal realizar programas assistenciais e educacionais voltados para inserção social das crianças e adolescentes em situação de risco, acolher meninos e meninas de rua com a finalidade de promover a inclusão social, capacitando-os profissionalmente para o mercado de trabalho, proporcionando atividades culturais e sociais.

¹¹ A **Comunidade Católica Casa da Paz Maria de Nazaré** é uma Comunidade de Vida Consagrada formada por homens e mulheres solteiros e casados fiéis da Igreja Católica Apostólica Romana e foi fundada em 18 de novembro de 1998 e tem como fundadora Edvânia Marinho e co-fundadora Sheila de O. Silva. Tem como objetivo viver a caridade desinteressada, voltada aos dois aspectos humanos a que se destina: o social e o espiritual.

¹² A **Associação Papa João XXIII no Brasil** (Comunidade Papa João XXIII) nasceu na Itália no final da década de 1960, quando um grupo de jovens, junto ao P. Oreste Benzi, escolheu passar as férias junto a um grupo de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais (físicos e mentais). A Comunidade vive como uma única família espiritual composta por pessoas de diferentes idades e estado de vida (casados, solteiros, padres, viúvos, leigos consagrados, etc). No Brasil, a Comunidade começou suas ações em 1991. Em 1992 um grupo de cinco pessoas de origem italiana se instalaram no Estado de Minas Gerais (Vale do Jequitinhonha). Hoje, essa instituição é uma organização não governamental (ONG) com sede no município de Coronel Fabriciano (Minas Gerais). Essa Associação foi fundada em 06/12/1994. Na cidade de João Pessoa/PB a fundação ocorreu em 06/02/2003.

Os dados obtidos via documentos, traçam um panorama que totaliza 320 sujeitos institucionalizados. Destes, 310 são crianças e adolescentes, 2 não constaram idade nos documentos recebidos e 8 são adultos com idade entre 18 e 32 anos (estão em três das entidades e entraram entre 1980 e 1999).

Entre as 310 crianças e adolescentes institucionalizados, 218 estavam na faixa etária de 0 a 11 anos, sendo 128 meninos e 90 meninas e 92 se encontravam entre os 12 e os 17 anos (54 garotos e 38 garotas). Das 218 crianças institucionalizadas, nas 12 entidades estudadas, 55 corresponderam a crianças de 0 a 5 anos, 37 meninos e 18 meninas, objeto de estudo desta pesquisa.

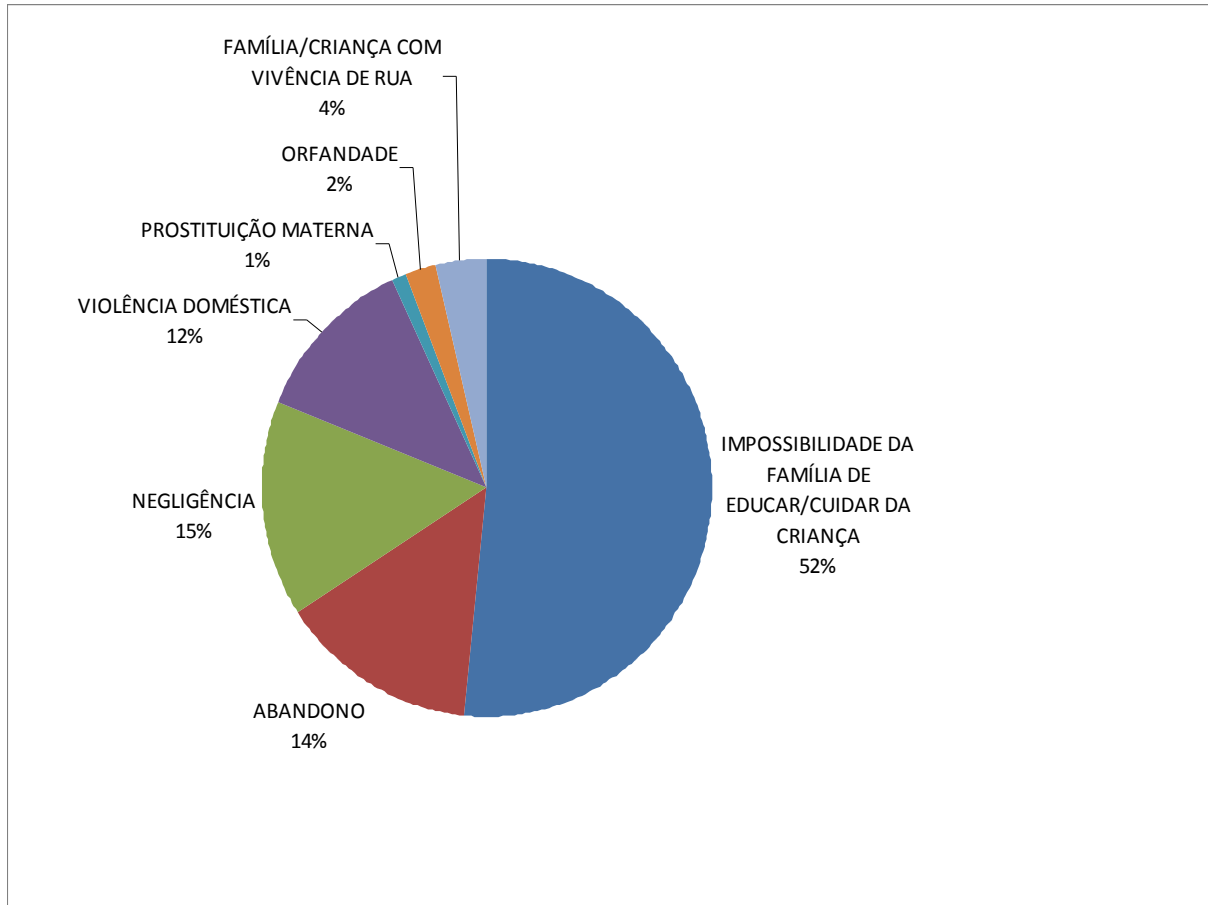
Com base na documentação analisada inicialmente, traçamos a cartografia nada alentadora da realidade da institucionalização das crianças de 0 a 5 anos de idade, apresentada a seguir:

¹³ **As Aldeias Infantis SOS Brasil/Paraíba** têm a história vinculada a Hermann Gmeiner que nasceu em 1919 na Áustria. Construiu um modelo de acolhimento que tinha como princípios: **Mãe social** (cuida de crianças e adolescentes), **irmãos** (os biológicos permanecem sempre juntos), **Casa lar** (onde as crianças e adolescentes compartilham a vida cotidiana), **Aldeia** (ambiente de apoio e solidariedade). A primeira experiência surgiu em Imst, na Áustria, em 1949. Em João Pessoa, a entidade de acolhimento foi criada em 31 de maio de 1987.

¹⁴ **A Casa de Passagem** foi inaugurada no dia 07 de Fevereiro de 2006 e criada, inicialmente, para ser suporte principalmente para crianças e adolescentes atendidas pelos conselhos tutelares deste município, baseado na justificativa de haver um número exagerado destes sujeitos perambulando pelas ruas da Capital. Observou-se ainda a necessidade de acolher famílias munícipes de João Pessoa ou de passagem pelo município que estavam em situação de fragilidade socioeconômica, violência doméstica entre outros motivos. Tem como papel acolher adultos acompanhados de crianças e adolescentes afastados de sua residência por violência e/ou negligência física, econômica, social entre outras e caracteriza-se por ser uma acolhida de curta permanência.

¹⁵ **O Lar da Criança Jesus de Nazaré**, foi fundado em 13 de janeiro de 1938 pelo Dr. Walfredo Guedes Pereira (médico e político, Diretor Geral do Hospital São Vicente de Paula). Era vinculado à Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social (SETRAS) e à FEBEMAA (Fundação Estadual do Bem Estar Alice de Almeida). Em 1990, o Lar da Criança Jesus de Nazaré passou a ser gerido pela FUNDAC (Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente 'Alice de Almeida'), antiga FEBEMAA. Sua finalidade era atender, na modalidade de internato, crianças de ambos os sexos com idade entre zero e sete anos em situação de risco de vida pessoal e social, apontando desestrutura familiar por falta de emprego, moradia, negligência, maus-tratos e abandono. Também funcionava como semi-internato, sendo Casa de Apoio às mães que trabalhavam fora de seus lares. A entidade era gerenciada pelas Irmãs Missionárias da Ordem Capuchinhas que ficaram à frente da entidade até o ano de 1990.

GRÁFICO 1. O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO: MOTIVOS QUE LEVARAM CRIANÇAS AO TERRITÓRIO DAS ENTIDADES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL



O gráfico acima apresenta sete categorias contendo os motivos que, segundo os documentos, levaram crianças pequenas ao acolhimento institucional.

Na categoria 1- **Impossibilidade da família de educar/cuidar da criança** agrupamos os motivos que revelam a impossibilidade da família para cumprir o papel de educar/cuidar de seus filhos, seja por falta/insuficiência de recursos materiais, dependência química, questão de saúde (depressão, etc), por estar em situação de vulnerabilidade social, desemprego dos pais, entre outros.

Na categoria 2 - **Abandono**, organizamos os motivos que mostram o abandono da criança por parte da família/responsável, enfim, de alguém que, conforme percebemos através da documentação recebida, deveria ter protegido as crianças. Por isso, mesmo tendo casos em que

aparece apenas “abandono” sem que se especifique por parte de quem, estamos compreendendo que foi por parte de alguém que tinha o papel de cuidar/educar/proteger a criança que estava sob sua responsabilidade e que por determinados motivos não o fez.

Na mesma direção, na categoria 3 - **Negligência**, foram agrupados os motivos que tratam da negligência por parte da família/responsável que vitimou crianças a ponto de serem institucionalizadas.

Na categoria 4 - **Violência Doméstica**, agrupamos motivos como maus tratos, agressões, abuso sexual cometidos por quem fazia parte do convívio doméstico/intrafamiliar em que as crianças estavam inseridas.

A categoria 5 – **Prostituição materna**, apresenta como motivo da institucionalização da criança o fato de a mãe trabalhar como profissional do sexo.

Na categoria 6 - **Orfandade**, colocamos o registro contido no documento dando conta de que o fato de a criança ser órfã de pai/mãe a levou ao acolhimento institucional.

Por fim, a categoria 7 - **Família/criança com vivência de rua** conta com a reunião daqueles motivos que mostram situações que caracterizam a vivência de rua por parte da família e/ou criança, a exemplo da mendicância.

Oportuno registrar que, não raro, uma mesma criança é contada mais de uma vez, em função de ter sido institucionalizada por mais de um motivo. No entanto, o maior motivo da institucionalização, conforme revelou o estudo, é a impossibilidade da família de cumprir seu papel protetivo. Notadamente, os motivos se entrelaçam lembrando “teias” que envolvem/aprisionam crianças vitimadas pelo abandono refletido, por exemplo, na falta de políticas públicas. Mesmo sabendo que esta análise se aprofunda no capítulo quatro, convém desde já ressaltar que não se trata de uma análise linear. Por vezes, percebemos, por exemplo, que a categoria família/criança com vivência de rua deixa antever, outrossim, a impossibilidade da família para educar/cuidar dos filhos. Da mesma forma, a negligência da família por vezes deixa antever tal impossibilidade da família em cumprir seu papel protetivo. Esse entendimento não deixa fora a categoria “abandono”. Sabemos que ao longo da história muitas crianças foram abandonadas, especialmente, pela falta de condições da família. Não se trata de reduzir a problemática a um único motivo desencadeador de tom universalizante, mas atentar para o que, não raro, está subjacente à impossibilidade da família em cuidar/educar os filhos, incluindo-se

aqui, por exemplo, a falta de políticas públicas básicas, efetivas, como educação, saúde, moradia. Na falta, no vazio da negação de direitos humanos básicos, temos cidadãos, crianças pequenas sob as “teias do abandono”. Abandono com várias “caras”, entrelaçando sujeitos humanos em suas teias.

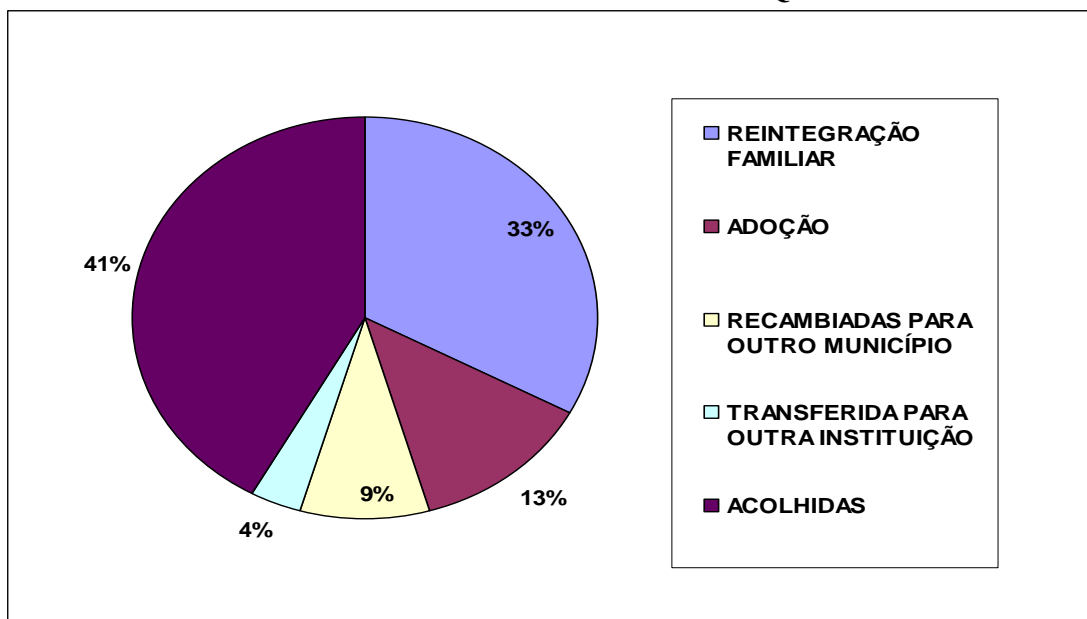
A segunda etapa da pesquisa deu-se no período de fevereiro a abril de 2010. Após a análise dos dados inicialmente realizada, nova ida ao campo fez-se necessário. Desta feita, para aprofundar questões relativas à realidade das crianças abrigadas.

Retornamos, então, às 07 (sete) entidades de acolhimento que recebiam crianças na faixa etária de 0-5 anos. Para nossa surpresa, em 03 (três) delas não havia mais crianças, nessa faixa etária, institucionalizada (Instituto Dom Ulrico, Casa Shalon e Casa de Passagem). Esses dados revelam a dinamicidade do processo de institucionalização.

Todavia, optamos por mantê-las em nossa pesquisa, mesmo restringindo os sujeitos entrevistados (apenas coordenadores destas entidades foram entrevistados), com a finalidade de obter informações, ainda que sucintas sobre a situação das crianças que estavam acolhidas anteriormente, tais como a saída e destinação das crianças pequenas pós-institucionalização.

Com as informações obtidas no retorno às entidades acerca da situação das 55 crianças de 0 a 5 anos de idade, foi possível sistematizar o Gráfico 2, a seguir apresentado:

GRÁFICO 2 – SITUAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS SOB MEDIDA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: ASPECTO QUANTITATIVO



O gráfico mostra que a maioria continuava na entidade, grande parcela foi reintegrada à família, boa parte foi adotada, algumas foram recambiadas para outros municípios, enquanto outras foram transferidas para outra entidade continuando institucionalizadas e revelando que, por vezes, ao invés de se enfrentar os motivos que levaram crianças ao acolhimento, a transferência para outra entidade é a saída encontrada. Assim como ressaltamos anteriormente, por se tratar de uma análise que supera a linearidade, aprofundamos essa discussão no capítulo quatro.

Nesses três meses de pesquisa em sua segunda etapa, realizamos entrevista semi-estruturada com profissionais das sete entidades. No Lar da Criança Jesus de Nazaré – única entidade que possui uma escola em suas dependências voltada para as crianças pequenas acolhidas e ainda um berçário -, entrevistamos, também, 02 professoras, a supervisora e a diretora da escola, além de 02 profissionais (agentes protetivos) que trabalham no berçário, 01 assistente social e 01 pedagoga da entidade.

Ao todo, foram entrevistados 16 (dezesseis) profissionais, sendo 02 coordenadoras, 03 diretoras, 02 diretores, 02 professoras, 02 assistentes sociais, 01 pedagoga, 02 agentes protetivos, e, ainda, 01 supervisora e 01 diretora da escola, as duas últimas trabalhando na escola que funciona em uma das entidades de acolhimento institucional. São, portanto, profissionais das 07 (sete) entidades que desenvolvem ou desenvolveram programa de acolhimento institucional a crianças de zero a cinco anos no Município de João Pessoa/PB e que constam dos dados da 1ª Vara da Infância e da Juventude de João Pessoa/PB.

As entrevistas tiveram como base o roteiro (Anexo A, p. 258) contendo questões que versaram sobre: história da entidade, passos seguidos para o acolhimento de crianças, rotina das crianças na instituição – o que fazem/gostam de fazer, motivo(s) para a institucionalização das crianças, tempo que permanecem institucionalizadas, o que dificulta a volta das crianças para a família/adoção, tipo de mecanismo utilizado pela entidade para proteger as crianças de 0 a 5 anos de idade, Educação Infantil – que tipo de educação é oferecido às crianças de 0 a 5 anos de idade, freqüentam/frequentaram alguma creche/pré-escola, rotina (o trabalho realizado, atividades desenvolvidas), dificuldade(s) enfrentada(s) pela entidade para realizar seu trabalho.

Assim como Minayo (2002, p.57), entendemos que ao usar a entrevista,

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da

pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. [...].

As entrevistas foram realizadas individualmente em horário previamente agendado. As falas dos sujeitos foram gravadas em gravador digital, a fim de captar mais efetivamente elementos que porventura pudessem fugir da memória. Os conteúdos foram transcritos após o término de cada uma delas. Em seguida, os dados foram submetidos à análise qualitativa de categorização ancorada em Minayo (2002) e na Análise de Conteúdo segundo Bardin (1979, p.42), que define esse tipo de análise como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Minayo (2002), por sua vez, aponta três princípios de classificação para conjuntos de categorias. O primeiro é que um único princípio de classificação deve orientar a elaboração das categorias - homogeneidade – (Bardin, 1979). O segundo é o princípio de exaustividade, ou seja, classificação da totalidade das respostas dos sujeitos. O último é o da exclusão mútua, ressaltando que a mesma resposta não pode estar em mais de uma categoria.

Nesse sentido, a análise de conteúdo para a categorização dos dados foi realizada da seguinte forma:

- A organização dos dados obtidos através das entrevistas. Após fazer a transcrição das entrevistas, organizamos as respostas através de agrupamentos de questões por temas;

- Classificação dos dados. A partir da leitura flutuante (Bardin, 1979, p.96), leitura exaustiva, onde se deixa “[...] invadir por impressões, orientações”, foi possível relacionar questões que fundamentam a pesquisa com o que os relatos traziam. A leitura nos deu condições de apreender as idéias centrais contidas nos relatos acerca do nosso objeto de estudo. Construimos, então, o “corpus” do material analisado.

- Categorização dos dados. Foi realizada através das respostas às questões formuladas, considerando os três princípios de categorização apresentados anteriormente.

As entrevistas subsidiaram a elaboração dos Quadros de 1 a 3 que serão apresentados e analisados no Capítulo 4. Não citamos os nomes dos sujeitos que participaram da pesquisa, tampouco os de crianças que apareceram nas falas dos entrevistados. Substituímos os nomes de

crianças pelo código (X), resguardando, portanto, suas identidades. Os nomes dos profissionais entrevistados foram assim codificados: D (para Diretor(a)), C (coordenador(a), AS (Assistente Social), AP (Agente Protetivo), PE (profissional da educação - pedagoga), PEE (profissional da educação/escola – para a supervisora, diretora e professoras que trabalham na escola que funciona na entidade de acolhimento).

A partir das entrevistas realizadas, fomos informados de que muitas das crianças que no primeiro momento estavam nas entidades não estavam mais institucionalizadas.

Para complementar os dados obtidos através das entrevistas, também observamos as pastas/prontuários que as crianças possuem nestas entidades, sendo que direcionamos um olhar exclusivamente para as crianças que ainda permaneciam institucionalizadas, atentando, principalmente, para os dados referentes à educação dessas crianças. Além disso, algumas entidades também enviaram dados complementares via e-mail. Com base nessa observação, sistematizamos o quadro que apresenta a situação das crianças em relação à educação e que colocamos no capítulo 4.

Oportuno registrar desde então, não obstante o detalhamento que faremos no capítulo quatro, que dada a particularidade existente no Lar da Criança Jesus de Nazaré – que possui uma escola voltada para crianças que integram a faixa etária foco dessa pesquisa – fomos instigados a realizar durante uma semana (19 a 23 de abril de 2010), observação sistemática e registro através de diário de campo acerca do trabalho realizado com as crianças na própria entidade. Além disso, o Lar da Criança Jesus de Nazaré possui um berçário onde encontramos criança recém-nascida e outras que compõem o universo etário desse estudo. Destarte, durante uma semana observamos o trabalho desenvolvido tanto no berçário como nas salas da escola, a fim de complementar as entrevistas realizadas com profissionais da entidade.

Estruturamos este trabalho em cinco capítulos.

Neste primeiro capítulo tratamos do interesse pelo objeto de estudo ressaltando os caminhos percorridos, descrevendo e justificando as escolhas metodológicas e os procedimentos adotados para a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, discorreremos sobre o atendimento à infância no Brasil antes da Constituição Federal do Brasil de 1988, portanto, antes de ser instituída a Doutrina Jurídica da Proteção Integral às Crianças e Adolescentes. Nesse atendimento à infância, direcionamos um olhar para a institucionalização de crianças e sua relação com o direito à educação infantil.

No terceiro capítulo discutimos sobre a criança institucionalizada e o direito humano à educação infantil tendo em vista a vigência da Doutrina da Proteção Integral.

No quarto capítulo, analisamos o processo de institucionalização de crianças de 0 a 5 anos de idade em João Pessoa/PB.

No quinto e último capítulo, apresentamos as considerações finais, apontando a relevância deste trabalho na caminhada rumo à garantia efetiva da proteção integral de crianças pequenas, e, diga-se, da dignidade humana desses sujeitos de direitos.

2. O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL ANTES DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988: institucionalização de crianças e educação infantil

A análise sobre a institucionalização de crianças e a sua relação com o acesso a educação infantil será feita a partir da discussão sobre o atendimento à infância no Brasil, considerando as implicações históricas, sociais e culturais. Dividimos este capítulo em duas seções. Na primeira seção trataremos do processo de institucionalização de crianças e na segunda direcionamos um olhar para a educação infantil. Percebemos que são histórias que se entrecruzam. Por isso, sobretudo em alguns momentos, os temas se entrelaçam, dialogam.

2.1. A institucionalização de crianças

Falar em atendimento à infância é discorrer sobre uma história de omissão por parte do Estado brasileiro que traz como consequência a negação dos direitos básicos, sobretudo no que tange à educação afetando principalmente as crianças pequenas, a infância, um dos segmentos que mais sofrem os efeitos perversos de uma sociedade excludente.

Notadamente, trata-se de um Estado capitalista cuja omissão se torna estratégica, necessária para a manutenção de interesses que beneficiam historicamente uma minoria deixando a maioria à mercê da exclusão. No entanto, somos parte de uma sociedade marcada por contradições. Ancorados em Gramsci, é possível compreender o Estado de forma ampliada: sociedade política e sociedade civil, ciente do “potencial mobilizador” da sociedade civil (Semeraro, 1999). Conflitos, interesses antagônicos, contradições, são elementos presentes nas teias da sociedade. Foi/é acreditando no potencial mobilizador da sociedade civil em meio às contradições dessa sociedade que tantos embates são travados historicamente resultando, por vezes, em importantes conquistas, entre estas, as que estão a favor da infância. Nesse processo, temos um Estado que promete, proclama direitos que, não raro, são duramente conquistados. Estado que elabora, usa um discurso de igualdade e, principalmente a partir da Constituição do Brasil de 1988 conforme veremos no próximo capítulo, proclama a dignidade humana como direito da pessoa humana. Na medida em que proclama e não garante efetivamente os direitos dos sujeitos humanos, utiliza um discurso e não cumpre, este Estado configura-se como omissor. Contraditoriamente, ao tempo em

que proclama os direitos - frutos de lutas - deixa brecha para que possamos continuar no embate para que sejam concretizados efetivamente. A sociedade civil é reconhecida como locus de importantes embates, contradições, interesses antagônicos.

Historicamente, muitos são expropriados de seus direitos, alijados do processo participativo, negados enquanto sujeitos protagonistas da história. A concepção ampliada de Estado de Gramsci nos faz reconhecer o papel fundamental da sociedade civil, sobretudo no sentido da resistência a um projeto de sociedade excludente. Nesse mesmo projeto, dadas as contradições, por vezes, temos importantes lacunas. A educação é peça imprescindível nessa luta. Conforme lembra Freitag (1986, p.37), “é Gramsci que atenta para a função dialética da escola e de outras instituições da sociedade civil”. A escola, também marcada por contradições, lócus de interesses antagônicos, tanto pode “conservar” como “minar as estruturas capitalistas”. A educação é um direito humano fundamental por ser potencialmente emancipatória, capaz de contribuir para a formação de sujeitos com condições para participar efetivamente do processo decisório.

Concordamos com Semeraro (1999, p. 10) quando assevera que:

As novas perspectivas que Gramsci confere à dinâmica da sociedade civil revolucionam, portanto, não apenas a concepção tradicional de política e de Estado, mas destituem de fundamento qualquer visão centralizadora de poder e dissolvem toda pretensão de construir hegemonia pelo alto, valendo-se da força, do peso econômico ou das manipulações demagógicas. Ao apostar no potencial mobilizador da sociedade civil, Gramsci desloca o eixo principal da ação política do âmbito das instituições burocrático-administrativas para o terreno criativo das diversas organizações sociais dos setores populares, e rompe o horizonte que se que apresentar como “fim da história”. [...] Gramsci conserva, nos aspectos mais cruciais de seu pensamento, toda a atualidade e a força da inspiração, e nos ajuda com a tarefa, ainda a ser realizada, de democratizar os diferentes setores da sociedade e de enfrentar o desafio mais provocante apresentado à política moderna, que é o de abrir caminho à ação das massas, a personagem principal que há tempo pressiona as portas para entrar na história e, como sujeitos livres e autônomos, decidir os rumos do próprio destino”.

São muitos os desafios. Estamos no século XXI em meio à coexistência entre “novos” e velhos toques de exclusão concretizados na prática. Assim, temos, de um lado, o avanço retratado na concepção de criança como sujeito de direitos, e de outro, retrocessos desenhados através de práticas condizentes com concepções de crianças enquanto coisas, “filhas de ninguém”, no caso principalmente da criança institucionalizada (Marcílio, 2006).

O enraizamento histórico da institucionalização de crianças é tão profundo que, se desconsiderado, reduz histórias de crianças a uma história com aparência de linearidade, conquistas com aparência de dádivas ou acontecimentos naturais, obnubilando as lutas pela dignidade humana destes seres humanos. Lutas estas que passam, necessariamente pelo reconhecimento da infância como uma categoria social em oposição a práticas de silenciamento levadas a efeito no tempo, mediante as quais os “infans” (sem voz) têm sido destituídos da condição de sujeitos.

No entanto, o discurso tem sido o de “proteção das crianças”. Todavia, a institucionalização figura como forma de proteção com ar de ambigüidade. Proteção da criança contra o infanticídio, violência, tendo como sombra outras “proteções”: manter a “honra da família”, a herança sem tantas fragmentações, a sociedade em “ordem” (proteção da sociedade), etc. O abandono e, muitas vezes, a institucionalização da criança, seria também forma de controle de natalidade. São alguns exemplos dos paradoxos que a idéia de proteção traz consigo através da história. Aos poucos, vamos percebendo que a criança permanece desprotegida, vitimada por uma pseudoproteção, objeto para fazer valer interesses dos adultos, da sociedade. Nessa ótica, filhos ilegítimos, legítimos, os que apresentam problemas de saúde, pobres, etc, vão sendo “candidatos” ao infanticídio, abandono, institucionalização. Estas são, essencialmente, faces do abandono.

Quando Bacci (2006, p.7) afirma que os casos de abandono de crianças “mostram a pouca consideração humana e afetiva em que se tinham a infância nos séculos passados”, deixa antever que a criança nem sempre foi/é vista da mesma forma, por isso falamos de imagens sociais de criança, infância e que geralmente contribuem para vermos a criança como inferior ao adulto, incompleta, aquela que só será alguém quando se tornar adulta. Discutir sobre a criança institucionalizada e sua relação com o acesso à educação infantil é também trazer à tona concepções de infância, criança, educação, que vão sendo construídas histórica, social e culturalmente. Não há uma visão única de criança, intacta, atravessando o tempo. De forma crescente, estudos subsidiam o entendimento de que os adultos têm falado para/por crianças, contando suas histórias, negando-lhes voz (Vasconcelos e Sarmiento, 2007; Boto, 2002).

A cultura adultocêntrica tem fundamentado práticas que negam as crianças enquanto sujeitos, sob a compreensão de que apenas o adulto é qualificado para falar, produzir conhecimentos. À criança é negado o direito de participar. Estas são algumas das visões de criança que vão sendo construídas e passam a coexistir fundamentando diferentes práticas, entre

estas, abandono, falta de atendimento, omissão do Estado, medidas protetivas de caráter paliativo, mas, outrossim, mobilizações em favor dos direitos das crianças reivindicando políticas públicas efetivas, etc. Isso mostra que crianças são representadas através de diferentes imagens que tem subsidiado ações ou omissões. Crianças são envolvidas em momentos/tempo de “(in)visibilidade” (Jacinto, 2007).

Concordamos com Sarmiento (2007, p.30) ao dizer que “as imagens sociais das crianças, por estranhas ou arcaicas que possam parecer [...] continuam [...] a ‘moldar ações quotidianas e práticas’ [...], não sendo, por isso, negligenciáveis os seus efeitos na configuração das condições de existência concreta das crianças.”

Segundo Ariès (1981), o sentimento de infância, além de ser fruto de uma construção histórica, nem sempre existiu. A criança não contava muito. Tanto que o infanticídio apesar de ser punido, destaca Ariès (1981, p.17), persistiu até o fim do século XVII, inclusive na forma “infanticídio tolerado”, ou seja, “[...] era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam”.

Infanticídio, abandono e institucionalização mantêm uma relação íntima. O infanticídio era praticado também na antiguidade grega e romana, assim como o abandono - fenômeno de todos os tempos, diz Marcilio (2006). Segundo a autora, parece não ter havido instituição para cuidar de “enjeitados” em todo o império romano. Na Idade Média o abandono é visto pela Igreja como forma de evitar o infanticídio. É o mal menor (abandono) contra o mal maior (infanticídio). O primeiro previne o segundo. Essa preocupação ganha corpo via institucionalização de crianças através de uma “metodologia” que até então não era usada. Crianças mesmo bebês passam a ser “ofertadas” por seus pais ao mosteiro. Marcilio (2006) lembra que para Boswel a *oblata* foi uma forma de abandono instituída pela Igreja a partir do século V desenhando uma nova realidade em termos de exposição de crianças em igrejas. *Oblatio* ou oblação era a doação (oferta) de uma criança (*oblata*) para servir a Deus e sua religião através de um mosteiro. No início do século VI as regras de São Bento incluía a oblata de filhos de nobres e também de pobres. Os oblatos recebiam educação, alimento, vestimentos, teto, mas, em troca, não poderiam nunca deixar os mosteiros, tendo que aceitar a vida de pobreza e castidade. Para muitos pais que viam suas famílias em condição de pobreza o mosteiro era local onde os filhos seriam alimentados, vestidos, abrigados e, ainda, servos de Deus. Para outros pais, esse mecanismo ultrapassava tais

intenções. Entregava-se um servo a Deus, mas também se regulava o tamanho das famílias evitando a fragmentação excessiva da herança.

A ambigüidade é patente. A criança não morria através do infanticídio, mas ficaria “viva” à mercê das condições impostas, entre estas, o fato de que nunca sairia do mosteiro, permanecendo, portanto, sob a égide de um “destino” cujas linhas foram traçadas sem a sua participação.

Além da institucionalização de crianças abandonadas, a história mostra um apelo à piedade dos fiéis no acolhimento dessas crianças, podendo ser comprovado nos Concílios de Vaison (442), de Agda (506), de Arles (552), Macôn (581), afirma Marcílio (2006). A autora assegura, ainda, que alguns hospitais medievais receberam expostos seguindo uma prática que parece ter origem no Oriente cristão que criou obras especializadas para crianças abandonadas, a exemplo dos asilos que tinham o nome de cada especialização: *brefotrópio* (para crianças pobres e abandonadas) e orfanotrópio (órfãos). Instituições desse tipo serão copiadas no ocidente cristão a partir do século XII vinculadas a associações como as confrarias de caridade que aparecem nesse contexto prestando socorro à sociedade via Obras de Misericórdia (Marcílio, 2001). Antes do século XI menciona-se um único asilo criado pelo arcepreste Dateu de Milão (787) – pós *oblata* - destinado exclusivamente à infância abandonada daquela cidade, ao que parece para impedir que pais matassem filhos indesejados, tendo ares de alternativas ao infanticídio.

Marcílio (2006) afirma que por volta de 906 a primeira importante coleção de decretos canônicos que influenciou a Igreja do Ocidente foi compilada por Regino de Prum. O infanticídio era punido. Porém, quem tomasse uma criança abandonada para si podia criá-la como livre ou escrava, da forma que melhor conviesse. As conveniências da criança são alijadas desse projeto. Parece que para “proteger” a criança, vale até “desproteger”.

Nessa história, outra instituição chama a nossa atenção. Segundo Marcílio (2006, p.53):

Em Paris, no século XII, o Capítulo de Notre-Dame mantinha assistência às crianças órfãs e abandonadas, que eram deixadas no pórtico da Catedral e na Igreja de St.-Jean Le Rond, bem como no umbral do Hotel Dieu. Uma casa, chamada ‘La Couche’ ou ‘La Creche’, foi estabelecida por senhoras caridosas, na praça da catedral. Essa pequena casa era apenas a residência da pessoa que assumia a responsabilidade de receber as crianças e de mantê-las até encontrar uma ama-de-leite a quem confiá-las. As amas-de-leite e a instituição eram mantidas, em parte, pela ordem religiosa de Notre-Dame, em parte pelos *seigneurs hauts justiciers*.

A casa nos faz lembrar duas propostas. Primeiro, a “creche domiciliar” que tem as chamadas “mães crecheiras” lidando com crianças”, modalidade de educação infantil que ganharia espaço no Brasil a partir dos anos 1970 em que geralmente as “mães crecheiras” passam por treinamentos aligeirados e são mal remuneradas em um trabalho sintonizado com a idéia de voluntariado, sendo empregadas no próprio lar para atender crianças seguindo a lógica do baixo custo no atendimento às crianças advindas de classes populares, visando entre outras coisas, minimizar os efeitos da pobreza, transferindo a responsabilidade do Estado para a comunidade que ajuda a manter alternativas desse tipo com doações. Uma das diferenças é que este programa não é específico para crianças abandonadas/órfãs.

A casa de “La Creche” faz lembrar ainda, na atualidade, a “casa de passagem”, prevista na Política Nacional de Assistência Social (Brasil, MDS, 2004). Geralmente, recebe crianças também para serem encaminhadas a instituições que desenvolvem programa de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Todavia, convém ressaltar que a casa de “La Creche”, ao que parece, tem propósitos diferentes da creche – instituição que será criada no século XIX.

O atendimento à criança ao longo do tempo vai passando por modificações, porém resguardando uma característica que tem resistido: atender de forma diferenciada crianças advindas de classes populares, tendo como grande meta amenizar os efeitos da pobreza a fim de evitar problemas, ameaças aos privilégios “herdados” por alguns.

No contexto medieval surge ainda a modalidade de atendimento à criança que atravessou fronteiras. De acordo com Marcilio (2006, p.51-52):

O papa Inocêncio III (1198-1216) teve especial atuação na assistência institucionalizada à criança abandonada. Um fato parece ter desencadeado sua ação nessa área: em 1203, os pescadores retiraram do rio Tibre, em suas redes, uma grande quantidade de bebês afogados. Inocêncio III ficou tão chocado que destinou o hospital de Santo Espírito in Saxia (ao lado do Vaticano) para receber os expostos e abandonados. [...]. Fora do hospital, em seu longo muro lateral, foi instalada uma ‘**Roda**’, com um pequeno colchão, para receber os bebês, mesmo em pleno dia, estando rigorosamente vedada a busca de informações sobre quem os havia trazido. Esta foi seguramente, a **primeira Roda de Expostos da cristandade**, que serviu de modelo para as que surgiram posteriormente. [...] As crianças expostas na Roda de Roma eram confiadas a amas-de-leite. [...] Esse sistema montado em Roma tornou-se paradigmático para toda a Europa nos sete séculos seguintes, bem como em áreas de outros continentes colonizados pelo Ocidente católico. (Grifo nosso).

Essa forma de receber crianças depositadas em uma roda seguindo modelo dos mosteiros tornou-se referência ressaltada Marcílio (2001a). O anonimato do expositor também contribuía para o abandono, enquanto a honra de muitas famílias ficava preservada. Entretanto, tais hospitais não serviam de abrigo apenas para as crianças. Bebês expostos conviviam com doentes adultos. Consequentemente, conforme afirma Marcílio (2006, p.68), “os hospitais de expostos de toda a Europa tornaram-se verdadeiros matadouros de crianças.

Mesmo na modernidade, parece que as trevas continuam para certa criança. Se determinada criança é desencantada, descoberta, outra, continua nas sombras. Através de Sarmiento (2007) percebemos que algumas das imagens de crianças, por vezes bem vivas em nosso meio, desenham cenários de discriminação e exclusão em relação às crianças, sobretudo algumas delas. Sarmiento (2007) argumenta que a imagem de “criança má” fruto do “pecado original”, que precisa ser “dominada”, disciplinada, tem em Hobbes (1588-1679) a referência filosófica. Há um incentivo ao poder dos pais sobre os filhos, assim como o Estado dominaria os cidadãos. Segundo Sarmiento (2007, p.30-31):

Contemporaneamente, a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças das classes populares, em particular quando é mobilizada uma ideologia tremendista e securitária que refere as ‘famílias disfuncionais’, evoca acções de vitimização perpetradas por crianças ou convoca os ‘perigos’ da sociedade moderna para propor o reforço das intervenções paternalistas e mesmo a adopção de medidas de repressão infantil (descida da idade penal, reforço dos regulamentos disciplinares etc.).

Sarmiento (2007) trata ainda da concepção de “criança imanente” cuja base filosófica é a teoria da sociedade de John Locke (1632-1704), que traz subjacente a idéia de um potencial de desenvolvimento da criança concebida como “*tabula rasa*”. Nela podem-se inscrever vícios ou virtudes com vistas a uma ordem social coesa. Nessa ótica, o ser humano é um projeto de futuro.

A institucionalização de crianças seria uma forma de intervenção e modelagem que não está alheia a estes e outros entendimentos. Difícil imaginar, por exemplo, a “criança má” sendo “paparicada”. De acordo com Áries (1981), a “paparicação” foi o primeiro sentimento de infância. Assim, no século XVII, se impõe a concepção de “inocência infantil”, traduzida na “paparicação” como característica dos primeiros anos de vida.

Na modernidade acontece o “desencantamento da criança” (Boto, 2002). Toma corpo a concepção moderna de infância, cujas bases estão nas idéias do filósofo genebrino Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Segundo Boto (2002, p.44), Rousseau se propõe “à descoberta da

criança no que ela é antes de ser homem”. A infância (período compreendido até os sete anos) seria a fase da não razão, pressupondo a ingenuidade da criança e um processo de moralização. A modernidade desencantou a criança, mas ela é representada em um modelo universal. Contudo, trata-se de uma criança “muda”, um “espectador silencioso” (Boto, 2002). O adulto fala dela/por/para ela. Para Kramer (2001, p.18),

As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se [...] que todas as crianças são iguais [...] correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa.

Alem disso, não podemos esquecer que “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade” (Kramer, 2006, p.14). As crianças de classes populares, não se enquadrariam nessa concepção, sendo, por isso, muitas vezes estigmatizadas, vistas como “menores”, porém “úteis” para o projeto capitalista.

Em se tratando de crianças “sem-família” a imagem que temos é de pessoa humana ainda mais desvalida. Marcílio (2006) auxilia no entendimento de que, no século XVIII, tempos da Filosofia Iluminista e Liberal, industrialização, moderna concepção de criança, vive-se, outrossim, o agravamento da pobreza e do abandono de crianças. Apesar do aumento da ilegitimidade nesse século, crianças legítimas continuam sendo abandonadas, ao que parece, como forma de controlar o tamanho da família. Durante a Época Moderna, especialmente no século XVII, tendo a Itália como irradiadora, generalizou-se na Europa Católica o sistema de Rodas dos Enjeitados, sob o calor moralista que interpretava esse sistema como meio de proteção da moral familiar e dos “bons costumes” não obstante o discurso de proteção da criança. Temos o aumento do fenômeno da exposição nos fins do século XVIII, mas também um repensar do atendimento à infância “sem-família”, com a participação mais efetiva do Estado.

Sabemos que as amas-de-leite foram o pilar do sistema hospitalar de assistência às crianças expostas. Contudo, não atendiam à demanda, tinham salário irrisório para amamentar e criar as crianças em suas próprias casas, sabendo que geralmente a partir dos sete anos deixava de receber qualquer ajuda financeira, pois a partir dessa idade presumia-se que a criança já podia até entrar para o mundo do trabalho como aprendiz. As amas passam a ser vistas como grandes vilãs, dada à alta mortalidade infantil.

O discurso higienista, utilitarista, vai ganhando força e o enfrentamento à mortalidade infantil é o primeiro campo de intervenção da filantropia dita científica em prol da infância desvalida, principalmente no século XIX. Contudo, parece que, enquanto algumas crianças são descobertas e paparicadas, outras são “descobertas” e usadas, sendo umas visíveis outras “invisíveis” enquanto pessoa humana com direito à dignidade humana, mas “visíveis” quando estrategicamente, principalmente sob os auspícios da perversa lógica capitalista, são consideradas “úteis” rumo ao “progresso”. Tal visibilidade traz conotação de invisibilidade, pois a criança das classes populares (especialmente a institucionalizada), nesses moldes utilitaristas, é, tão somente, “útil” para atender a determinados interesses. Valia tudo, até mesmo serem reduzidas a cobaias como aconteceu com o experimento de inoculação da varíola, segundo Marcílio (2006), revelando quão desvalidas eram tais crianças que estavam nas trevas em pleno século das luzes.

Chegamos ao século XIX que, segundo Marcílio (2006), é o contexto do desaparecimento das rodas de expostos do cenário europeu na esteira do “progresso”, dos avanços em relação ao aleitamento artificial, tornando obsoleto o sistema de amas-de-leite mercenárias. Além disso, o hospital vai deixando de ser “abrigo” para ser lócus de prevenção. Políticas públicas de assistência às famílias pobres ganham espaço visando evitar o abandono dos filhos.

Além disso, depois da primeira guerra mundial, internacionaliza-se um problema frente a legiões de crianças órfãs, afirma Marcílio (2006). Em 1924 é proclamada a Primeira Carta de Direitos Universais da Criança pela Liga das Nações Unidas. Em 1959, ampliando e aperfeiçoando a carta de 1924, temos a Declaração Universal dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) e, a partir de então, a criança ganha o status de sujeito de direitos, notadamente em consonância com a Declaração de Direitos Humanos (1948).

Percebemos que, como parte da sociedade e suas contradições, as crianças são alvo de diferentes práticas. As imagens sociais de criança apresentadas neste trabalho não são as únicas, tampouco aparecem de forma isolada. Coexistem em meio a outras que, por exemplo, compreendem a criança como sujeito histórico, social, culturalmente situado, com especificidades que não a torna inferior, incompleta enquanto não se tornar adulta.

Fernandes (2007), ao falar da ambigüidade entre proteção e participação infantil, ressalta que nessa discussão, é possível retirar três paradigmas de infância, a saber: o paradigma da criança dependente, o paradigma da criança emancipada e o paradigma da criança participativa. De acordo com Fernandes (2007, p.248), o paradigma da criança dependente:

[...] tem subjacente uma perspectiva proteccionista, considerando os adultos como guardiães e defensores da criança. [...] a criança não possui capacidades relacionadas com a razão, a racionalidade ou a autonomia, sendo, portanto, desejável o adiamento do exercício dos mesmos para o momento em que elas desenvolvem tais competências e atingirem, assim, o estatuto de *peçoas*. [...] os pais têm o direito de tomar decisões no melhor interesse da criança. [...] ao negar à criança os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade mais não faz do que a proteger da sua própria [...] incompetência.

Nessa perspectiva, as crianças vão sendo excluídas dos espaços de tomada de decisões, por sua incompletude, sendo o adulto a referência de “completude”. Parece até que tal “completude” se dá naturalmente. Os pais têm o total poder. Isso tem “justificado” até mesmo atos de violência encobertos no manto sagrado da família. Tem “justificado”, também, a intervenção do Estado, sobretudo quando destitui o poder familiar dos pais e tutela os filhos, inclusive institucionalizando-os como medida de proteção. A ideia de dependência total dos adultos parece desconsiderar as tantas crianças que em meio ao abandono aprendem a usar estratégias desafiadoras de sobrevivência nas ruas, em instituições, por exemplo. Vasconcellos (2007, p.13) lembra que

Hospitais e internatos são instituições historicamente marcadas pela diluição da subjetividade de infâncias; ao mesmo tempo podem ser lugares reveladores de crianças capazes de criar estratégias desafiadoras de sobrevivência. Nesses ambientes, de aparência quase sempre hostil, as crianças podem se fortalecer mutuamente, acabando – a seu modo – por buscar seus **direitos à proteção e à participação**; reivindicando através das brincadeiras, o direito de serem crianças e cidadãs.

A visão adultocêntrica oferece ao adulto o diploma de absolutamente competente, racional, enquanto a criança torna-se objeto de um processo que afronta sua condição de sujeito. Sujeito que, por exemplo, quando brinca de faz-de-conta protagoniza as relações sociais em que se insere, produzindo cultura e se produzindo.

Na perspectiva do paradigma da criança emancipada, ressalta Fernandes (2007, p.249), “[...] as crianças revelam competências para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas acertadas [...]”. A criança é entendida como integrante de um grupo minoritário, que não tem seus direitos civis garantidos e ainda é submisso a autoritarismos dentro de instituições, deixando antever que as crianças também possuem competências que precisam ser valorizadas e

oportunizadas, incluindo aqui o processo de tomada de decisão que não pode ficar limitado ao “mundo adulto”.

O paradigma da criança participativa vislumbra a interlocução entre as perspectivas, evitando extremismos. Não se trata de negar a necessidade de atenção, cuidados especiais, sobretudo em se tratando de crianças pequenas, mas não se pode negar que crianças estão em interação, não são passivas a tudo que acontece, são sujeitos ativos. A participação, a voz, não são prerrogativas exclusivas dos adultos. Percebe-se que as exigências são maiores para crianças. Estas têm sempre que provar que são capazes, antes de participar, enquanto os adultos já são considerados competentes até que se prove o contrário, lembra Fernandes (2007). Poucos questionamentos surgem em relação à “incompetência” de tantos adultos quando se trata de contribuir para um mundo mais humano, ao invés das tantas guerras criadas, da “racionalidade irracional” tão visível quando vemos interesses privados sobressaírem aos coletivos.

Ademais, mesmo o paradigma da dependência não tem sido suficiente para que todas as crianças, independente da classe social, da cor, etnia sejam efetivamente protegidas. A proteção tem sido um privilégio de uma minoria de crianças. A criança tem sido afastada dos espaços públicos, como se ela, de fato, não falasse, como se a não participação da criança nos espaços fosse uma prerrogativa universal, presente em todas as culturas. A modernidade, ao tempo em que “descobre” a criança, a esconde. Sarmiento (2007, p. 37) afirma que

As crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos [...]. A restrição de direitos políticos à infância, característica da modernidade ocidental, não tem, todavia, um caráter universal. Sociedades e comunidades radicadas no Oriente e no hemisfério sul, ou mesmo grupos étnicos minoritários na Europa, não se caracterizam pela exclusão das crianças da vida coletiva e, inclusive, integram as crianças nas assembléias e espaços de decisão colectiva, com efetiva participação cívica [...]. (Grifo nosso).

Nesse processo, vai ganhando vida a ideia de que a participação política se restringe ao voto. Assim, como não votam no cenário da democracia representativa, as crianças tornam-se invisíveis em se tratando de outras formas de participação política (Sarmiento, 2007).

Vislumbra-se aqui a imagem da infância participativa em que processos de participação façam parte da vida das crianças, inclusive no que se refere à institucionalização. Nesse sentido, a construção de uma cultura de respeito à opinião das crianças, dar espaço para que tire dúvidas, se expressem, conheçam os resultados de decisões são alguns elementos desse processo de

reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, cientes de que proteção e participação não são incompatíveis.

Assim como Sarmiento (2007, p.35) entendemos que “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo”. Portanto, crianças são produtoras de cultura, interagem, interpretam o mundo à sua volta, tem voz, não raro, silenciada, mas podem falar, sobretudo, se oportunizarmos. Concordamos ainda com Sarmiento (2007, p.35-36) ao asseverar que:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebés, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço domestico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

As crianças agem, atuam, participam, e por isso, “[...] estruturam e estabelecem padrões culturais” e são exatamente as “culturas infantis” que “constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância”, afirma Sarmiento (2007, p.35). Concordamos com Kramer (2003, p.80) ao dizer que “precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções”. Tirar as vestes adultocêntricas e compreender a criança como sujeito ativo. Como afirma Sarmiento (2007, p.42), “é no balanço entre estas duas posições – a protecção e a participação – que se exprime o melhor interesse das crianças.”

Temos desafios a enfrentar. As imagens sociais da infância norteiam o atendimento voltado à infância. Se Marcilio (2006) afirma que apenas a partir da Declaração dos Direitos da Criança (1959) a criança é reconhecida como sujeito de direitos, veremos que no Brasil a demora, a “(in)visibilidade cívica” foi/é mais “visível”, perdurando até a década de 1980 na forma da Lei, e, para muitos, na prática, até os dias atuais, apesar de alguns avanços.

A luta em prol do “melhor interesse da criança” se dá em meio às contradições, que terminam contribuindo, também, para que projetos diferentes ganhem corpo ao sabor das pressões sociais. Até 1959 o ato de abandonar filhos é tolerado e até incentivado, segundo

Marcílio (2006), por se considerar os interesses de todos, exceto os das crianças. As mudanças em favor da infância não podem ser vistas em desarticulação com os movimentos, as lutas travadas para que direitos sejam garantidos efetivamente. Tampouco estamos tratando de uma história linear.

Nesse sentido, mesmo fazendo menção a elementos históricos, sociais e culturais de outros contextos, ressaltamos que não é nosso objetivo estabelecer comparações entre outros países e o Brasil. Trata-se, tão somente, de mostrar alguns elementos do processo de institucionalização de crianças, especificamente, sob regime de acolhimento institucional, atentando para determinadas convergências entre essa história e a história de instituições destinadas à educação de crianças pequenas, sem perder de vista a particularidade e pluralidade de nosso país. Concordamos com Kuhlmann Júnior. (2003, p.469), ao argumentar que

O nosso ‘pluralismo étnico e cultural’ carrega as marcas de uma colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas, que se assentou no regime escravista, que constituiu sua população produtiva explorando indígenas, africanos, europeus e asiáticos que sobreviveram ao exílio. [...] Falar de 500 anos de Brasil é falar de 500 anos de internacionalização. **Temos sido parte constitutiva das transformações ocorridas na sociedade capitalista ocidental** – nas relações de trabalho, na técnica e na atividade produtiva, na cultura, **na educação infantil** etc. Se nos surpreendemos com a recorrente sensação de um atraso no tempo, junto com a impressão de que estaríamos ingressando no caminho do progresso, isso ocorre porque **aqui se está mais perto das condições perversas dessa sociedade.** (Grifo nosso).

Fizemos menção, sem maiores aprofundamentos, a propostas de outros contextos, a fim de percebermos que tais propostas têm servido de referência inclusive para o Brasil, notadamente com ajustes e particularidades, incluindo a omissão em relação à infância, contribuindo, inclusive, para que muitas, vivendo em condições de pobreza, miséria, sejam institucionalizadas. Direcionaremos um olhar para o Brasil enfatizando elementos históricos, sociais e culturais que são imprescindíveis para subsidiar essa discussão.

Nesse sentido, ao falar das causas de abandono de crianças no Brasil antigo, Marcílio (2006, p.257), afirma:

em sua quase totalidade, as crianças que eram abandonadas provinham dessa faixa de miseráveis, de excluídos. A pobreza foi a causa primeira – e de longe a maior – do abandono de crianças, em todas as épocas.

Tal causa atravessa o tempo aliada a outras, a exemplo do abandono de crianças legítimas como forma de controlar o tamanho da família, abandono dos ilegítimos resguardando a honra da família, dos doentes, abandono como forma de evitar o infanticídio. O abandono tem faces e o Brasil organiza seu aparato de atendimento institucional como forma de proteção à infância abandonada atrelado a modelos externos, principalmente de Portugal.

Tratando sobre as fases da assistência à infância abandonada brasileira, Marcílio (2006) afirma que o Brasil passou, assim como o contexto europeu, por exemplo, pelas fases da assistência à infância desamparada. A primeira fase (caritativa) vai até meados do século XIX, a segunda fase (filantropia), a rigor, até meados do século XX (década de 1960) e a terceira fase (últimas décadas do século XX), surge quando se instala entre nós o Estado do Bem-Estar Social “para assuntos da infância carente e em situação de risco”, sendo que já após a década de 1960, há a emergência do Estado Protetor. Além disso, em meio às conquistas registradas na Constituição de 1988, não podemos esquecer que, a partir dos anos 1990, principalmente, o Brasil também sofre as investidas do neoliberalismo que leva a cabo a tese do “Estado Mínimo”, afrontando direitos humanos. Até chegarmos aos ventos dos anos 1980 e 1990, temos uma longa caminhada conforme veremos. Nessa história, crianças são envolvidas nas teias do abandono.

Dito isto, é oportuno ressaltar que antes mesmo de chegar às terras brasileiras não poucas crianças que vinham nas embarcações lusitanas do século XVI já eram abandonadas à própria “sorte”. Muitas delas sequer chegaram às terras brasileiras. De acordo com Ramos (2000, p.23), enquanto os ingleses procuraram suprir a falta de mão-de-obra adulta livre em seus navios por meio da utilização de escravos e negros alforriados, os portugueses optaram pela utilização de crianças. Crianças eram vítimas de abusos sexuais, sodomia, escorbuto, inanição. Por consequência dos naufrágios, as crianças poderiam servir para aliviar peso nos barcos salvavidas. Isso quando era permitida a entrada destas, conta Ramos (2000, p.42), lembrando que um barril de água ou biscoito tinha prioridade de embarque no batel em relação a crianças que não pertenciam à nobreza, desenhando assim uma dupla exclusão: ser criança e ser criança pobre. Enquanto uma é criança e ainda tem certa atenção, a outra é apenas “útil”. São pistas de como o país tem tratado a infância, e, especificamente, as crianças das classes populares que, “especialmente”, tornavam-se vítimas ainda a caminho do Brasil. Segundo Ramos (2000, p.49):

Ao que parece, embarcavam em Lisboa crianças que no decorrer de sua primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo

sofrimento. [...] se eram poucas as crianças embarcadas, o número de pequenos que chegavam vivos ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino.

O sofrimento não acabaria com a chegada em solo brasileiro. A colonização também ensinou o Brasil a abandonar seus filhos. Os índios não abandonavam seus filhos, afirma Marcílio (2006, p.128), acrescentando:

Os brancos introduziram nas Américas a prática do abandono dos filhos. A situação de miséria, exploração e marginalização levou os indígenas, e depois os africanos e os mestiços, a seguir o exemplo dos descendentes de espanhóis ou de portugueses, de abandonar seus filhos.

Arantes (1995, p.191) com base em Orlandi afirma que

Nos períodos Colonial e Imperial, crianças deixadas nas portas das igrejas, conventos, residências e nas ruas dos principais centros urbanos ‘eram freqüentemente devoradas por cães, porcos ou outros animais. Outras vezes, morriam de fome ou de exposição aos elementos’.

As posições da Igreja Católica, sobre a virgindade da mulher, a esposa adúltera, determinaram visões estigmatizadoras concernentes às mulheres que se enquadrassem nesses exemplos. Não eram dignas do menor respeito. Muitas crianças foram expostas para não sujar a honra da moça da elite e de sua família. Na fase caritativa da infância que vai do período colonial até meados do século XIX a idéia é manter a situação, atuando-se apenas para aliviar as dores da pobreza/exclusão, apelando-se para a misericórdia dos que tem “bom coração”. Sob esta ótica, parece que apenas alguns são considerados humanos. Os outros seriam apenas bons servos daqueles.

Conforme destaca Marcílio (2006, p.134):

O assistencialismo dessa fase **tem como marca principal o sentimento da fraternidade humana, de conteúdo paternalista, sem pretensão a mudanças sociais.** De inspiração religiosa, é missionário e suas formas de ação privilegiam a caridade e a beneficência. Sua atuação se caracteriza pelo imediatismo, com os mais ricos e poderosos procurando minorar o sofrimento dos mais desvalidos, por meio de esmolas ou das boas ações [...]. Em contrapartida, esperam receber a salvação de suas almas, o paraíso futuro e, aqui na terra, o reconhecimento da sociedade e o *status* de beneméritos. Ideologicamente, procura-se manter a situação e preservar a ordem, propagando-se comportamentos conformistas. (Grifo nosso).

Não se pretendia, portanto, investir na melhoria das condições de vida dos que vivem à mercê de esmolas e sim amenizar as mazelas da pobreza em nome de certa “ordem”. Algo como viver no “inferno” na terra para conquistar o “paraíso” depois da morte muitas vezes causada pelo inferno que é viver na miséria. A esmola vai tendo, portanto, um caráter de principal recurso para acalantar a vida dos necessitados - vítimas da omissão do Estado, ao tempo em que também possui um caráter de justificar aquelas condições.

Marcílio (2006, p.131) diz que a proteção à criança abandonada começa com a colonização. Formalmente, cabia à Câmara Municipal se responsabilizar pela assistência aos enjeitados, sendo que “quase sempre houve omissão, negligência, falta de interesse ou de assistência às crianças expostas”. A alegação de quase todas para a omissão era “falta de recursos”. Tal alegação atravessa o tempo. As Câmaras fizeram convênios com as confrarias das Santas Casas de Misericórdias que estabeleceram Casas de Expostos e Recolhimentos para meninas pobres e para expostos, sendo este, o segundo sistema de proteção à infância desvalida da fase caritativa.

Entretanto, a relação entre Misericórdias e Câmaras era marcada por conflitos, dada a omissão das Câmaras principalmente no que tange ao financiamento do atendimento à infância. As crianças são as reais vítimas. Segundo Marcílio (2006, p.144), “no Brasil colonial e durante todo o Império apenas uma parcela ínfima das crianças abandonadas foi assistida por instituições especiais. A maioria [...] foi acolhida em casas de famílias ou morreu ao desamparo”. Quando acolhidas, o ônus não seria efetivamente do Estado. As palavras de Anchieta apud Arantes (1995, p.194) em 1584 são esclarecedoras:

Em todas as Capitâneas há Casas de Misericórdia, que servem de hospitais, edificados e **sustentados pelos moradores da terra** com muita devoção, em que se **dão muitas esmolas**, assim em vida como em morte, e se casam muitas órfãs, curam os enfermos de toda a sorte e fazem outras obras pias [...]. (Grifo nosso).

Percebe-se como as esmolas, o apoio da sociedade contribuía para o “financiamento” da assistência à infância desvalida face à omissão do Estado. Apenas no século XVIII surgiram as Rodas de Expostos e os Recolhimentos para Meninas Pobres, sendo as primeiras instituições de proteção à infância desvalida. Após reivindicações a Portugal, foi criada a Roda de Salvador (1926).

Os recolhimentos, lembra Marcílio (2006), eram instituições femininas de reclusão. Os Recolhimentos da Irmandade da Misericórdia visavam a educação das meninas para o casamento

e manutenção da virtude. Porém, muitas ações permanecem no campo das intenções. Antes da Roda, por exemplo, a Bahia fundou o Recolhimento em 1716, mas não recebeu expostas da Misericórdia da Bahia pelo menos no século XVIII. Depois dos sete anos, a maioria das meninas ficava desamparada vagando nas ruas. Com a criação da Casa de Expostos em Educação (1847), até os três anos as crianças da Roda da Bahia ficariam nas casas das amas-de-leite mercenárias, dos três aos 7 anos na Casa da Educação e depois daí, as meninas sem colocação familiar iriam para os Recolhimento das Órfãs da Misericórdia, sendo que essa divisão etária nunca foi cumprida com rigidez. As especificidades das histórias dos expostos, os poucos recursos das instituições sobressaem.

Contudo, é oportuno ressaltar que, apesar das contradições, Rodas, Recolhimentos, cumpriram importante papel uma vez que quase por um século e meio foram as únicas instituições de assistência à infância desamparada (Marcílio, 2001b).

Depois da Roda de Salvador, foi criada a do Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789), únicas do período colonial. Outras rodas foram criadas posteriormente: São Paulo, Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas, Desterro(SC), Campos(RJ), Cuiabá, Vitória, Cachoeira(BA), Olinda, São João del-Rei e São Luís. A de Desterro foi a única Roda não administrada pela Misericórdia. Em 1828, por força da lei dos Municípios, a criação e educação dos expostos passam da Câmara Municipal para a Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos. A Roda de São Paulo (1825), foi a última a ser extinta já em 1951. Registre-se que as rodas sofreram para acolher crianças em meio à falta de recursos.

A Roda de Expostos, afirma Marcílio (2006, p.144-145),

destinava-se à proteção dos bebês abandonados. Até os três anos, período da vida a que chamavam de 'criação', eram cuidados em sua quase totalidade, em casas de amas-de-leite mercenárias. Em seguida, e até os sete anos (período dito de 'educação'), essas crianças voltavam para a Casa dos Expostos, que buscava forma de colocá-las em casas de famílias ou meios para criá-las. A assistência institucionalizada ao menor abandonado, até meados do século XIX, esteve associada quase exclusivamente às Misericórdias. O seu sentido era o da caridade cristã [...]. Um dos escopos primordiais era o de não deixar os bebês sem o sacramento do batismo, sem o qual não haveria salvação de suas almas. No entanto, a principal justificativa da existência das Rodas de Expostos foi, efetivamente, a de ser um meio eficaz para impedir o infanticídio e o aborto.

Oportuno ressaltar que o anonimato dos expositores de crianças era contrastado com a completa exposição das crianças, geralmente vítimas de outras formas de violência sob o manto

da “proteção”. Grande parte sequer viveu, não poucas das que viveram eram usadas para trabalhar, tornando-se mão de obra barata, gratuita ou até escrava. Também era fonte de negócio. Marcílio (2006, p.274) lembra que, apesar de também ter havido criadeiras carinhosas, “as crianças negras e as pardas sem-família muitas vezes foram vendidas, trocadas ou doadas de presente, como escravas, por amas. Havia amas que se especializavam nesse tráfico tenebroso”. Além disso, ser ama tornava-se profissão para algumas mulheres, pois logo que uma criança morria sob sua responsabilidade, logo voltava à Roda para buscar outro bebê, tendo casos inclusive de amas que continuavam recebendo o “miserável salário” da Misericórdia mesmo sabendo que a criança sob sua guarda havia morrido. Tratava-se de um “negócio”. A criança exposta era o objeto, mercadoria da negociação. Poucas voltavam à Roda depois do período de amamentação. Segundo Marcílio (2006, p.277):

As crianças que escapavam da morte precoce e que voltaram para a Roda, depois de completarem o período de ‘criação’ em casas de amas-de-leite, dificilmente podiam manter-se na instituição. Continuavam sua vida de circulação. As Rodas dos Expostos, em boa parte de sua história, não estiveram aparelhadas para manter, em regime de internato, as crianças que tutelavam. No geral, elas eram estabelecimentos exíguos, limitados a uns poucos quartos pequenos, sem acomodações para as amas e as crianças. Por essa razão, a maior preocupação dos responsáveis pela Roda era promover a ida dos pequenos para casas de famílias. [...]. No cômputo geral, apenas pequena parcela das crianças deixadas na Roda voltava para a tutela da Roda no fim do período de amamentação. Grande parte morria na primeira idade, algumas poucas eram recuperadas pelos parentes, outras continuavam em casa das amas e, de muitas delas, nunca mais se teve notícia.

São mesmo marcas indeléveis para os que eram colocados nessa “roda” de “proteção”, rejeição e abandono. O Brasil baseou-se na Roda de Expostos da Misericórdia de Lisboa, afirma Marcílio (2006), ressaltando que as Rodas foram instituições essencialmente urbanas e que só existiram porque as Misericórdias aceitaram administrar inicialmente e terminaram sendo forçadas a levar a cabo tal tarefa depois, sabendo que nem toda Misericórdia voltava-se em seu trabalho de caridade para a proteção às crianças abandonadas. Aliás, foram poucas as que desempenharam esse papel. Segundo Russel-Wood apud Faleiros (1995, p.227), fundou-se uma Misericórdia também na Paraíba, em 1604.

De acordo com Marcílio (2006, p.147):

A história da colonização brasileira está ligada à história das Santas Casas de Misericórdia. A primeira delas foi fundada nos primórdios da colonização, com a criação da primeira vila da Colônia. [...] ao fundar a vila de São Vicente, Brás

Cubas erguia em Santos, em 1543, o primeiro hospital da Santa Casa. [...] A primeira que criou instituições de assistência às crianças abandonadas no Brasil foi a de Salvador, na Bahia, estabelecendo uma Roda de Expostos e um Recolhimento para meninas pobres, órfãs e abandonadas, no século XVIII.

Note-se que desde então, a instituição não é apenas para os órfãos, mas também para crianças e adolescentes pobres e abandonados. Muitas famílias abandonaram crianças legítimas, ilegítimas, com problemas de saúde, etc. A pobreza é uma forma de abandono que tem vitimado inúmeras crianças ao longo da história. Notadamente temos outras formas de abandono. Os jesuítas, por sua vez, não se interessaram pela sorte das crianças abandonadas e nunca criaram nenhuma instituição para a educação da infância desvalida e nem admitiram nenhuma criança exposta em seus colégios. Conforme lembra Del Priori (2000), as escolas jesuítas eram poucas e para poucos.

A vida dos expostos institucionalizados não era fácil. Parece uma permanente luta, a princípio, por sobrevivência. As Rodas foram, segundo Marcílio (2006, p.161), “insuficientes para socorrer a infância abandonada”. Notadamente, socorrer das diferentes formas de abandono, que inclui a própria Roda, por ter sido, paradoxalmente, socorro à infância abandonada e lócus de mortalidade infantil, por exemplo. No entanto, a Roda, era uma “solução” para muitas famílias. Passetti (2000, p.350) ressalta que

No século XIX, o abandono das crianças nas rodas dos expostos ou o recolhimento em instituições para meninas pobres eram fatos que revelavam as dificuldades de muitas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos. Viam na misericórdia cristã, materializada nas santas casas uma possibilidade de sobrevivência e esperavam que a sorte trouxesse soluções para um futuro menos desesperador. Acreditavam nas ordens religiosas ou nas iniciativas filantrópicas de particulares como uma maneira de obter os meios para contornar a situação de pobreza que intensificava-se.

Enquanto isso, a solução encontrada pelo Estado para atender a infância desvalida era a isenção de parte de suas responsabilidades, sendo mais uma face da sua omissão. Com a Lei dos Municípios (1828), as Câmaras se isentam da responsabilidade com os expostos onde tivesse Misericórdias e o subsídio seria da Assembléia Legislativa Provincial, associando-se público e privado (Marcílio, 2001a, 2006).

Em se tratando de educação, Marcílio (2006, p.168) lembra que

até as primeiras décadas do século XIX, as crianças – tanto as das Rodas de expostos como as dos Recolhimentos – não recebiam nenhum tipo de instrução sistemática. Essas casas funcionavam apenas como abrigos, sem nenhuma outra atividade educacional [...]. Em 1829, foi implantada uma escola de primeiras letras no Recolhimento da Misericórdia da Bahia.

Concernente às crianças pequenas, geralmente até três anos de idade permaneciam nas casas das amas-de-leite. Segundo Marcílio (2006, p.280), “em 1847 foi aberta a Casa dos Expostos em Educação, na Bahia, para os menores entre três anos e doze anos. Pela primeira vez, as crianças encontraram um local especial de abrigo e proteção, embora as acomodações continuassem exíguas e mal ventiladas [...]”. Os meninos poderiam ser enviados a partir dos oito anos para aprender algum ofício com algum mestre artesão, ou, no caso dos “mais rebeldes” o caminho poderia ser a Companhia de Aprendizes Marinheiros, haja vista seus “métodos” de correção. No caso das meninas desvalidas educadas nos Recolhimentos ou colégios, só podiam sair para o casamento, contrato de locação para trabalhar em casas de “boas famílias”, com seus parentes ou através de emprego nas escolas públicas como professoras, ressalta Marcílio (2006). No entanto, a lógica utilitarista do século XIX de incentivo ao trabalho dispara críticas contra instituições como as Rodas acusadas de favorecer o ócio dos acolhidos. A defesa é de, entre outras coisas, instrução, educação visando a preparação para o trabalho. Marcílio (2006, p.282) ressalta que:

Mudar a cultura cotidiana do ócio [...] foi difícil na Casa da Roda de Salvador. Junta da Misericórdia da Bahia lamentava em 1863: ‘Em vão têm diversas Mesas tentando melhorar a sorte dessas suas tuteladas, introduzindo no Recolhimento o ensino das primeiras letras e de algumas prendas domésticas, o trabalho lucrativo, os costumes regrados. Tudo em vão, porque os costumes estavam arraigados’. Prova do arraigamento desses costumes é o fato de, 24 anos depois, o irmão Dr. Lopes Vasconcelos afirmar: ‘É lastimável não possa a Santa Casa estabelecer no Asilo dos Expostos uma escola modelo e um Jardim de Infância’.

Percebe-se o espírito do século XIX de incentivo ao trabalho, de uma educação a partir da infância, ciente de que, neste século, os caminhos são traçados com base na filosofia das luzes, do utilitarismo, do higienismo. Na fase caritativa (até meados do século XIX), Marcílio (2006) contribui para entendermos, por exemplo, que as instituições de assistência ao sexo feminino (Recolhimentos para meninas pobres) estiveram quase todas ligadas às Misericórdias que recebiam legados, doações visando entre outras coisas, garantir dotes para que as meninas

pudessem casar, sabendo que tais práticas eram comuns no período colonial, mas quase extintas no século XIX, dificultando ainda mais a situação financeira das Misericórdias, aliando-se isto à má gestão de recursos, fraudes, etc. A partir da segunda metade do século XIX, o sistema de internamento das meninas direciona o olhar para a educação elementar, profissional, moral, religiosa, visando, entre outras coisas, a preparação para o mundo do trabalho. Já temos nesse contexto dois distintos sistemas de ensino. Enquanto as meninas da burguesia eram preparadas para serem “ilustradas”, seguir as regras de boas maneiras e serem mães de famílias dentro desses ditames, o ensino popular prepararia as outras meninas para serem “úteis” à sociedade, obedecendo aos ditames utilitaristas a fim de que fossem treinadas para o trabalho.

Temos uma educação diferente para os já considerados diferentes. As instituições de proteção de crianças e adolescentes desde as leis de abolição da escravatura culminando com a própria abolição, tornam-se, como diz Marcílio (2006) um grande celeiro de mão-de-obra doméstica barata ou mesmo gratuita para as “famílias bem postas”. Assim, outras formas que lembram a escravidão vão fixando seus tentáculos, com a aparência de proteção das desvalidas, soando como ajuda às infortunadas.

O destino dos meninos era mais obscuro, depois que voltavam da casa das amas, geralmente aos três anos. A Casa Pia e Seminário de São Joaquim (Salvador), que funcionou desde o final do século XVIII visava sustentar e oferecer ensino para formar profissionais honestos, “úteis a si e à nação” (Marcílio, 2006, p.180). Outras instituições desse tipo foram criadas. Desde meados do século XVIII crianças eram mandadas para o arsenal da Marinha do Rio de Janeiro. Segundo Marcílio (2006, p.186), “em 1842 aprovam-se os estatutos da Companhia de Menores da Guerra, e em 1850 os da Marinha”. Nos anos de 1850 instituições como os asilos e mesmo colégios vão sendo criados em meio a um projeto que visa oferecer aos desvalidos, o ensino elementar e o profissionalizante.

Com efeito, no ano de 1855 temos, segundo Marcílio (2006, p.203), a primeira mudança na política social de assistência social, com ares de primeiro programa Nacional de Políticas Públicas destinado à criança desvalida, sendo a “primeira etapa da construção de uma assistência filantrópico-científica no Brasil”. Foi com esse programa que surgiram os Asilos inspirados no espírito do “progresso”.

Muitos Asilos foram criados. Entre outros, o Asilo de Órfãos Desvalidas (Santa Catarina, 1855), para meninas de 7 a 16 anos (órfãs e expostas), Asilo Santa Leopoldina (Porto Alegre,

1857). Na mesma direção, criou-se, por exemplo, em Porto Alegre (1857) o Colégio de Santa Tereza servindo como casa de educação e de recolhimento às órfãs desvalidas e em Recife (1855) o Colégio dos Órfãos e o Colégio das Órfãs que também atendia educandas expostas e recebia meninas de várias províncias do nordeste. Marcílio (2006, p.204) afirma que em 1882, o Colégio de Órfãs contava com oito meninas da Paraíba. As instituições separavam por sexo os que delas precisavam.

Percebe-se a tentativa de preparar os desvalidos para o trabalho. Os desvalidos são percebidos em sua utilidade para o “progresso” da Nação. Profissionais de diferentes áreas vão mostrando seus préstimos nesse projeto. Médicos higienistas enfrentam a questão da infância abandonada para além da mortalidade infantil, incluindo a educação das mães, etc. Participam de congressos internacionais e exposições realizadas a partir de meados do século XIX. Juristas entram no setor da infância desvalida e “delinqüente” com força no final do século XIX buscando teorias e soluções no exterior, especialmente Itália e França, com preferência para a Itália. As teorias da Escola de Milão, especialmente, afirma Marcílio (2006, p.194), as idéias de Lombroso “(das taras hereditárias do criminoso, freadas pela disciplina rigorosa e a ordem, que começavam na família)”, mostrando o papel da “educação rígida” como remédio para refrear a “tendência natural ao crime”, fizeram sucesso aqui, sem esquecer as idéias contrárias da Escola de Lião, encabeçadas pelo Dr. Lacassagne defendendo que “instituições educacionais garantiriam as influências benéficas do meio social”, bem como as “idéias positivistas de Augusto Comte (da Ordem e do Progresso), que propunham a separação da infância problemática, desvalida, “delinqüente” em instituições totais, de regeneração ou correção dos defeitos, antes de devolvê-la ao convívio da sociedade estabelecida”.

As idéias filantrópicas atraíam as elites, pois defendiam a preparação dos desvalidos para o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a construção de grandes estabelecimentos totais de internato e de segregação da sociedade para crianças e adolescentes “carentes” e sem-família começa a ser pensada e já se multiplicam depois da Abolição da Escravidão.

As famílias são culpabilizadas. A institucionalização de crianças e adolescentes ao invés do investimento em políticas públicas efetivas é que vai sendo a saída aplaudida pela sociedade, desenhando suas teias para aprisionar de diferentes formas crianças e adolescentes das classes populares, pois estas é que precisam passar por toda uma “profilaxia”. Há um tipo de homem (modelo) higiênico, sadio, servindo de base e, sabemos, não é aquele advindo das classes

populares exatamente porque esse meio especialmente não seria sadio e sim contaminado a ponto de o Estado ter que retirar das famílias pertencentes a esse meio as crianças e adolescentes para serem “tratados” em instituições.

Nessa linha estão as instituições que acolhem crianças e adolescentes em regime de acolhimento institucional, diferente das voltadas para os que estariam em regime de internação, vistos como os que já cometeram a “infração”. Mesmo assim, ambas têm caráter de internação, privação de liberdade. Abandonados e “delinqüentes” não poderiam permanecer na mesma instituição em função do risco de contaminação dos últimos em relação aos primeiros. Ao mesmo tempo, os abandonados seriam potencialmente os “delinqüentes”. A institucionalização dos dois grupos (abandonados e delinqüentes), pertencentes a um mesmo grupo (classes populares) fica “justificada”. Notadamente, a institucionalização termina sendo, não raro, forma de reclusão de crianças visando manter a “ordem”. Retira-se não só das “famílias viciosas”, mas também das ruas, etc, o incômodo que pode barrar o “progresso”, ao tempo em que a idéia é preparar tais “braços” para o trabalho que engrandecerá a Nação. Ademais, depois da institucionalização, crianças e adolescentes das classes populares voltariam “sadios” à sociedade.

Nesse contexto, ainda não há uma legislação que considere os direitos de todas as crianças e adolescentes indiscriminadamente. Ferreira (2008, p.39), elucida que, com base na concepção da “*Doutrina do Direito Penal do Menor*” adotada pelo Código Criminal de 1830 e 1890, o direito toma como foco o “**menor**”, caso pratique um “ato delinqüente”. Assim, a legislação focaliza no que fazer depois da “doença instalada”: o “ato delinqüente”, que, aliás, já é esperado, quando se trata dos advindos das classes populares. A educação também é diferenciada. Conforme destaca Arantes (1995, p.203), “desde o Brasil Colônia, a instrução de ofícios fora destinada aos ‘inferiores’”. O “menor abandonado”, “desvalido”, é alvo certo dessa preparação.

Segundo Rizzini, Irma (1995, p.244), a criação do Asilo de Meninos Desvalidos pelo Governo Imperial (Decreto n. 5.849 de 09/01/1875), no seu regulamento, descrito como sendo um internato destinado a educar meninos de 6 a 12 anos que receberiam instrução primária e ensino de ofícios mecânicos

foi a principal iniciativa dos poderes públicos em prol da infância pobre no Império. [...] foi uma iniciativa avançada para sua época [...] o atendimento à infância desditosa restringia-se ao simples enclausuramento nos asilos de caridade, nas companhias de aprendizes subordinadas aos Ministérios da Marinha ou da Guerra e até nas prisões, no caso de viciosos e criminosos.

Rizzini, Irma (1995, p.239) ressalta ainda que o Asilo representa uma ruptura no atendimento aos órfãos e pobres e, ao mesmo tempo, a implantação de “um modelo de atendimento calcado na validação do desvalido pela formação voltada para o trabalho, associado ao sistema de internato, portanto, a continuidade no enclausuramento de crianças e adolescentes”.

Principalmente pelas altas taxas de mortalidade infantil (vidas “úteis” perdidas) o sistema de rodas vai sendo alvo crescente de ataques, mas continuam existindo. Crianças das classes populares cada vez mais recebem o olhar “cauteloso” da sociedade incomodada com crianças abandonadas nas ruas, “vagabundeando”, podendo, por exemplo, abalar a paz social. Marcílio (2006, p.195) afirma que

Até mesmo a designação da infância mudou nessa fase de intervenção da Medicina e das Ciências Jurídicas. De um lado, o termo ‘criança’ foi empregado para o filho das famílias bem postas. **‘Menor’ tornou-se o discriminativo da infância desfavorecida, delinqüente, carente, abandonada.** ‘Do início do século, quando se pensou a pensar a infância pobre no Brasil, até hoje, a terminologia mudou. De ‘santa infância’, ‘expostos’, ‘órfãos’, ‘infância desvalida’, ‘infância abandonada’, ‘petizes’, ‘peraltas’, ‘menores viciosos’, ‘infância em perigo moral’, ‘pobrezinhos sacrificados’, ‘vadios’, ‘capoeiras’, passou-se a uma **categoria dominante – menor.** O termo *menor* aponta para a despersonalização e remete à esfera do jurídico e, portanto, do público’. A infância abandonada, que vivia entre a vadiagem e a gatunice, tornou-se para os juristas, caso de polícia. As velhas instituições coloniais – a Roda de Expostos, os Recolhimentos de meninas e os Seminários para os meninos -, além de insuficientes, já não respondiam às demandas da nova sociedade liberal. (Grifo nosso).

No mesmo bojo misturam-se concepções de criança abandonada com “delinqüente”, “criminoso”. Percebe-se como o “menor” simboliza aquela imagem de “criança má”. Nessa ótica, ganha força a ideia de que a criança abandonada é potencialmente delinqüente. Outras formas de institucionalizar esses “menores” precisariam ser desenhadas.

Uma lógica utilitarista, repressiva, discriminatória em relação às crianças das classes populares, incluindo as abandonadas vai firmando raízes. É como se as crianças e adolescentes “abandonadas”, “desvalidas” das classes populares, já fossem de certa forma “criminosas”, “delinqüentes” simplesmente por serem das classes populares. Colônias, internatos ou asilos, são propostas de substituição à Roda.

No entanto, muito ficou no discurso, pois na prática, a criança continuava sendo tratada como coisa, sujeita a diferentes formas de abandono. Além disso, as instituições totais apresentam ares de prisão. De acordo com Marcílio (2006, p.285-286):

Havia no Asilo de Niterói duas solitárias, sem janelas, com frestas para a entrada de ar e de luz, verdadeiros ‘calabouços’. E isso tudo sob a direção das Irmãs de São Vicente de Paulo, contrariando neste particular os regulamentos e a própria filosofia da caridade instituída pelo fundador da Ordem. Os castigos de privação [...], os de humilhação pública [...], os da solitária – ou quarto-escuro- por vários dias [...] fizeram parte do cotidiano de todas as instituições totais nos séculos XIX e XX. As crianças internas em Casas das Rodas, Asilos, Recolhimentos e Seminários podiam às vezes ter autorização especial para saídas [...]. Somente em 1852 os expostos da Bahia tiveram permissão para sair ‘a passeio aos domingos, acompanhados pelo Mestre da Escola dos mesmos e pela Rodeira da Casa dos Expostos’. Mas esses passeios não eram regulares.

Há todo um processo de segregação e enclausuramento nessas instituições que lembram o próprio sistema prisional. As crianças nesses internatos, asilos, são de fato internadas. Crianças sob o extremo controle, disciplinamento, punições em um processo de privação da liberdade. O cuidado com a higiene, em que pesem as falácias, vai sendo sobrepujado por uma realidade bem “suja”, pois foi se transformando, na prática, na manutenção da “ordem”, punindo e revitimando os expostos. Marcílio (2006, p.287) resume bem a situação:

as crianças expostas que viveram sob a tutela de instituições de caridade ou filantrópicas tiveram, até quase o século XX, um cotidiano de ócio [...]. As péssimas – trágicas mesmo – condições da maioria dessas instituições em nada facilitavam a higiene do corpo e o desenvolvimento da inteligência. [...] As crianças que, apesar de tudo, conseguiam ‘vingar’ e chegar à idade adulta eram anêmicas, raquíticas, franzinas, de frágil constituição e saúde. E a disposição e a capacidade para o aprendizado e para o trabalho eram reduzidas. Muitas delas [...] já tinham sua constituição e saúde irremediavelmente comprometidas desde antes do nascimento, em razão de uma gravidez marcada pela miséria, por privações, pelos maus-tratos e pela doença. Daí a razão de as crianças expostas serem caracteristicamente dóceis, submissas, sem ânimo e sem dinamismo. O círculo vicioso da exclusão das crianças sem-família fechava-se, assim, com a fragilidade de sua saúde e a precariedade da formação sócio-educativa que as instituições lhes proporcionavam. As reformas introduzidas na arquitetura especializada dos grandes estabelecimentos de abrigo, em fins do século passado e início deste, resolveram parte dos problemas.[...] Instituíram-se a disciplina, os horários, os regulamentos dos grandes internatos, os exercícios físicos, os jogos. Buscava-se transmitir aos expostos não somente um ensino regular elementar mais sistemático e abrangente e um ensino profissional mais diversificado, mas também valores caros à filantropia científico-burguesa, ou seja, o gosto e o hábito pelo trabalho, o amor à ordem e a crença no progresso.

Temos um quadro de exclusão de crianças expostas e ao mesmo tempo, um discurso de inclusão destas nos moldes do “progresso” e “ordem”. Parece que a forma privilegiada de tornar os expostos visíveis é torná-los “úteis a si e à nação” em meio à invisibilidade enquanto pessoas humanas. Instituições vão sendo criadas nesse espírito preparador para o trabalho. Pretendia-se substituir asilos por escolas visando a preparação para o trabalho. O ensaio desse modelo foi a Escola de Meninos Desvalidos (1875). No momento em que interessa, crianças desvalidas/excluídas, tornam-se úteis, apesar de serem novamente excluídas, por exemplo, de um projeto de educação de qualidade ao acesso de todos.

Marcílio (2006) afirma que mesmo algumas Casas de Educação tendo instalado oficinas para o ensino profissional dos expostos, a frequência maior destas se deu no terceiro quartel do século XIX. Contudo, a autora chama de “precário” ou “fictício” o treinamento profissionalizante dentro dos Asilos de Expostos, pois julgavam, por exemplo, que meninas aprendessem sozinhas a bordar, lavar, etc.

O processo de institucionalização de crianças vai se tornando cada vez mais rígido, “científico”. Marcílio (2006, p.294-295) afirma que:

As instituições totais criadas em fins do século XIX e inícios do século XX (asilos, reformatórios, colônias agrícolas, colônias penais, correccionais, etc) mantiveram a filosofia de capacitação profissional dos jovens abandonados e/ou infratores, mas feita dentro dos estabelecimentos, através de oficinas de artesanato (marcenarias, sapatarias, etc).

A capacitação profissional para o trabalho é chave nesse projeto. Essa prática possui raízes profundas. Marcílio (2006, p.50) afirma que:

São Basílio e São Pacômio, ao fazerem as regras dos mosteiros do Oriente, inscreveram nelas, dentre muitos conselhos, o de criar as crianças desvalidas desde pequeninas, ensinando-lhes uma profissão conforme as aptidões de cada uma. Teve início, assim, a prática de capacitação da criança pobre para o mundo do trabalho.

As instituições não visavam apenas tornar útil a vida desses desvalidos, mas torná-los submissos, disciplinados. Acerca do que chama de “instituições totais” da nossa sociedade Goffman (2008, p.22), afirma: “a instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal [...]”.

As entidades que desenvolvem programas de acolhimento institucional geralmente possuem as chamadas rotinas contendo, entre outras coisas, horários rígidos, pouca saída ao “mundo exterior” e, se concedida, sob vigilância, além das atividades oferecidas na própria instituição, evitando contatos mais efetivos com o além muros, as fardas que rotulam os pertencentes àquela entidade, as placas de identificação institucional, são apenas algumas características condizentes com o processo de institucionalização. Goffman (2008, p.18) lembra que “o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas [...] é o fato básico das instituições totais”.

As considerações aqui colocadas nos fazem lembrar Foucault (2009, p.141) quando diz que “a disciplina [...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Esse processo disciplinar, que também inclui as crianças institucionalizadas, visa entre outras coisas, segundo nos faz entender Foucault (2009), a obediência desses indivíduos, que se tornam vigiados e sujeitos às penalidades, não necessariamente físicas. Muitas vezes, o próprio olhar é punitivo, transmite ordens, visa a “ordem”, envolvendo os indivíduos em um processo normativo que enquadra, “organiza”.

Através dos tempos, as teias são tecidas na construção de uma cultura institucionalizadora de crianças e adolescentes das classes populares, sob bases preconceituosas, discriminatórias. Leva-se a cabo o controle e disciplinamento desses sujeitos para a manutenção da “ordem”, passando pelo aproveitamento destes infelizes para o trabalho, evitando o “ócio”, mas, paradoxalmente, financiando o “ócio” de muitos, que se consideram naturalmente dignos dele.

Convém enfatizar que muitas promessas ficaram no discurso encontrando amparo na velha alegação: “falta de recursos financeiros”. Notadamente, estamos falando de omissão do Estado para com a infância “desvalida”. Prova disso é que, segundo Marcílio (2006, p.132), “foi a sociedade civil, organizada ou não, que se compadeceu e se preocupou com a sorte da criança desvalida” na história brasileira. A autora afirma que o sistema mais abrangente de atendimento aos desvalidos foi o informal que chega até nossos dias. Neste, famílias acolhem crianças abandonadas como “filhos de criação”. Segundo Marcílio (2006, p.136),

O sistema informal ou privado de criação dos expostos em casas de famílias foi o sistema de proteção à infância abandonada mais amplo e presente em toda a História do Brasil. É ele que, de certa forma, torna original a história da assistência à criança abandonada no País. [...] Na Europa, no entanto, isso era excepcional. Ali, tanto na época moderna como na contemporânea, foram as instituições – asilos ou hospícios de expostos – que se responsabilizaram por

essas crianças [...]. No Brasil, o costume de criar um filho alheio nas famílias foi amplamente difundido, aceito e valorizado.

Para Marcílio (2006, p.137), não apenas a orientação religiosa é suficiente para explicar essa ação de “caridade”:

Em uma sociedade escravista (não assalariada), os expostos incorporados a uma família poderiam representar um complemento ideal de mão-de-obra gratuita. [...] poderia trazer vantagens econômicas; apenas com o ônus da criação – que, em alguns casos, recebia ajuda pecuniária da Câmara local ou da Roda dos Expostos – o ‘criador’ ou a ama-de-leite teriam mão de obra suplementar, e gratuita, mais eficiente do que a do escravo, porque livre e ligada a laços de fidelidade, de afeição e reconhecimento.

Notadamente, temos um bom negócio para as famílias de criação.

Enquanto isso, as dificuldades enfrentadas pelas Misericórdias são crescentes. Para tirar as Misericórdias do caos administrativo e financeiro por que passava, para além da tentativa de moralizar e recuperar os ideais de obras de misericórdia da instituição, em 1848, chegam de Paris, ressalta Marcílio (2006), as primeiras doze filhas de caridade para levar a cabo a obra de educação das meninas pobres e expostas. As filhas de caridade representaram como que uma força tarefa, resultante da iniciativa do bispo de Mariana, D. Viçoso, sendo considerada uma solução de sucesso. Nesse sentido, não apenas as Irmãs Vincentinas, mas outras congregações femininas aqui chegaram. Nas suas obras, inclui-se, entre outras coisas, a direção de colégios para educar jovens, creches e asilos para a infância. Interessante observar a convergência entre instituições para abrigar/acolher expostos e instituições de educação infantil (creches principalmente) que não deixam de ter, de certo modo, caráter de abrigo, guarda, mas sem perder de vista a dimensão educativa.

A medicina filantrópica acusa o sistema de amas mercenárias de ser a causa principal da mortalidade infantil por isso foi sendo abolido e ainda contribuiu para que se adotasse na Casa dos Expostos, apesar das relutâncias, o sistema de escritórios de admissão aberta, atacando desta feita, o anonimato característico das Rodas, posto que era agora possível conhecer, pelo menos a mãe da criança exposta. Atacou-se, portanto, dois pilares do sistema da Roda: amas mercenárias e o anonimato. O Asilo vai deixando de ser o lócus de abandono dos filhos indesejados. Segundo Marcílio (2006,p.162-163)

As crianças deixadas nos novos Asilos de Expostos já não eram exclusivamente bebês de tenra idade: as mães começaram a deixar filhos maiores (de dois, quatro, cinco, seis e até sete anos) no Asilo da Roda – e por tempo limitado. [...] O Asilo de Expostos passou a ter um caráter de *creche*, perdendo as características essenciais da Roda de Expostos, ainda que a Roda continuasse em funcionamento. (Grifo da autora).

Sob os ventos do “progresso”, a Roda cada vez mais parece trazer um cheiro de “mofo”, representando um modelo assistencial obsoleto. Marcílio (2006) destaca que a descoberta de técnicas de pasteurização, vulcanização e esterilização, bem como da fabricação de derivados do leite contribuíram para que os expostos permanecessem em asilos com a utilização de leite de animais como alternativa à amamentação através de amas-de-leite. A autora lembra que em São Paulo, apenas em 1936 extinguiu-se o sistema de criação de bebês nas casas de amas, por ocasião da criação do Berçário em uma casa, sendo que a partir de então, as taxas de mortalidade começam a cair. Sabemos que o berçário integra a educação infantil, especificamente as creches, sendo este, um exemplo da importância que instituições de educação infantil representam como parte do atendimento à infância, incluindo a proteção da infância desvalida. Marcílio (2006, p.283-284), afirma:

Em cerimônia solene e com grande público presente, foram inaugurados, em 1901, os dois pavilhões suplementares ao prédio original do Asilo de Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, na Chácara Vanderley, no Pacaembu. [...] Num pavilhão havia 40 leitos de ferro, gradeados e pintados de branco para os bebês. No outro, 40 leitos maiores para os mais crescidos... Ao fundo de cada um, um quarto para moças vigilantes, que também são expostas. **Instalaram aí um Jardim de Infância.** (Grifo nosso).

O jardim de Infância seria uma prova de que as instituições voltadas para a educação das crianças pequenas vão ocupando espaço desde o século XIX. Marcílio (2006, p.251) afirma também que em 1914 foi criada a Creche Baronesa de Limeira em São Paulo, mantida pela Sociedade Feminina de Puericultura, fundada pelas senhoras de elite, que recebia crianças de até cinco anos de idade filhas de empregadas domésticas. Medidas como esta contribuíram para a queda do abandono de crianças. As mães não mais tinham necessidade de abandonar seus filhos em instituições. A própria creche, inclusive com seu berçário é vista como instituição protetora que vai contribuindo para evitar o abandono e sendo alternativa à Roda de expostos, asilos, etc.

O atendimento às crianças desvalidas, destaca Arantes (1995, p.195), somente a partir do alvorecer do século XX começa a tomar corpo. O Estado é pressionado, entre outros fatores, pelo movimento médico-higienista, mas também,

pela demanda crescente, por parte de alguns setores, da construção de uma rede profissionalizante separada da assistência aos desvalidos. Até então, grande parte dos estabelecimentos destinados a acolher crianças ‘abandonadas’, ‘órfãs’, ‘necessitadas’ ou ‘viciosas’ se dispunha a oferecer algum tipo de ensino manual, prático, artesanal ou profissionalizante. No entanto, quando analisamos mais de perto em que consistia este ensino, ministrado pela caridade, constatamos que ele não apenas era o mínimo suficiente para a incorporação da criança nos postos mais baixos da hierarquia ocupacional, como também era atravessado por subdivisões das próprias categorias de órfãos, abandonados e desvalidos – como por exemplo órfão branco e órfão de cor, filho legítimo e ilegítimo, pobre válido e inválido, criança inocente e viciosa. Ou seja, uma profissionalização marcada pelos preconceitos religiosos e racistas da época [...]

É possível perceber que tipo de educação era pensada/oferecida aos desvalidos. O ensino primário já aparece em determinados momentos, trazendo consigo a lógica de ensinar a ler, escrever e contar. O Brasil não optou por uma educação de qualidade social para todos. Rizzini, Irene (2008, p.23-24) ressalta que

Em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcam a era industrial capitalista do século XIX, o conceito de infância adquire novos significados [...]. A criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. [...] A criança [...] passa a ser percebida [...] como ‘*chave para o futuro*’, um ser em formação – ‘*ductil e moldável*’ – que tanto pode ser transformado em ‘*homem de bem*’ [...] ou num ‘*degenerado*’ [...] zelar pela criança corresponde a [...] garantia da ‘*paz social*’. De acordo com a lógica evolucionista e positivista da época, vigiar a criança para evitar que ela se desvie é entendido como parte de uma *missão eugênica*, cuja meta é a regeneração da raça humana. [...] A prática comum na Europa Medieval, de abandonar os filhos ou de simplesmente não lhes dispensar maiores cuidados, passa a ser vista como altamente condenável e não mais tolerada. Sobretudo o abandono de ordem moral, invariavelmente ligado aos pobres, deverá ser combatido, pois a ele são associadas conseqüências indesejáveis para a sociedade, como a vadiagem, mendicância e outros comportamentos viciosos que inexoravelmente conduziriam à criminalidade [...]. A autoridade paterna, instituída pelo Direito Romano – *o pater familias* – colide com a autoridade do Estado; perde seu caráter de intocabilidade e passa a ser regulada pelo poder público. (Grifo da autora).

A institucionalização de crianças e adolescentes das classes populares como medida preventiva em instituições de abrigo vai sendo uma saída ao temor da “desordem”. Nesse contexto, defende-se a educação, mas também, caso necessário, a retirada de crianças e

adolescentes do meio “doente” visando a reeducação para tornar-se útil à sociedade, sabendo que o Estado se responsabilizaria pelos que não pudessem ser criados pela família que fosse considerada “incapaz”, “indigna”, “desestruturada”, características que estigmatizam a família das classes populares, não pertencente àquele grupo “raça humana perfeita”. A “raça humana imperfeita” deveria ser vigiada, tratada, tutelada pelo Estado. Coexistem concepções de criança representada pela inocência, crueldade, perversidade. De acordo com Rizzini, Irene (2008, p.26),

Esta visão ambivalente em relação à criança – em perigo versus perigosa – torna-se dominante, no contexto das sociedades modernas [...]. No Brasil, ao final do século XIX, identifica-se a criança, filha da pobreza – *‘material e moralmente abandonada’* – como um *‘problema social gravíssimo’* [...]. Do referencial jurídico claramente associado ao problema, constrói-se uma categoria específica – a do menor – que divide a infância em duas e passa a simbolizar aquela que é pobre e potencialmente perigosa; abandonada ou *‘em perigo de o ser’*; pervertida ou *‘em perigo de o ser’*... [...] justificar-se-á a criação de um complexo aparato médico-jurídico-assistencial [...]. Em discurso caracterizado pela dualidade – ora em defesa da criança, ora em defesa da sociedade – estabelecem-se os objetivos para as funções [...] de *prevenção* (vigiar a criança, evitando a sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade); de *educação* (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as *regras do ‘bem viver’*); de *recuperação* (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como *‘vicioso’*, através do trabalho e da instrução, retirando-o das garras da criminalidade [...] de *repressão* (conter o *menor delinqüente* [...]). (Grifos da autora).

Foi construído um discurso no mínimo preconceituoso em relação às crianças e adolescentes das classes populares, entre estes os chamados “desvalidos”, também reduzidos a “menores”. Para o Estado, a criança pobre seria um “perigo social”, mesmo em potencial. Nessa tarefa, elucida Rizzini, Irene (2008), a medicina tem o papel de diagnosticar na infância as “patologias” que podem acarretar danos à sociedade visando recuperar e tratar essa infância “doente”, à justiça caberá elaborar regulamentações visando proteger a infância e a sociedade, substituindo a antiga caridade, a filantropia prestará assistência aos pobres e desvalidos juntamente com as poucas ações públicas.

Seguindo a linha da categoria “menor”, a categoria “menor abandonado” é “definida tanto pela ausência dos pais quanto pela incapacidade da família de oferecer condições apropriadas de vida à sua prole” e, nesse sentido, subcategorias são criadas no século XX por órgãos vinculados à assistência (Rizzini, Irene e Rizzini, Irma, 2004, p.29), preparando o terreno para a intervenção do Estado no que se refere ao atendimento ao “menor”. O fundamento dessa assistência é a “noção médica de prevenção” (Rizzini, Irma, 1993, p.97). Prevenção aqui é da “desordem” da

sociedade. A manutenção da “ordem” passa pelo controle das classes populares e esse controle deve começar na infância. As famílias das classes populares são vistas como “desestruturadas” e por isso muitas crianças vão sendo institucionalizadas em entidades de acolhimento. Aliás, um “favor” que o Estado presta. Para Rizzini, Irma e Rizzini, Irene (2004, p.70):

A intervenção sobre as famílias pobres, promovida pelo Estado, desautorizava os pais em seu papel parental. Acusando-os de incapazes, os sistemas assistenciais justificavam a institucionalização de crianças. Os saberes especializados vieram confirmar a concepção de incapacidade das famílias, especialmente as mais pobres, em cuidar e educar seus filhos, e foram convocados a auxiliar na identificação daquelas merecedoras de suspensão ou cassação do pátrio-poder.

Como fundamento, percebe-se, está a ideia de que há uma família sagrada (aquelas das classes mais abastadas) servindo de modelo para a família desestruturada (classes populares). Contudo, Áries (1981) nos ajuda a entender família como uma construção histórica, social, cultural.

Nesse sentido, falamos de famílias, em diferentes modalidades, arranjos, configurações. Isso porque a família passou/passa por transformações. Em se tratando da sociedade contemporânea brasileira são muitos os aspectos que contribuem para redesenhar “contornos” e “fronteiras familiares”. Entre outras coisas, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, a redução do número de filhos, a multiplicação das famílias monoparentais, o número crescente de mulheres chefes de famílias, o aumento do número de divórcios, recasamentos são apenas alguns dos indicadores das mudanças que afetam a família revelando, portanto, que não há uma modalidade única de família (BAPTISTA, VITALE, FÁVERO E GANEV, 2008).

Conforme ressaltam Baptista, Vitale, Fávero e Ganev (2008, p.16), “esses processos que ocorrem nos laços familiares não se dão de modo linear, mas no terrenos das contradições, das ambiguidades e dos conflitos. Transformação e continuidade se aliam quando se trata de família”.

A imagem da família formada pelo pai, mãe e filhos, dita família nuclear burguesa também se insere nesse processo histórico, social, cultural, que possui, outrossim, toques de discriminação. Não por acaso, o Estado historicamente intervém em famílias consideradas desestruturadas enquanto a outra (vista como padrão) permanece sob um manto sagrado. Desconsidera-se, por exemplo, conforme enfatizamos anteriormente, as tantas famílias em que a mulher está à frente, trabalhando, sendo o pilar, precisando ainda mais de apoio, de proteção do Estado no sentido de implementar políticas públicas a exemplo da política educacional capaz de

garantir instituições de educação infantil onde estas mães possam contar na hora de ter o direito à educação de seu filho garantido, além de ser um espaço onde as crianças ficam enquanto a mãe trabalha. Este trabalho revela no capítulo quatro que, na falta desse apoio, crianças são institucionalizadas. Ao invés de falarmos em concepção de família, falamos em concepções de família. Entretanto, frente à concepção de família modelo (estilo nuclear burguesa) outras configurações familiares parecem trazer algo de estranho por fugir daquele formato “padrão”, escondendo-se que tal “padrão” tem ar de imposição.

Percebe-se que historicamente, comparada à família burguesa, a família das classes populares é considerada “desestruturada”, inferior, viciosa. Ao invés de garantir políticas públicas capazes de contribuir para que as famílias exerçam seu papel protetivo de forma efetiva o Estado travestido de “protetor” retira a criança e a institucionaliza para que fique longe do foco da “doença”: sua própria família. Assim, não apenas crianças órfãs, abandonadas, por exemplo, seriam institucionalizadas.

A assistência à infância elege a educação como peça fundamental. Conforme ressalta Rizzini, Irene (2008, p.29), esse tipo de educação,

[...] pode ser lido como uma forma de manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes [...] de cunho capitalista. Foi por essa razão que o país optou pelo investimento numa política predominantemente jurídico-assistencial de atenção à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos. Tal opção implicou na dicotomização da infância: de um lado, a **criança** mantida sob os cuidados da família, para a qual estava resguardada a cidadania; e do outro, o **menor**, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais, e para o qual, poder-se-ia dizer com José Murilo de Carvalho, estava reservada a ‘estadania’, (referindo-se) à ação paternalista do Estado em contraposição a participação de cidadãos ativos no processo político. [...] No que diz respeito ao caso específico da criança, o argumento utilizado de que investir na infância era civilizar o país, justificou a imposição da tutela aos filhos dos pobres, cerceando seus passos e mantendo-os à margem da sociedade.

No contexto da “doutrina menorista” conforme destaca Arantes (1995, p.214),

[...] famílias pobres passam a ser definidas – por comparação ao modelo de família burguesa, tomada como norma – como desagregada, desestruturada, incapaz ou ignorante e as crianças, frutos dessas famílias, como encontrando-se em situação de patologia social ou irregularidade, estando a partir de então, assujeitadas aos diferentes agentes e instituições [...].

Atente-se ao fato de que “especialmente” determinadas famílias são desautorizadas em se tratando de seu papel, enquanto outras são tomadas como referência. Isso é obnubilado no discurso que também pretende esconder a lógica repressiva e paternalista das ações do Estado visando controlar grupos ditos “perigosos” (classes populares).

Esconde-se os desafios enfrentados por muitas famílias. Baptista, Vitale, Fávero e Ganev (2008, p.17) asseveram:

[...] ao longo do percurso de vida, as famílias pobres tendem a experienciar inúmeras rupturas (corte nas trajetórias educacionais, empregos instáveis, trabalhos precários, alterações de moradias, rompimentos relacionais e outros) capazes de gerar a saída (temporária ou definitiva) de seus membros mais jovens, como no caso dos abrigamentos de crianças e adolescentes. Nessa condição, os papéis masculinos e femininos se tornam vulneráveis e realimenta-se o ciclo perverso de rupturas.

Sob bases preconceituosas em relação às crianças de classes menos abastadas e suas famílias, a assistência à infância, inclusive em instituições de acolhimento, soa, por vezes, estratégico, posto que seria de fato, forma de proteger a “sociedade”, escondendo-se as marcas que revelam quão “mínimo” tem sido o Estado. Institucionalizar as crianças das classes populares tem sido a saída para se livrar desse “problema” que ainda toma as ruas, expressa-se nos sem moradia, sem acesso a instituições de educação infantil, sem dignidade humana garantida ao menos minimamente. Assim, ficam conservadas as raízes da problemática, culpando as vítimas que, mesmo não sendo passivas a tudo que lhes acontece, tantas vezes buscando formas de sobrevivência, são profundamente marcadas pela expropriação da dignidade humana. As crianças pequenas são as que mais sofrem os efeitos perversos da omissão do Estado, de uma sociedade desigual e injusta.

A instituição de acolhimento atravessa o tempo sendo, principalmente, uma forma paliativa de assistência à infância e, ao mesmo tempo, mascaradora da falta de assistência efetiva a esse segmento populacional. A infância pobre – “potencialmente perigosa” – é o alvo de um atendimento específico e marcadamente discriminador.

Para Pilotti (1995), a primeira medida de organização da assistência à infância surge com a Lei Federal 4.242 de 05/01/1921, que criou o “Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinqüente”, serviço que inclui, entre outras coisas, a criação de novas instituições para menores, corroborando a ideia de institucionalizar crianças e adolescentes

(pobres) através da combinação de estratégias de assistência e repressão. Menor abandonado e delinqüente são alvos de um mesmo projeto: institucionalização.

As causas do abandono são identificadas como tendo uma origem moral, por isso o termo “moralmente abandonado” vai tornando-se cada vez mais usado. Rizzini, Irma (1993, p.41) lembra que apesar de a divisão de menores em abandonados e delinqüentes já ser utilizada na literatura especializada do início do século XX “é adotada oficialmente pelo Estado com o decreto Nº 16.272 de 20/12/1923 que aprovou o ‘regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinqüentes’”. O universo dos abandonados é amplo. Entre eles, os “vadios”, “vítimas de maus tratos”, os “sem habitação certa nem meios de subsistência”, órfãos, etc. Não se questiona as causas da pobreza, a omissão do Estado no sentido de prover condições objetivas de vida para os cidadãos. A culpa geralmente recai na família. Assim, institucionalizar crianças dessa família dita “viciosa” passa, de certa forma, a conotação de “tratamento” dos “doentes”.

Sob este entendimento, o atendimento oferecido às crianças e adolescentes das classes populares traz subjacente a ideia de prevenção, de moralização da sociedade, vislumbrando-se a formação de uma “raça perfeita”, seguindo, por exemplo, os princípios da eugenia de Francis Galton (1822-1911) e da teoria da degenerescência de Morel (1809-1873), que vão fundamentando um projeto de intervenção na família pobre e no “menor abandonado” para quem se reserva a institucionalização, conforme destaca Rizzini, Irma (1993).

Percebe-se que a família e a criança pobre são compreendidas como representantes da “raça inferior” comparada a uma pretensa “raça perfeita”, que por assim se considerar, dita as normas justificando-se, entre outras coisas, a institucionalização de crianças pobres como forma de prevenção, contra as tendências perigosas e “naturais” daquele “povo” que podem aflorar prejudicando a sociedade. O menor abandonado, o sem-família e também o que tem família considerada “doente” são alvos desse projeto marginalizador que muitas vezes institucionaliza deixando a aparência de acolhimento.

Com efeito, o “menor” é foco da ação civilizatória, lógica que culmina na elaboração do Código de Menores de 1927 (Decreto nº 17.943-A, de 12/10/1927), que tomou como foco o **menor** - “abandonado” e “delinqüente”, leia-se, aquele advindo das classes populares, considerados em “situação irregular”. Temos, portanto, uma legislação específica para um público igualmente específico e que precisa ser principalmente, contido.

O Código esclarece:

Art. 1^o. O menor, de um ou outro sexo, **abandonado** ou **delinqüente**, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e proteçao contidas neste Codigo. (Grifo nosso).

A assistência e a proteção têm ares de vigilância. O Código (Artigo 14) trata dos “infantes expostos”, compreendendo que “são considerados expostos os infantes até sete annos de idade, encontrados em estado de abandono, onde quer que seja.”

Mais adiante, o Código esclarece o que entende por “menor abandonado”. Vejamos algumas características:

Art. 26. Consideram-se abandonados os menores de 18 annos: I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus Paes fallecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja guarda vivam; II. Que se encontre eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisao dos Paes. [...] III, que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres [...]; IV, que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actos contrarios á moral e aos bons costumes; V, que se encontrem em estado habitual do vadiagem, mendicidade ou libertinagem; [...] VII, que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos Paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam: a) victimas de máos tratos phisicos habituaes ou castigos immoderados; b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude; [...]

O Código deixa o Estado resguardado. O fato de um “menor” não ter moradia, por exemplo, o deixa em situação de irregularidade. Seria um “menor” em situação de abandono, mas sem questionar e aprofundar quem abandona de fato. Parece ser exclusivamente pela família, mascarando-se a omissão do Estado que deveria prover, por exemplo, condições de habitação. Nesse caso, o abandono por parte do Estado soa como abandono da família. As situações acima expostas deixam crianças e adolescentes - “menores” - à mercê da “proteção” do Estado, podendo ser inclusive institucionalizados. Essa dita “proteção” configura-se como vigilância eximindo o Estado de seu papel enquanto a culpa total recai sobre a família.

Ao invés de políticas públicas, o Código incentiva o trabalho de crianças e adolescentes e ainda estigmatiza tais sujeitos ao afirmar:

Art. 28. São vadios os menores que: a) vivem em casa dos Paes ou tutor ou guarda, porém, se mostram refractarios a receber instrucção ou entregar-se a trabalho sério e útil, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros publicos; [...] Art. 29. São mendigos os menores que habitualmente pedem esmola para si ou para outrem [...] ou pedem donativo sob pretexto de venda ou offercimento de objectos.

As medidas aplicáveis aos “menores abandonados” deixam o Estado ileso no que se refere à responsabilidade em garantir condições dignas de vida aos cidadãos, mas vigilante e controlador em nome da “ordem”. Prevalece a lógica repressiva. O Código vai criando medidas repressivas como soluções para as preocupações causadas pelos “menores” e que se tornam mais incômodas desde o século XIX. De “semente do futuro” a infância (pertencente às classes populares) era vista como preocupação no presente. Segundo Santos (2000, p.218),

Assim como o menor em São Paulo era iniciado precocemente nas atividades produtivas que o mercado proporcionava, tais como fábricas e oficinas, também o era nas atividades ilegais, numa clara tentativa de sobrevivência numa cidade que hostilizava as classes populares. Desta maneira o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais estes menores proviam a própria sobrevivência e a de suas famílias.

Tudo isso é obnubilado pelo discurso da “proteção”. O Estado figura como protetor e os “menores” os vilões. Rizzini, Irma (1993, p.98) lembra que a assistência caminhou “no sentido do ajustamento do desviante ao meio, produzindo a ‘inadaptação’, onde o indivíduo é responsabilizado por não se ajustar ao processo produtivo e às normas sociais dominantes”. Produziu o “inadaptado”, o sujeito que resiste às “ordens” e pode causar dano à sociedade, por isso precisa ser afastado como forma de proteger essa sociedade. Não se questiona, nesse processo, geralmente, as marcas da violação de direitos deixadas nesse mesmo sujeito. São práticas típicas de um país que privilegia a repressão em detrimento da educação de qualidade social. Assim, a entidade figura nesses casos como espaço com ares de prisão visando a adaptação de sujeitos à sociedade, numa espécie de “ressocialização” – mesma lógica do sistema prisional.

Através de leis e medidas assistencialistas vai se tentando sanar as lacunas deixadas pelas omissões reais. Passetti (2000, p.347-348) assevera:

No Brasil, com a proclamação da República esperava-se um regime político democrático orientado para dar garantias ao indivíduo [...]. Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo da família, nas escolas, nas fábricas e

escritórios [...] nos internatos ou nas ruas [...]. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos [...], a integração dos indivíduos na sociedade, desde a infância, passou a ser tarefa do Estado por meio de políticas sociais especiais destinadas às crianças e adolescentes provenientes de famílias desestruturadas, com o intuito de reduzir a delinquência e a criminalidade. [...] Sobreviver, entretanto, continuou sendo tarefa difícil para a maioria da população [...]. Mudanças sucessivas nos métodos de internação para crianças e jovens, deslocando-se dos orfanatos e internatos privados para a tutela do Estado, e depois retornando a particulares, praticamente deixaram inalteradas as condições de reprodução do abandono e da infração.

Não se fala no Código de Menores em políticas públicas efetivas. Parece que as famílias sé têm deveres, deixando-se praticamente intocadas a falta de condições dignas de vida. A legislação passa a idéia de que a família abandona como se isso fosse um fato a-histórico, descontextualizado. Ao mesmo tempo, percebe-se claramente a lógica encarceradora afetando crianças e adolescentes das classes populares, mesmo tantas vezes trazendo consigo a idéia de “abrigo”.

Apesar de excluir o sistema de rodas de expostos (Código de Menores , 1927, Artigo 15), o mesmo Código mantém o “incógnito”, notadamente, um eufemismo para o anonimato daquele sistema. A criação dos filhos alheios de forma “voluntária” e “gratuita” é prevista no Código (Artigo 23), dando caráter de formalidade àquele velho “sistema informal” de criação, oferecendo fôlego para o Estado, uma vez que famílias assumem as responsabilidades para com os chamados “filhos de criação”.

Instituições como o Serviço de Assistência a Menores (SAM, 1941) caminharam nessa direção. Uma assistência com ar de defesa nacional contra uma ameaça: o “menor”. Na prática, o SAM é que se tornou uma das maiores ameaças às crianças, sendo espaço de violação explícita de seus direitos. Enquanto isso, a assistência, através de políticas públicas efetivas vai permanecendo no campo do discurso. O SAM é extinto nos anos 1960, contexto do projeto de “segurança nacional”, corroborando a cultura de institucionalização de crianças e adolescentes das classes populares.

Conforme destaca Kramer (2001), mais uma vez a saída para solucionar o “problema do menor” era a criação de mais uma instituição no quadro da burocracia estatal. Em 1964, através da Lei N. 4.513, de 1/12/1964 vai entrando em cena a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Os “menores abandonados”, “infratores” continuam na mira. Bem estar do

“menor” confunde-se com bem estar/segurança da sociedade. A prática de institucionalizar crianças e adolescentes pobres continua.

Todavia, as famílias, lembram Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004) não aceitaram passivamente esse discurso estigmatizador. É possível que muitas até “aceitem” como forma de aproveitar as migalhas paliativas do atendimento principalmente a seus filhos tão marcados pela negação de direitos. Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.40) ressaltam que desde a criação da FUNABEM as famílias “buscavam internar os filhos em idade escolar, desejando um local seguro onde os filhos estudam, comem e se tornam gente”.

Os anos de 1960 trazem ventos de mudanças com toques de conservadorismo. De acordo com Marcílio (2006, p.309),

Somente nos anos de 1960, no rastro da Declaração Universal dos Direitos da Criança, o Brasil foi pressionado a estabelecer o seu *Estado de Bem-Estar Social*, para assuntos da infância carente e em situação de risco. Mas ele surge com a ditadura militar, que mistura a sua Lei de Segurança Nacional à proteção da infância desvalida e delinqüente.

Proteger crianças e adolescentes é, nesse contexto, questão de “segurança nacional”, em detrimento da educação de qualidade para todos, principalmente em se tratando de crianças pequenas.

Entretanto, vamos percebendo que as atenções estão voltadas para velhas formas de “proteção”. Há um reforço à cultura de institucionalização que, não apenas é mantida, mas rejuvenescida, respeitando os velhos propósitos em um país que opta pela criação de um aparato regulatório/controlador, com uma sucessão de ações, dispositivos legais, instituições, culminando com a revisão do Código de Menores em 1979, através da Lei N. 6.697, de 10/10/1979.

Prevalece a ênfase no jurídico, tentando passar a ideia de que apenas com leis tudo se resolve, até mesmo as conseqüências de uma sociedade desigual, marcada pela mazelas do capitalismo e pela omissão do Estado capitalista. O Código de 1979 assume expressamente a “doutrina da situação irregular”. O objeto da legislação continua sendo o “menor”. O Código de 1979 elucidada:

Art. 1º Este Código dispõe sobre **assistência, proteção e vigilância a menores**: I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; (Grifo nosso).

A fim de explicar que público estava sendo considerado em “situação irregular”, o Código estabelece:

Art. 2º [...] considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; [...].

Ora, o “menor” é o “pobre”, que por esta condição, já é visto como perigo potencial. Fala-se apenas da omissão dos pais. Entre as características da Doutrina da Irregularidade Garcia Méndez apud Pilotti (1995, p.30), destaca:

Estas leis pressupõem a existência de uma profunda divisão no interior da categoria infância: crianças – adolescentes e menores (entendendo-se por menores o universo dos excluídos da escola, da família, da saúde, etc...) Em consequência, estas leis que são exclusivamente de e para os menores tendem objetivamente a consolidar as divisões aludidas dentro do universo infância. [...]. Judicialização dos problemas vinculados à infância em situação de risco [...] Criminalização da pobreza, dispondo de internações que correspondem a verdadeiras privações de liberdade, por motivos vinculados à mera falta de recursos materiais. Consideração da infância, na melhor das hipóteses, como objeto de proteção. Negação explícita e sistemática dos princípios básicos e elementares do direito [...].

Reafirma-se a lógica de criação de um “complexo tutelar” em detrimento da criação de uma efetiva “rede de proteção à infância” através da garantia de seus direitos, enquanto ganha visibilidade um aparato técnico-jurídico-policial com cara de rede de proteção à sociedade. Desenha-se um paradigma de “proteção” que uma visão míope diria ser proteção efetiva de crianças e adolescentes, mas que traz consigo o aspecto de manutenção de certa “ordem”.

O aludido Código coloca arbitrariamente crianças e adolescentes das classes populares em “situação irregular”, passíveis inclusive da medida de institucionalização. No entanto, se muitos são institucionalizados por falta de condições materiais, por exemplo, esconde-se que essa tal “irregularidade”, muitas vezes, não é por opção das famílias, mas fundamentalmente, por omissão do Estado que sai ileso dessa “análise” e ainda “neutro” com força para tutelar crianças e adolescentes enquanto as famílias são sumariamente responsabilizadas. O Novo Código não manteve a classificação de menor abandonado e delinqüente, mas sua essência permanece. A regra seria não deixar fora aqueles que poderiam causar “problemas” à “ordem”. A

institucionalização seria mais “conveniente” que exigir do Estado o cumprimento de seu papel contribuindo, entre outras coisas, para que crianças não precisem ser institucionalizadas, paradoxalmente, por ter seus direitos expropriados. Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.41) afirmam que:

A legislação menorista confirmava e reforçava a concepção da incapacidade das famílias pobres em educar seus filhos. O novo Código de Menores, instaurado em 1979, criou a categoria de ‘menor em situação irregular’, que, não muito diferente da concepção vigente no antigo Código de 1927, expunha as famílias populares à intervenção do Estado, por sua condição de pobreza. A situação irregular era caracterizada pelas condições de vida das camadas pauperizadas da população [...].

A situação de irregularidade aparece como se estivesse dissociada do contexto social, histórico, cultural, econômico, político. As classes populares, em meio às condições precárias de vida, recebem um reforço de exclusão. Como diz Pilotti (1995, p.81),

[...] as condições sociais ficam reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seja melhor para o menor: assistência, proteção ou vigilância. [...] Estas estratégias não alteram, de fato, a situação da criança brasileira. Pelo contrário a situação se agrava no período da ditadura em razão do arrocho salarial e da concentração brutal de renda. [...] A situação de miséria leva as crianças ao trabalho.

O Estado ao retirar o poder da família e tutelar as crianças, por exemplo, “assumia” determinadas responsabilidades que de fato, foram permanecendo no discurso e na letra da lei, mesmo quando se trata de atendimento com um cunho assistencialista. Assim, até para atender pobremente a pobreza tem faltado recursos. Como bem assevera Arantes (1995, p.215)

[...] o problema da assistência permanecia por ser equacionado, na medida em que o Código de Menores, ao definir a irregularidade de maneira abrangente, fazia com que a rede de atendimento tivesse por objetivo abarcar todos os efeitos da pobreza, subsumindo funções de abrigo, casa, escola [...]. uma tal empreitada esbarrou sempre não apenas nos minguados recursos disponíveis para a assistência como também em dificuldades de natureza ética e política, e mesmo, jurídica. Se se retira a criança da rua, de sua família ou comunidade, o atendimento a ela prestado deveria, no mínimo, ser melhor do que o oferecido anteriormente – o que nem sempre foi o caso, como demonstram as inúmeras pesquisas e denúncias sobre o funcionamento dos internatos. [...] A institucionalização e o confinamento de crianças pobres, na realidade, funcionou não apenas como depósito, como também como um grande laboratório, permitindo tanto a retirada da criança da rua como a produção de um saber sobre

a irregularidade – saber este que não se destinava a solucionar a questão das desigualdades sociais, mas um aprendizado de como submeter esta população, ou experimentar modos de fazê-lo.

Trata-se da lógica que perpassa o atendimento à infância no Brasil, e, diga-se, caso haja o atendimento. Ao atender, o Estado atende precariamente. Temos nesse projeto, um processo de institucionalização de crianças “pobres”, através, muitas vezes, de um “pobre” atendimento. Se oculta a existência de um aparato de desproteção/estigmatização das classes populares travestido de proteção concedida por um Estado tantas vezes negligente em relação aos direitos das crianças. Estado que não raro, viola a dignidade humana e sentencia as vítimas. Crianças das classes populares vão sendo ao longo da história sistematicamente institucionalizadas como forma de livrar a sociedade de um “peso”. A facilidade com que se institucionaliza revela como os interesses das crianças são desconsiderados.

Ao mesmo tempo é crescente, principalmente a partir dos anos 1980, o movimento de crítica ao paradigma da institucionalização, da proteção paliativa de crianças que vem figurando como principal alternativa em detrimento de políticas públicas efetivas.

Mantém-se o modelo de assistência asilar, mesmo com tantas críticas e sendo este um modelo comprovadamente falido (Rizzini, Irma (1993). Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.78) ressaltam que “é fato constatado mundialmente que o atendimento institucional é, em geral, ineficaz e caro, custando até seis vezes mais do que iniciativas que apóiem a família no cuidado dos seus filhos”.

É nesse sentido que, conforme destaca Pilotti (1995, p.41), “a prática de institucionalização tem sido amplamente criticada e condenada, levando alguns autores a sustentarem que ‘o ato da institucionalização é em si mesmo uma forma de abuso infantil’ [...]”.

Concordamos com Rizzini, Irma e Rizzini, Irene (2004, p.76) quando dizem que o Brasil optou por uma política de assistência ao menor em detrimento do investimento em políticas públicas integradas visando ampliar as oportunidades e melhorar as condições de vida de crianças e adolescentes.

Como as entidades geralmente só atendem até os dezoito anos de idade, não é raro ouvirmos falar de crianças que saem ao completarem esta idade e passam a viver nas ruas, mais uma vez vitimadas em meio a uma sociedade excludente.

2.2. Um olhar para a Educação Infantil

Entendemos a educação infantil como um direito humano fundamental que traz consigo uma dimensão de proteção integral para as crianças pequenas. A educação, incluindo a educação infantil, é potencialmente emancipatória.

Direcionar o olhar para a educação infantil observando suas implicações históricas, sociais e culturais é importante inclusive para percebermos como a educação infantil e o processo de institucionalização de crianças têm histórias que se entrecruzam. Aliás, essa convergência de histórias já vem sendo apresentada desde a seção anterior deste capítulo quando ressaltamos que entre as obras levadas a cabo pelas irmãs vicentinas no século XIX estava a creche. Enfatizamos, ainda, segundo Marcílio (2006), que os asilos de expostos vão ganhando cara nova. O asilo passa a ter caráter de creche. As crianças ficam por tempo limitado, tornando-se alternativa para as mães. Vimos que em 1901, lembra Marcílio (2006), foi criado um jardim-de-infância no Asilo de Expostos da Santa Casa de Misericórdia no Pacaembu/São Paulo. Além disso, na terceira década do século XX (1936) a criação de um berçário em uma casa contribuiu para a extinção do sistema de criação de bebês nas casas de amas, sendo que a partir de então, as taxas de mortalidade começam a cair.

Estes são exemplos de como a educação infantil vai ganhando espaço como alternativa à institucionalização pós abandono de crianças, figurando como forma de proteção. Essa caminhada começou bem antes, ainda no século XVIII.

No contexto das “luzes”, instituições de educação infantil vão sendo criadas, ressalta Kuhlmann Jr. (2001a, p.4-5):

As instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos de idade começam a se esboçar no continente europeu ainda no final do século XVIII [...]. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais. A ‘escola de principiantes’ ou ‘escola de tricotar’, criada por Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira delas.

Fazia parte dos objetivos dessa instituição fazer a criança, por exemplo, perder os maus hábitos e adquirir hábitos de obediência. As instituições de educação infantil, também conhecidas como “pré-escolares” (Kuhlmann Jr., 2001a), vão sendo criadas sob estas e outras “inspirações”. Ainda na França, lembra Kuhlmann Jr. (2001a, p.4-5), “em 1826, a marquesa de Pastoret, junto

com as madames Mallet e Millet, integrou uma junta de Senhoras que, juntamente com Jean-Marie Denys Cochin, prefeito do 12º Distrito de Paris, foi responsável pela criação das *Salles d'Asile*” (depois chamadas de “escolas maternais”). Não se tratava apenas de “guardar” crianças das classes populares em função do trabalho feminino fora do lar na trilha da revolução industrial, mas educar, “cultivar a inteligência” e o coração. Para Kuhlmann Jr. (2001b, p.185), esta ambição educativa dá à Sala de Asilo toda a sua originalidade. Com isso, ela se separa da tradição hospitalar herdada do Antigo Regime: seu objetivo não era apenas isolar de virtuais perigos, mas também formar as crianças. São histórias entrelaçadas.

Outras formas de proteção são defendidas. Entre estas, as instituições de educação infantil, baseando-se no entendimento de que podem contribuir, outrossim, para que crianças permaneçam em suas famílias, mantendo-se o vínculo familiar.

Com ares de modernidade outra instituição é criada. Marcílio (2001b) fala da importância do “*kindergarten* (1837)” não apenas para proteger a criança na primeira infância, mas também para “educá-la e instruí-la”. Nessa direção, Kuhlmann Jr (2001a) destaca que Froebel abriu o primeiro jardim-de-infância (*kindergarten*) no alvorecer da década de 1840, em Blankenburgo, com pretensões de reformar a educação pré-escolar, e, por meio dela, a estrutura familiar e cuidados dedicados à infância. Oliveira (2002, p.64) ajuda-nos a entender que a idéia de *kindergarten* (“jardim-de-infância”) remonta a Comênio (1592-1670), que, “já em 1657, [...] usou a imagem de ‘jardim-de-infância’ (onde ‘arvorezinhas plantadas’ seriam regadas) como o lugar da educação das crianças pequenas”. À luz de Oliveira (2002), ressaltamos que o alemão Froebel (1782-1852) -, levando a cabo concepções do suíço Pestalozzi (1746-1827), que assim como Rousseau expressou sua crítica à educação tradicional – também enfatizou a idéia de “liberdade da criança” presente em Rousseau. Essa idéia, vista como uma ameaça ao poder político alemão, contribuiu para que os jardins-de-infância fossem fechados por volta de 1851, uma vez que a idéia de liberdade já inspirava movimentos liberais no contexto europeu. Todavia, isso não foi suficiente para evitar, por exemplo, que em 1858, fosse criado o primeiro jardim-de-infância americano, ainda com o idioma alemão e, em 1860, fosse criado em Boston, o primeiro jardim-de-infância a usar a língua inglesa.

Ainda no século XIX, na trilha das mudanças, surge a creche também como forma de evitar o abandono e, conseqüentemente, a institucionalização de crianças em asilos e outras instituições

voltadas para o acolhimento de expostos. Foi na França que Firmin Marbeau inventou a creche em 1844 (Kuhlmann Júnior, 2001b). Conforme ressalta Marcílio (2006, p.84):

Na década de 1840, Firmin Marbeau, adjunto do prefeito de Paris, inventou a creche. Em 1868 já havia 85 creches na França. Com elas, as mães pobres e operárias passaram a ter um local adequado onde deixar seus filhos pequenos, enquanto trabalhavam. Já não precisavam recorrer ao abandono de recém-nascidos, para poder sobreviver. A creche representou uma revolução nos costumes, um meio dos mais eficientes para diminuir as taxas de abandono, pois tinha um projeto social e educativo bem definido, dentro da visão burguesa, humanista e católica da vida familiar.

Com efeito, a creche revoluciona os costumes, apresenta-se como alternativa ao abandono e, também, como forma de contribuir para a não institucionalização de crianças. Nascimento (2006, p.146) faz colocações oportunas para esta discussão:

Ao longo do tempo, o cuidado e educação [...] realizados no ambiente doméstico, foram cedendo espaço às práticas realizadas em instituições de guarda e educação da primeira infância. Ainda que a separação entre a mãe e a criança fosse considerada negativa, a necessidade do trabalho feminino gerou uma solução dirigida às classes mais pobres da população: a creche. Dessa forma, a educação para crianças pequenas assumiu o caráter de suporte às famílias das camadas populares, tornando-se uma alternativa ao abandono. Tinha também como objetivo combater a pobreza, a falta de higiene e a mortalidade infantil, conseqüência das condições de vida precárias das camadas populares.

As diferentes concepções de criança vão subsidiando práticas, entre estas, aquelas voltadas à educação das crianças pequenas em âmbito institucional na esteira dos projetos que apresentam propostas de proteção das crianças. Para as mães que foram obrigadas, pela necessidade, a trabalhar fora de casa, não raro, apresentava-se a ideia de que a creche seria um “mal necessário”. Segundo Haddad (2007), existe uma tensão entre família e Estado no que tange à responsabilidade pelo cuidado e educação de crianças pequenas.

Kuhlmann Júnior (2001a) auxilia no sentido de entendermos que mesmo havendo essa “cisão” presente também no Brasil que caminha à luz das orientações americanas, as duas instituições possuem uma proposta educativa. A educação infantil tem trazido consigo uma proposta assistencialista de educação que visa atender com baixo custo as crianças das classes populares, levando a cabo uma “pedagogia da submissão”. Prevalece a “regra” excludente de, quanto menor a idade da criança “menor” o atendimento, não apenas no sentido do acesso, mas também da qualidade da educação oferecida. No Brasil, mesmo sabendo que a cobertura do

atendimento é maior no caso da pré-escola (4 a 5 anos), nem sempre é o Poder Público que tem financiado e, quando financia, geralmente tem mantido o divórcio com a qualidade social.

São passos de uma caminhada rumo a mudanças que incluem outras formas de proteção, a exemplo das creches em meio a um processo de internacionalização das instituições de educação infantil no século XIX, sob os ventos do progresso, em que pesem as contradições e, também, as potencialidades. Conforme esclarece Kuhlmann Júnior (2001b, p.81-82), as instituições de educação infantil foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX,

[...] como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a *assistência científica* [...]. A grande marca destas instituições, então, foi sua postulação como novidade, como propostas *modernas, científicas* [...]. A **creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos**, que recebiam as crianças abandonadas; [...] **foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças**. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins-de-infância, para as crianças de 3 ou 4 a 6 anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de 0 a 6 anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais. (Grifo nosso).

Na trilha das mudanças, segundo Kuhlmann Júnior (2001b), sob orientação froebeliana, o jardim-de-infância do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, fundado em 1875 para atender as elites, foi o primeiro jardim-de-infância privado do país. Até mesmo o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, em São Paulo - criado pelo Decreto nº 342 (02/03/1896) – primeira instituição pública, servia para atender à burguesia paulistana. Nos jardins-de-infância, voltados para crianças de 4 a 6 anos, a ênfase era o aspecto pedagógico, inclusive para não serem confundidos com asilos, creches e, assim, atrair famílias ricas. Apesar de haver referências dessas instituições para atender à pobreza, essa idéia não lograva êxito.

No Brasil, a primeira creche para filhos de operários que se tem registro, destaca Kuhlmann Júnior (2001b), foi a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ.), inaugurada em 1899, sendo esta uma iniciativa da filantropia. Caminha-se historicamente sob a égide da idéia de atender com poucos recursos as crianças pobres. Inclusive os cuidados básicos vêm envoltos na precariedade. Atender pobremente à pobreza é a proposta esboçada. Kuhlmann Jr. (2001a), contribui para entendermos que há uma delimitação do atendimento por classes sociais. Por isso foram criados Volks kindergarten (alemão) e free kindergarten (norte americano) para as classes populares, revelando que, conforme afirma Kuhlmann Jr. (2001a, p.27), na educação infantil há

uma separação mais explícita do que em outras modalidades da educação, “erigindo-se um sistema segregado para atender a pobreza”, contribuindo para reproduzir as desigualdades. Para Kuhlmann Jr. (2001a, p.26-27), “as famílias das classes trabalhadoras eram consideradas uma ameaça ao progresso social e precisariam aprender hábitos de limpeza, ordem e disciplina”.

As instituições de educação infantil também vão trazendo consigo o propósito de proteger crianças em meio a um processo educativo. Contudo, trata-se de um processo contraditório. A educação não segue uma via de mão única. Concordamos com Kuhlmann Júnior (2001b, p.202), ao dizer que

a história da educação infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambigüidade das propostas desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento. Essa concepção se caracteriza pela difusão e aceitação generalizada do conceito de que a rua seria um local de contágio para as crianças pobres. O atendimento educacional da criança pequena passa a ser vista como um favor aos pobres [...]. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário.

Na contramão dessa lógica excludente, entendemos que a educação infantil de qualidade social é direito das crianças pequenas e pode, em meio às contradições da sociedade, contribuir para a construção de caminhos visando a emancipação dos sujeitos. Ao invés de uma “pedagogia da submissão” (Kuhlmann Jr., 2001b), uma pedagogia da emancipação pode ser vislumbrada. O próprio surgimento de instituições de educação infantil, não obstante os paradoxos, já se configura como avanço, forma de proteção aliada a outras. Mesmo sabendo que muitas instituições não cumpriram/cumprem efetivamente sua função de proteção das crianças - visando o desenvolvimento integral de crianças pequenas - configuram-se como medida de proteção, até mesmo quando se trata de contribuir para evitar o abandono e a institucionalização e, também, porque podem atuar no sentido emancipatório. A nossa luta é por uma educação infantil de qualidade social.

As instituições de educação infantil inserem-se no movimento em favor de outras formas de proteção de crianças, em tempos de profunda mudança de caráter da Roda de Expostos percebida nos finais do século XIX e início do XX, desenhando-se um cenário de mudanças. Formas de proteção como as creches vão ganhando espaço. Para Pilotti (1995) a creche vai sendo defendida

como alternativa à Roda de expostos. A filantropia defende a necessidade de amparar/educar as famílias pobres como forma de “prevenir o abandono de crianças, os maus tratos, a educação inadequada e conseqüentemente a delinqüência” (Rizzini, Irma, 1993, p.82).

Nesse processo, a história de instituições para acolher crianças em regime de abrigo vai se entrecruzando com a história das instituições de educação infantil, especialmente a creche, em meio às lutas em favor da infância. Conforme afirma Rizzini, Irma (1993), o projeto médico de assistência pública previa tanto a assistência asilar como extra-asilar, sendo que nas três primeiras décadas do século XX vai tomando impulso o projeto de assistência extra-asilar, incluindo neste, instituições de educação infantil, mormente as creches. Conforme assevera Rizzini, Irma (1993, p.98):

Nas três primeiras décadas do século, toma impulso o projeto da assistência extra-asilar, liderada pela medicina. A idéia era preparar o indivíduo para a vida social, sem afastá-lo desta, e antes que esta criança, percebida como estando em perigo, torne-se perigosa para a sociedade [...]. Tal tarefa seria realizada através de uma rede assistencial, composta por **creches, escolas**, gotas de leite [...] que permitiriam ao agente da assistência inserir-se na vida familiar. (Grifo nosso).

Entretanto, esse projeto não se desenvolverá sem contradições, uma vez que traz consigo o ideal positivista ancorado nas noções de disciplina, ordem, progresso a que todos devem se adaptar para a vida harmônica em sociedade. Assim, as condições políticas, econômicas e sociais vigentes são adequadas e os indivíduos que não conseguem segui-las é que são inadaptados (Rizzini, Irma, 1993). Teremos, portanto, uma maioria “inadaptada” que precisa ser contida, vigiada, responsabilizada. As classes populares são os “focos de intranqüilidade social” (Rizzini, Irma, 1993). O projeto é de oferecer assistência como forma de manter a vigilância em nome da “ordem”. Apesar do discurso de assistência extra-asilar (incluindo creches), mantém-se o modelo de assistência asilar. Até hoje lutamos por uma educação de qualidade para todos, sobretudo em se tratando de educação infantil.

As iniciativas voltadas para a infância eram, até meados dos anos de 1920, basicamente privadas (Kramer, 2001). A partir dos anos de 1930, começa a haver certo interesse pelo atendimento à infância por parte do Poder Público. No entanto, Kramer (2001) esclarece que o governo “assume” buscando apoio financeiro em grupos privados para custear instituições voltadas à proteção da infância. O que deveria ser direito, ganha a conotação de favor. Trata-se de um contexto em que ganha força a concepção assistencial denominada por Kuhlmann Júnior

(2001b, p.60) de “[...] *assistência científica* – por se sustentar na fé no progresso e na ciência (...)”. Kuhlmann Júnior (2000, p.8) esclarece que:

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX (...) já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. (Grifo do autor).

Por conseguinte, temos um “progresso” desfrutado por uma minoria, enquanto a maioria tem ficado à mercê das migalhas oferecidas como dádivas. Atender sem grandes investimentos é colocar obstáculos no caminho de acesso aos bens culturais por meio de um processo de disciplinamento social dos advindos das classes populares.

Nos anos 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (19/11/1930). Esse marco histórico revela a clara vinculação entre educação e saúde, sob influência médico-higienista. Nesse contexto de ditadura varguista, intervir junto à infância é questão de “defesa nacional”. Defender a criança é defender a nação. Sob o manto da proteção da criança, pretende-se proteger a sociedade daquela criança específica, inclusive afastando-a dos “olhos” da sociedade, através da institucionalização. A educação, continuava/continua sendo privilégio dos que podem freqüentar instituições educativas, sobretudo em se tratando de educação infantil.

Foram criados, ao longo dos anos, além do Departamento Nacional da Criança (DNCr,1940) - vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) -, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) em 1941, a Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942) - vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social e outros órgãos foram criados e extintos, em clara superposição e descontinuidade de políticas públicas.

O Estado não assume a criação de instituições de educação infantil como uma obrigação e transfere seu papel para as empresas, numa clara intenção de contribuir para a criação de locais apenas para depositar crianças na fase de amamentação. Isso fica claro na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - Decreto-lei nº 5.452, de 01/05/1943.

Mesmo sabendo que na década de 1940 cria-se o Departamento Nacional da Criança, prevendo uma rede de instituições, com a idéia de proteger a família e a criança, sendo que entre estas, incluíam-se as instituições de educação infantil como creches e jardins de infância, a velha alegação de falta de recursos contribuía para que tudo ficasse no campo das intenções, ao tempo em que se intensificava a política de institucionalização de “menores”.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, é um claro exemplo de que muito ainda precisava ser conquistado a favor da infância brasileira. Dois artigos da LDB Nº 4.024/1961 chamam a nossa atenção:

Art. 23- A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 24- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

A omissão do Estado é visível. As crianças ficam, portanto, à mercê da boa vontade empresarial em meio a um abandono oficial, refletido, também, em programas descomprometidos com a qualidade, que discriminam a pobreza e negam a garantia de direitos elementares. Tais propósitos ficam explícitos, sobretudo se observarmos os anos de 1960 e 1970. Merece atenção a presença de organismos internacionais no direcionamento de políticas de atendimento à infância, cujos reflexos afetam também o Brasil. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹⁶ e a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP)¹⁷ são exemplos. Em 1967, o Departamento Nacional da Criança elaborou (DNC) o Plano de Assistência ao Pré-Escolar seguindo orientações do UNICEF (Kuhlmann Júnior, 2000). De acordo com Kuhlmann Júnior (2000, p.11),

[...] O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promoveu, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, já trazia a idéia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, [...] que certamente influenciou a elaboração do Plano do DNCr, de 1967.

Soa contraditório pensar em ‘Desenvolvimento Nacional’ com ‘baixo custo’. O Plano elaborado pelo DNC chega no momento em que instituições de educação infantil começam a ser reivindicadas. Isso porque, segundo Kuhlmann Júnior (2001b, p.199),

[...] foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as freqüentassem. A demanda

¹⁶ Criado pela assembléia geral das Nações unidas em 1946. (Kramer, 2001, p.75).

¹⁷ Foi fundada em 1948. Em 1953, foi fundado o Comitê Nacional Brasileiro da OMEP, no Rio de Janeiro, ligado ao setor privado. (Kramer, 2001).

desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais. [...].

Nesse bojo, a educação infantil também vai trazendo consigo as marcas do descaso. Também é atravessada pelo propósito de um atendimento de baixo custo desenhando-se, paradoxalmente, um “progresso” sem investimentos necessários por parte do Estado. Nesse sentido, a Lei nº 5.692/1971 que fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus estabelece:

Art. 19. [...] § 2º: Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes. [...]. Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.

As Leis 4.024/61 e 5.692/71, através da utilização de verbos como “estimular” e “velar”, denunciam a omissão do Estado, uma vez que nada representam em termos de obrigatoriedade.

É com a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE, 1975) que a educação das crianças de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação, sendo a maioria das pré-escolas vinculada às Secretarias Estaduais de Educação, enquanto as ações desenvolvidas em creches (voltadas principalmente para crianças de 0 a 3 anos), ainda ficavam sob responsabilidade da LBA que na década de 1970 apresenta o “Projeto Casulo”, contribuindo para a expansão, especialmente de creches no Brasil, porém, mantendo o viés assistencialista do atendimento.

A expansão visava atender as reivindicações por instituições voltadas para as crianças pequenas. As lutas por creches travadas no final da década de 1970, desencadearam o processo de expansão de creches e pré-escolas (Kuhlmann Júnior, 2000; 2001b). Haddad (2007, p.130) afirma que os movimentos sociais (negro, estudantil, feminista, etc) dos anos 1960 e 1970 contribuem para a emergência de novas tendências no campo da “educação e cuidado infantil”. Haddad (2007, p.132), assevera que

o Movimento de Luta por Creches (MLC) oficialmente estabelecido em 1979 estava entre as várias forças que demandavam a participação do Estado na solução de problemas sociais. O MLC traz [...] um novo conceito de creche que se afirmava numa perspectiva de direito e se opunha à tradição caritativa e custodial.

No Brasil o direito à educação infantil só constaria na Constituição Federal de 1988. A expansão do atendimento à educação infantil na década de 1970 traz subjacente a ideia de educação compensatória à luz de países como Europa e Estados Unidos. Sob a ótica da educação compensatória, carregada de preconceito com relação à pobreza, a educação pré-escolar é vista como a solução para problemas sociais e fracassos do então ensino de 1º grau. Mesmo sendo vítimas, as crianças advindas das classes populares são culpadas pelos “fracassos”.

Segundo Kuhlmann Júnior (2001b, p. 182-183):

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva [...]. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

As medidas voltadas para a infância conforme destaca Kramer (2001), têm envolvido, ao longo dos anos, basicamente o Ministério da Saúde, o da Previdência e Assistência Social, bem como o Ministério da Justiça. Os problemas vêm sendo enfrentados de forma fragmentada, ora passando por questões relativas à saúde, ora assistência social, ora a educação, ignorando as reais condições de existência da maior parte da população infantil.

Nesse sentido, Kramer (2001, p.87) assevera:

A fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema. Em uma área de atuação, outra área é responsabilizada: a ‘educação’ esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a ‘saúde’ proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a ‘assistência social’ destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente. A precariedade em cada um dos três – saúde, assistência, educação – é apontada como causa, mas ela é, ao contrário, consequência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças. Essas condições é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e situação familiar, e não o inverso, como aparece nos discursos oficiais.

A ampliação com qualidade de instituições de educação infantil como parte da ampliação da rede de atendimento à criança em diferentes áreas para a garantia efetiva dos seus direitos tem sido secundarizada/negada.

Ao invés de investir em educação infantil de qualidade social para todos, articulada a outras políticas públicas em prol da criança, o Brasil ainda mantém viva a cultura de institucionalização

de crianças em entidades como as de acolhimento muitas vezes por falta de condições básicas de sobrevivência, ao invés de garantir efetivamente tais condições.

No próximo capítulo discutiremos sobre a criança institucionalizada e o direito humano à educação infantil, considerando a vigência da Doutrina da Proteção Integral, ressaltando o papel da educação infantil não apenas como outra forma de proteção de crianças, mas como forma fundamental para a proteção das crianças pequenas.

3. A CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA E O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÉGIDE DA DOCTRINA DA “PROTEÇÃO INTEGRAL”

O acirramento das mobilizações a favor infância nos anos de 1980, por ocasião da elaboração da Carta Constitucional, contribuiu para que o Estado assumisse as crianças pequenas como sujeitos de direitos, concepção que está na base dos rumos traçados a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, com inspiração, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e na Declaração dos Direitos da Criança (1959).

No contexto atual a discussão sobre a criança institucionalizada e o direito humano à educação infantil considera os caminhos que vem sendo percorrido desde então, sabendo que a Constituição Federal do Brasil de 1988 é um marco histórico, sobretudo quando se trata da infância, pois foi a primeira a reconhecer a cidadania das crianças pequenas e instituir a Doutrina Jurídica da Proteção Integral para crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro. A aludida Constituição é fruto de históricas lutas travadas em favor da infância, criticando a omissão do Estado para com esta população que tem acarretado profundas marcas de exclusão principalmente nas crianças pequenas advindas das classes populares.

*Independente da classe social a que pertence, crianças são sujeitos de direitos. Logo em seu Artigo 1º, a Constituição de 1988 afirma que “**cidadania e dignidade da pessoa humana**” são, entre outros, “fundamentos da República Federativa do Brasil”, que “constitui-se **Estado Democrático de Direito**”. O texto constitucional explicita um compromisso com a cidadania e a dignidade da pessoa humana, sem delimitar faixa etária, o que nos leva a compreender que todos os sujeitos humanos, desde a infância, são titulares desse direito.*

*Um novo olhar é direcionado para **crianças e adolescentes**, desde então reconhecidos como sujeitos de direitos, cidadãos, titulares de direitos especiais, dadas as suas especificidades. Os direitos de crianças e adolescentes precisam ser assegurados com “**absoluta prioridade**” através de políticas públicas articuladas, conforme podemos interpretar pelo texto do Artigo 227 da Constituição de 1988:*

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. (Grifo nosso).

Trata-se de uma mudança de paradigmas. Segundo Ferreira (2008, p.41), “introduziu-se a Doutrina da proteção Integral no Ordenamento Jurídico brasileiro através do artigo 227 da Constituição Federal do Brasil de 1988”, na tentativa de que o Brasil viesse a superar a lógica histórica da fragmentação, das medidas isoladas, superpostas e descontínuas. Conforme destaca Arantes (1993, p.14), foi possível através de ampla mobilização popular conquistar o artigo 227 da referida Constituição através do entendimento de que toda a “parafernália” montada pelo Estado (órgãos, Código de Menores, etc) “não significava verdadeira proteção”.

A idéia é de que a articulação efetiva de políticas públicas em prol da garantia dos direitos humanos é fundamental para garantir dignidade humana às crianças – sujeitos de direitos que precisam de proteção integral.

Concordamos com Ferreira (2008, p.40), ao asseverar que “[...] crianças e adolescentes ganham um novo ‘*status*’, como sujeitos de direitos e não mais como menores objetos de compaixão e repressão, em situação irregular, abandonadas ou delinqüentes.”

O que está na Constituição é o reconhecimento da cidadania das crianças e adolescentes, sem distinção de classes sociais. Segundo Ferreira (2008, p.49):

com a Constituição, as crianças e adolescentes também foram reconhecidos como cidadãos e passaram a usufruir de todos os direitos constitucionalmente consagrados [...]. Passaram da situação de menor para criança cidadã e adolescente cidadão.

Nessa direção, em meio a todo um processo histórico, social e cultural em que denúncias vão ganhando força contra a forma excludente e marginalizadora de o Estado tratar a infância – principalmente uma infância das classes populares - o direito especializado toma como alvo todas as crianças e adolescentes, pois são, sem exceção, sujeitos de direitos que devem ser garantidos com “absoluta prioridade”.

Estamos falando de mudanças, direitos duramente conquistados. Na esteira da Constituição do Brasil de 1988, bem como da Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989), de todo um aparato internacional visando a proteção integral de crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990, igualmente fruto de históricas lutas, regulamenta o artigo 227 da Constituição de 1988, e, conseqüentemente, a Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente.

Logo no caput do Artigo 1º o ECA determina: “Esta Lei dispõe sobre a **proteção integral à criança e ao adolescente**” (Grifo nosso). O ECA esclarece:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O Artigo deixa patente que a criança tem direito à dignidade humana e todas as condições precisam ser garantidas nesse sentido. Corroborando a concepção que concebe crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Ao incorporar o paradigma da proteção integral, o ECA corrobora a tendência a um atendimento que supere a histórica fragmentação, superposição de políticas públicas, programas, ações voltadas para crianças e adolescentes. De acordo com Sêda (2006, p.154), “a lei (a lei maior que é a Constituição e sua regulamentadora, que é o Estatuto) ABOLIU o menorismo, adotando o ‘nomen juris’ (quer dizer [...] nome ‘jurídico’, oficial, institucional de) criança e ou adolescente”. Segundo o ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Grifo nosso).

Em que pese a precedência da família, comunidade, sociedade em relação ao Poder Público observada desde o Artigo 227 da Constituição de 1988 já respirando os ares do projeto ancorado na tese do “Estado Mínimo”, da racionalidade financeira (sobretudo no que se refere às políticas sociais), convém lembrar que quem tributa, arrecada impostos que teórica e legalmente devem ser revertidos em políticas públicas efetivas – entendidas aqui como a materialização dos direitos – é o Poder Público visando, por exemplo, proteger integralmente as crianças, contrapondo-se à lógica excludente representada pela idéia e ‘Estado Mínimo’.

Segundo Saviani (2007, p.299):

A referida lógica explica-se pela própria estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica [...]. Nas condições atuais, em que a estrutura econômica assume a forma de capitalismo financeiro, a

racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à ‘abordagem neoliberal das políticas públicas’.

Ao tempo em que o Estado é mínimo para investir efetivamente, é máximo para controlar, por exemplo, as ações já decididas no poder central e concretizadas no âmbito dos municípios. Não podemos esquecer que o ECA é aprovado em 1990, contexto em que um conjunto de reformas entre em cena. O ECA mesmo sendo em si um avanço, símbolo da mobilização da sociedade civil, também traz consigo paradoxos que precisam ser considerados, uma vez que também pode cumprir outras funções, inclusive em contradição ao que Ele mesmo estabelece.

Saviani (1999, p. 124) lembra que desde a posse de Collor de Mello, com o lema “Brasil Novo” em março de 1990, assumiu-se “a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado, comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional”.

Sob orientações neoliberais, as intervenções em áreas sociais tendem a trazer à tona políticas públicas paliativas, compensatórias, sendo uma forma de intervenção do Estado, mas que não ataca o problema pela raiz, e, ainda, impede que políticas mais amplas sejam concretizadas.

São elementos fundamentais nessa discussão, pois vamos percebendo que a conquista dos direitos e a sua garantia não acontecem sem embates, contradições, conflitos. Não há um processo harmônico, mas uma luta em meio às sutilezas que também afetam os dispositivos legais.

A partir dos anos 1990 as reformas visam uma ausência do Estado em políticas públicas sociais transferindo a responsabilidade para o mercado na tentativa de reduzir direitos a mercadorias que se transformam em privilégios dos poucos que podem pagar.

Por isso mesmo este trabalho é uma das tantas formas de participação e também de cobrança para que o Estado brasileiro cumpra o que proclama, ciente de que é o conjunto da sociedade que financia de fato as políticas públicas, por isso são direitos e não favores. São direitos de todos e não de uma parcela da sociedade.

Nesse sentido, fazendo uso da mesma legislação, cobramos do Estado brasileiro os direitos das crianças respeitando o princípio da prioridade absoluta. Segundo o ECA (Artigo 4^o, Parágrafo único):

A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O ECA (Artigo 6º) deixa patente que a criança é prioridade absoluta exatamente por sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, deixando antever que suas especificidades precisam ser consideradas visando a “proteção integral”. Contudo, não podemos esquecer que a ideia de sujeitos de direitos pressupõe não apenas a proteção, mas também a participação destes sujeitos, sob pena de permanecermos apenas reforçando aquele “paradigma da dependência” esquecendo do “paradigma da participação” conforme discutimos no capítulo anterior. A criança precisa de proteção integral. Por estarmos aqui tratando da faixa etária de 0 a 5 anos de idade, utilizaremos, principalmente, o termo criança¹⁸.

Desde a Constituição de 1988 foi criado legalmente no Brasil um aparato jurídico visando a “proteção integral” de crianças contrapondo-se à doutrina menorista. O Artigo 227 não instituiu apenas a Doutrina da Proteção Integral, mas um verdadeiro Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), que deve ser operacionalizado por uma rede de atendimento/proteção à criança visando concretizar seus direitos. Uma rede composta, entre outras coisas, por conselhos nacionais, estaduais e municipais de direitos das crianças e adolescentes, conselhos tutelares, Sistema de Justiça (em que se inclui, por exemplo, o Ministério Público e o Poder Judiciário), instituições educativas para garantir o direito à educação (inclusive educação infantil) e entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) criado pela Lei Federal nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, ligado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) publicou a Resolução n. 113, de 19/04/2006 dispondo sobre os “parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente”, visando cumprir, entre outras coisas, a Constituição

¹⁸ Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (ECA – Lei N. 8.069/1990).

de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal nº 8.069/1990. Trata-se de articular todas as políticas públicas, programas, ações visando garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil como forma de proteção integral.

Segundo a Resolução n. 113 (Artigo 1º, §1) do CONANDA:

Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade.

Conforme determina o Artigo 2º da aludida Resolução:

Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações.

Percebe-se que todos os esforços serão direcionados à efetiva proteção integral de crianças e adolescentes, fazendo jus à idéia de “prioridade absoluta”. Para o CONANDA (Resolução n. 113, Artigo 2º, § 2º):

Este Sistema fomentará a integração do princípio do interesse superior da criança e do adolescente nos processos de elaboração e execução de atos legislativos, políticas, programas e ações públicas, bem como nas decisões judiciais e administrativas que afetem crianças e adolescentes.

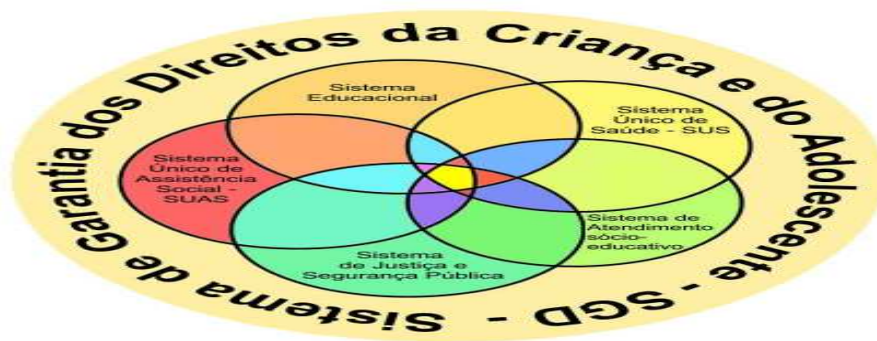
A Resolução n. 113 do CONANDA elucida:

Art. 5º Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil, que integram esse Sistema, deverão exercer suas funções, em rede, a partir de três eixos estratégicos de ação: I - defesa dos direitos humanos; II - promoção dos direitos humanos; e III - controle da efetivação dos direitos humanos. Parágrafo único. Os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil que integram o Sistema podem exercer funções em mais de um eixo.

A Resolução do CONANDA mostra os integrantes/atores do SGD enfatizando que os órgãos podem exercer funções em mais de um eixo.



Trata-se de articular todos os sistemas em prol da garantia efetiva dos direitos humanos de crianças, criando para tanto, uma rede de atendimento para operacionalizar o SGD, visando proteger integralmente as crianças através da garantia de seus direitos, conforme podemos perceber abaixo através de uma visualização oferecida pela Resolução n. 113 do CONANDA.



Sem perder de vista os outros eixos que fazem parte do SGD, neste trabalho, enfatizamos o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Sistema Educacional (com um olhar para a educação infantil), sem perder de vista, outrossim, o papel do Sistema de Justiça, posto que dele faz parte o Ministério Público, especificamente a Promotoria da Infância e da Juventude.

Para tanto, alguns pontos precisam ser elucidados. O eixo promoção dos direitos humanos à luz do que reza principalmente a Constituição de 1998 (em especial o Artigo 227) tem em vista a sistematização e concretização da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, conforme preceitua o Artigo 86 do ECA. Entre as linhas de ação da política de atendimento à criança estabelecidas pelo ECA (Artigo 87, I) estão as “políticas sociais básicas” visando a garantia dos direitos sociais que, segundo a Constituição de 1988 (Artigo 6^o) são:

educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”, prevendo ainda o mesmo artigo, “II - **políticas e programas de assistência social** em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem; (Grifo nosso).

Ganha força a idéia de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, como parte da política de promoção e proteção dos direitos.

A política de atendimento não pode prescindir do direito da criança à convivência familiar e comunitária, endossada pelo Artigo 19 do ECA. Resguarda-se o direito de a criança ser criada e educada na família, ciente de que a falta ou carência de recursos materiais não mais se constitui motivo suficiente para que, judicialmente, haja destituição do poder familiar (ECA, Artigos 23, 24), devendo a família, nestes casos, ser incluída em programas oficiais de auxílio, tendo em vista superar o atendimento paliativo de cunho paternalista que tem sido característica principalmente da assistência social. Tais prerrogativas precisam ser consideradas neste estudo. A família, indiscriminadamente, é considerada a “base da sociedade” (Constituição Federal de 1988, Artigo 206).

Percebe-se, então, que aquele discurso de “família desestruturada” não aparece oficialmente nos documentos oficiais. O Estado brasileiro está tendo que reformular o discurso preconceituoso, discriminatório, marginalizador, construído também com seu empenho, sobretudo a partir do século XIX, de que a família das classes populares é “desestruturada”, “incapaz” de cumprir seu papel e que por isso cabe ao Estado “proteger” essa criança a ponto de dar força à “cultura de institucionalização” de crianças das classes populares em entidades de “abrigo”. Muitas crianças com família, ficaram “sem família”, porque as famílias não tinham/têm condições materiais mínimas para proteger efetivamente seus filhos, também por serem vítimas da desproteção do Estado.

Atualmente, a institucionalização de crianças em entidades que desenvolvem programas de acolhimento institucional é medida excepcional na forma da Lei. Estas entidades de atendimento integram a política de atendimento à criança, com base no que preceitua o artigo 90, IV do ECA/1990 e devem estar inscritas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), conforme determina o ECA/1990 (Artigo 90, parágrafo único).

Recentemente o Estatuto da Criança e do Adolescente foi alterado pela Lei Nº 12.010 de 3 de agosto de 2009. O Artigo 1º desta Lei esclarece:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes, na forma prevista pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Lei é fruto de históricas reivindicações e traz alguns avanços com vistas a garantir, principalmente, o direito de crianças a convivência familiar. Para tanto, entre outras coisas, pode ser um instrumento fundamental para a construção de uma cultura de convivência familiar para crianças ao invés da cultura de institucionalização de crianças que historicamente tem prevalecido na prática, através do afastamento da família considerada desestruturada, ao invés de, não raro, estar abandonada.

Com a redação dada pela referida Lei o ECA/1990 agora se refere a programa de acolhimento institucional e também ao programa de acolhimento familiar, dando preferência ao acolhimento familiar. Inserem-se neste programa as chamadas famílias acolhedoras, nos fazendo lembrar da antiga prática de acolhimento ressaltada por Marcilio (2006) em que famílias tinham consigo os chamados “filhos de criação”. Esperamos que não seja uma forma de fazer com que o Estado se ausente ainda mais de suas responsabilidades. Isso só o tempo poderá mostrar. Convém ressaltar que este trabalho focaliza entidades que desenvolvem programas de acolhimento institucional e não as que desenvolvem programa de acolhimento familiar, através de famílias cadastradas para desempenhar este papel.

Segundo o ECA (Artigo 92) as entidades deverão adotar como princípios:

I - preservação dos vínculos familiares; II integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; III - atendimento personalizado e em pequenos grupos; V - não desmembramento de grupos de irmãos; VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII - participação na vida da comunidade local; VIII - preparação gradativa para o desligamento; IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo. (Grifo nosso).

Percebe-se que com a nova redação, o ECA/1990, que já tratava da “família natural” também faz menção à família “extensa” ou “ampliada”, esclarecendo:

Art. 25 - Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Parágrafo único: Entende-se por família extensa ou ampliada

aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade

Percebe-se, por exemplo, uma preocupação em buscar a família extensa ou ampliada para evitar a institucionalização da criança, visando a preservação dos vínculos familiares. Isso também se configura como avanço. Reflete a luta em contraposição à cultura de institucionalização de crianças. Esperamos que, de fato, a legislação seja cumprida, pois sabemos que antes a institucionalização que tem ficado na prática em primeiro lugar, já era considerada medida excepcional e de caráter provisório. O entendimento é de que, tudo precisa ser feito para evitar que a medida de institucionalização seja tomada, o que passa pela garantia, ao menos, dos direitos básicos dos cidadãos. Em sendo institucionalizada, todos os esforços devem ser dispensados para o retorno à família (natural ou extensa/ampliada) ou, não sendo possível, que possa haver a integração em família substituta (por meio da tutela, guarda ou adoção), sabendo que a família substituta, sobretudo através da adoção é medida ainda mais excepcional.

Interessante observar que o “acolhimento institucional” é, a partir do ECA, uma das medidas específicas de proteção à criança aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos no próprio ECA forem ameaçados ou violados: “I - **por ação ou omissão da sociedade ou do Estado**; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta” (ECA, Artigo 98). (Grifo nosso). Sabemos que na legislação anterior (Código de Menores) não se colocava como possibilidade a omissão do Estado. O foco era na família, nos pais ou responsáveis. Ao mesmo tempo, temos uma contradição. O Estado prevê medidas para “resolver” conseqüências da própria omissão, e, em relação a dispositivos legais que fazem parte do seu próprio ordenamento jurídico. Um “remédio” paliativo – acolhimento institucional - contra os danos provocados também pelo seu delito, por exemplo, a omissão na garantia efetiva dos direitos proclamados e que devem ser garantidos em consonância com a idéia de Sistema de Garantia de Direitos das Crianças. A violação dos direitos humanos se configura como desproteção da criança por parte de quem devia prover condições.

Como forma de resolver o que a própria Lei prevê no Artigo 98, a autoridade competente poderá determinar, segundo o ECA (Artigos 99) de forma isolada ou cumulativa, e, podendo suspender a qualquer tempo - dentre outras, as medidas abaixo colocadas:

Art. 101. [...] I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; **VII - acolhimento institucional**; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta. (Grifo nosso).

Pela própria organização dos dispositivos legais, a medida de acolhimento institucional aparece praticamente no final, como que apresentando antes as prioridades. Aliás, o próprio ECA (Artigo 101, § 1º) determina:

O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

A Lei esclarece que não se trata de privação de liberdade vislumbrando que as instituições de acolhimento não apresentem os velhos ares de internação e privação de liberdade, como características que atravessam a história, conforme vimos.

Contudo, na prática, tem sido muito fácil observar as “infrações” das famílias, por exemplo, a ponto de se retirar seus filhos e institucionalizar, mas não se atenta com a mesma facilidade para as “infrações” do Estado quando, por exemplo, não oferece as condições para que a família proteja seus filhos.

Oportuno ressaltar que na aplicação das medidas, estabelece o ECA (Artigo 100, Parágrafo Único), “levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” e alguns princípios devem ser considerados, entre estes, a condição da criança como sujeito de direitos (incluindo a proteção integral prioritária), a obrigatoriedade de prestar informações também à criança, respeitadas as suas especificidades, a fim de que saiba por exemplo os motivos da intervenção, e, ainda, a oitiva obrigatória e a participação da criança que além de ter direito de ser ouvida no processo que decide sobre sua vida, deve participar também nesse processo em que autoridades decidem sobre a medida de proteção que convém.

O Parágrafo Único do Artigo 100 (ECA) foi incluído pela nova Lei 12.010/2009 e reflete as reivindicações de segmentos da sociedade, incluindo, entre outros, profissionais da educação na luta para que se considere crianças como sujeitos de direitos efetivamente garantidos, antes de se pensar em qualquer medida, principalmente, medidas do tipo acolhimento institucional que tem sido facilmente utilizada, à revelia da participação da criança que geralmente sequer é ouvida nesses processos. Sua participação não é oportunizada e são os adultos que, corroborando a lógica adultocêntrica decidem sobre sua institucionalização, sua vida. A Lei proclama o direito da criança a ter voz, ressalvadas as suas particularidades em afirmação ao paradigma da participação na tentativa de superar a ideia de infant (sem voz). Trata-se de um avanço, posto que não se pode conceber sujeito sem voz.

Prevendo o acompanhamento da criança sob acolhimento institucional de forma mais direta o ECA/1990 determina que a sua situação será reavaliada a cada seis meses no máximo, podendo a autoridade judiciária, com fundamento em relatório de equipe interprofissional decidir sobre a reintegração à família ou colocação em família substituta (nas modalidades tutela, guarda ou adoção). Não apenas o relatório com prazo estabelecido, mas também a equipe interprofissional apresenta-se como novidade que diretamente chama a atenção para o papel da autoridade judiciária e de uma equipe que, ao que parece, não mais está resumida, conforme geralmente acontece, a profissionais como psicólogo e assistente social – tão conhecida equipe psicossocial que, não raro, tem sido a voz da criança que geralmente fica secundarizada ou excluída no processo em que a voz da “ciência” subsidia a voz do Estado representado principalmente pelas autoridades que tem poder para “proteger” esta criança. Contraditoriamente, trata-se geralmente da criança que de tanta proteção precisou/precisa desde que veio ao mundo e que não encontra este Estado para protegê-la, mas é o mesmo Estado que aparece para “protegê-la” depois de tantos direitos violados, mesmo que continue violando seus direitos, a exemplo, da convivência familiar e comunitária.

Contudo, não podemos esquecer que a Lei funciona como instrumento importante para que possamos reivindicar a garantia dos direitos nela proclamados. Assim, mesmo sabendo que o Brasil tem descumprido muitos dos dispositivos legais que elabora, sem a legislação a caminhada a favor da infância certamente teria mais obstáculos.

Por isso é importante atentar também para o fato de que a fim de evitar, por exemplo, uma vida de institucionalização, o ECA (Artigo 19, § 2º) estabelece agora que a criança não ficará por mais de dois anos em programa de acolhimento institucional, salvo para atender ao superior interesse da criança sendo esta decisão fundamentada pela autoridade judiciária. Em sendo institucionalizada a entidade elaborará um plano de atendimento individual visando o mais rápido possível a reintegração familiar (ECA, Artigo 101, §4º).

Além disso, o ECA/1990 (Artigo 34, §1º) dá preferência claramente ao acolhimento familiar em relação ao institucional, sendo que para ambas as medidas deve-se respeitar o caráter de excepcionalidade e provisoriedade do atendimento. O ECA/1990, com nova redação estabelece:

Art. 34. O poder público estimulará, por meio de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente afastado do convívio familiar.

Sabemos que o acolhimento de crianças feito por famílias não é algo novo no Brasil. Vimos que nem sempre este acolhimento trazia consigo objetivos nobres por parte das famílias. Apesar de saber que a Lei também pretende evitar que crianças permaneçam em grandes instituições totais, vislumbrando-se um espaço residencial, uma família que ficará responsável por poucas crianças, não podemos deixar de temer que, em um País com tantos precisando de qualquer subsídio ou incentivo fiscal, o acolhimento familiar termine por ter ares de “bom negócio” notadamente não para as crianças e sim principalmente para famílias que teriam algo com cara de “emprego” – cuidar de crianças. Tememos que o acolhimento familiar em um país historicamente omissivo em relação à garantia de direitos que poderiam evitar a institucionalização das crianças, sirva para que famílias recebam poucos recursos para que o Estado continue pousando de protetor através de uma estratégia mais barata do que manter as instituições e principalmente mais barata do que garantir efetivamente os direitos das crianças como fundamental forma de proteção através de políticas públicas, deixando essencialmente inalteradas a falta de condições materiais e dignas de vida. Ademais, subsídios desse tipo podem até servir para fins eleitoreiros, dada a lógica clientelista que figura em um país que reduz direitos a favores.

Se a legislação apresenta avanços, também devemos estar atentos. A legislação não tem apenas linhas. Suas entrelinhas muitas vezes dizem muito mais.

Notadamente é um avanço o fato de que o ECA/1990 (Artigo 101) torna o processo de institucionalização mais rígido, sobretudo quando, por exemplo, coloca prazos, exige plano individual de atendimento. Por outro lado, não podemos esquecer que essa medida pode, em muitos casos, ser evitada. Por isso a luta é permanente para que o Estado proteja efetivamente as crianças. Se essa proteção passa pela elaboração de Leis não se limita isso. Contudo, se temos leis proclamando direitos duramente conquistados, estas leis são fundamentais para que estes direitos possam se concretizar.

Leis e documentos oficiais vão sendo sistematizados com vistas à adequação das entidades de acolhimento que integram a rede de atendimento à criança e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em consonância com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – Lei n. 8.742/1993) e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) - MDS, 2004.

Desde a Constituição de 1988, a Assistência Social é compreendida como política pública e direito social (PNAS, MDS, 2004). Visando romper com a lógica assistencialista, paternalista, clientelista, a assistência social é direito do cidadão e não um favor como historicamente é concebida, sendo, portanto, uma responsabilidade do Estado. Por isso logo no caput do Artigo 1º a LOAS/1993 estabelece que:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

A PNAS (MDS, 2004, p.25) nos ajuda a entender que, sendo Inserida na Seguridade social a assistência social é também política de Proteção Social articulada a outras políticas sociais “voltadas à garantia de direitos e de condições dignas de vida”. A segurança da acolhida é vista como primordial na PNAS, pois “opera com a provisão de necessidades humanas que começa com os direitos à alimentação, ao vestuário, e ao abrigo, próprios à vida humana em sociedade”, sendo que conquistar a “autonomia na provisão dessas necessidades básicas é a orientação desta segurança da assistência social”.

Percebe-se, portanto, a necessidade de superar a dependência historicamente alimentada pelo Estado brasileiro, que tem colocado famílias à mercê de migalhas do Poder Público em

plena sintonia com a idéia de paternalismo, que além de passar a conotação de favor não ataca em profundidade as conseqüências de uma sociedade baseada na exclusão das maiorias.

Na contramão dessa tendência a PNAS (2004) estabelece como princípios:

I – Supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica; II - Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas; **III - Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade**, bem como à **convivência familiar e comunitária [...]**; (Grifo nosso).

Defende-se a articulação com as demais políticas públicas, em especial, políticas sociais, respeitando-se o direito a serviços de qualidade. A qualidade dos serviços apresenta-se, portanto, como um direito do cidadão até mesmo em respeito à sua dignidade. O SUAS materializa o que a LOAS/1993 determina, sendo dessa forma, um modelo de gestão descentralizado e participativo constituindo-se na “regulação e organização em todo o território nacional das ações socioassistenciais” (PNAS, 2004, p.35). A família é o eixo central nas ações, reconhecendo-se que para proteger as crianças a família precisa ser protegida.

O SUAS é instituído pela Política Nacional de Assistência Social para materializá-la. A organização do SUAS tem como pressuposto a articulação com outros sistemas, como por exemplo o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema de Justiça e o Sistema Educacional, todos relacionados ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Desenha-se uma rede socioassistencial hierarquizada em Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE), sendo esta última dividida em média e alta complexidade. O atendimento em entidades que desenvolvem programas de acolhimento institucional integram a Proteção Social Especial de Alta Complexidade. Segundo a PNAS (2004, p.32), os serviços que visam a proteção especial de alta complexidade são os que garantem proteção integral (incluindo alimentação, moradia, etc) “para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário”.

De acordo com a PNAS (2004, p.31),

Os serviços de proteção especial têm estreita interface com o sistema de garantia de direito exigindo, muitas vezes, uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, Ministério Público e outros órgãos e ações do Executivo.

Muitas vezes, de fato requerem ações do Ministério Público sim, por exemplo, para exigir a garantia de direitos de crianças que foram violados e que tem contribuído para que muitas não fiquem com suas famílias.

Na direção do direito à convivência familiar e comunitária é que foi aprovado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (MDS, 2006¹⁹). À luz da PNAS (2004), o Plano (MDS, 2006, p.40), destaca que o Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes pode ser oferecido em diferentes modalidades como: Abrigo Institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem.

A regulamentação dos serviços de acolhimento institucional, prevista no Plano é realizada pelo documento “Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (Brasil/CONANDA/CNAS, 2009). O documento que tem a finalidade de regulamentar no Brasil a organização e oferta de oferta de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da política de Assistência Social afirma que o encaminhamento para esse tipo de serviço só pode ser feito quando esgotadas todos os recursos para que a criança permaneça em sua família de origem, extensa ou na comunidade, pressupondo que pessoas da comunidade, possuindo vínculo com a criança possa exercer esse papel de família. Destaca ainda, entre outras coisas, que a condição de pobreza não pode ser motivo para encaminhamento de crianças a esse tipo de serviço.

O Documento demonstra que o Estado brasileiro está atento e até concorda que Ele mesmo tem sido omissivo e que ao institucionalizar a criança continua, muitas vezes, violando direitos ao invés de proteger efetivamente, corroborando a desproteção de crianças.

O documento apresenta orientações para que as entidades que acolhem crianças sob “medida protetiva” de acolhimento institucional possa redimensionar seu trabalho, considerando-se o caráter de excepcionalidade e provisoriade da medida que faz parte de uma cultura institucionalizadora que afeta os advindos das classes populares. Essa medida protetiva ao invés de representar a proteção efetiva condena muitas crianças das classes populares a passar uma vida institucionalizada e ainda deixa o Estado numa situação cômoda, posto que, geralmente sai como protetor e não violador de direitos.

¹⁹ Aprovado pela Resolução conjunta N.º 1 do CONANDA e o CNAS de 13 de dezembro de 2006,

Pelos detalhes, o documento parece prever que essa cultura institucionalizadora que se diz “protetora” tem vida longa em um país que opta por desproteger para depois “proteger”, muitas vezes, novamente desprotegendo. Afirma que se, para proteger a integridade física e psicológica a autoridade competente considerar necessário o afastamento da criança da família que haja atendimento em serviços de acolhimento do tipo “abrigo institucional” e “casa-lar”.

Segundo o documento, o Abrigo Institucional é voltado para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos de idade de modo a respeitar o limite de 20 acolhidos por entidade. Trata-se de

Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar [...] em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta.

Importante observar que muitas famílias só estão impossibilitadas de exercer seu papel porque estão em condição de abandono. O documento destaca a importância da articulação com a rede de serviços local em favor da garantia de direitos mantendo-se um diálogo com outros atores/instituições do SGD, contrapondo-se a uma histórica tendência de oferecer todos os serviços na instituição que se transforma em instituição total contribuindo até para que a criança perca o contato mais efetivo com a comunidade.

A entidade contaria com infra-estrutura adequada, equipe técnica²⁰.

A “Casa Lar”, segundo o documento, é um

Serviço de Acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar [...] em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta.

Interessante observar como mais uma vez, não fica claro quem abandonou e porque as famílias estão “impossibilitadas” de cumprir suas funções. A diferença desse serviço para o anterior é a presença do educador/cuidador residente (pessoa ou casal). Essa pessoa não deverá fazer o papel de mãe, mas a ideia é ter uma ambiente com cara de lar. Temos aqui uma mudança. Essa modalidade foi definida pela Lei n. 7.644, de 18 de dezembro de 1987, que também regulamenta a atividade de “mãe social”.

²⁰ Esta equipe contém, entre outros profissionais, psicólogo e assistente social.

De acordo com a Lei:

Art. 1º - As instituições sem finalidade lucrativa, ou de utilidade pública de assistência ao menor abandonado, e que funcionem pelo sistema de casas-lares, utilizarão mães sociais visando a propiciar ao menor as condições familiares ideais ao seu desenvolvimento e reintegração social.

Interessante observar que, tratando-se de Lei que antecede o ECA/1990, o termo usado ainda é “menor abandonado” para designar crianças e adolescentes, em sintonia com o Código de Menores de 1979. De acordo com a Lei, a mãe social é responsável pela Casa-Lar, uma unidade residencial que abriga até 10 crianças e/ou adolescentes. As casas-lares são isoladas, mas agrupadas formam uma “aldeia” ou “vila”. A mãe é responsável por propiciar um ambiente familiar, pois reside na casa. Possui direitos trabalhistas, sendo então, mãe e funcionária da casa. Pilotti (1995, p.86-87) lembra que este tipo de instituição é implementado pela organização, de base internacional, denominada ‘Aldeias S.O.S.’. A casa-lar também deve contar com apoio de uma equipe técnica.

As modalidades aqui apresentadas substituem termos como asilos, orfanatos, entre outros que não mais possuem base legal no contexto atual.

Importante observar como a violação de direitos (sem esclarecer de que tipo) aparece como sendo motivo para a institucionalização, deixando brecha para que medidas de acolhimento sejam tomadas fugindo da ideia de excepcionalidade. O documento tem perfil de manual e detalha como os serviços de acolhimento dever ser realizados, incluindo diagnóstico de cada caso, Plano de Atendimento Individual e familiar, equipe de trabalho, preferencialmente de caráter interdisciplinar, infraestrutura adequada, metodologia, sem deixar de repetir a importância de um trabalho articulado da rede de atendimento à criança e ao adolescente, pensando na articulação de políticas públicas.

O atendimento institucional sempre foi um peso para o Estado. Um atendimento de qualidade não é barato, apesar de que historicamente a precariedade que pesa sobre estas entidades tem revelado que esta tem sido uma alternativa “barata” para o Estado que tem se eximido de assumir o “ônus” das políticas públicas efetivas e articuladas, para protagonizar o jogo que tem como peças desproteção/proteção/desproteção. Sabemos viver em um país que historicamente proclama, mas não garante direitos, discursa mas não concretiza-os, elabora

documentos assumindo as próprias omissões mas terminam sendo “cartas de intenções”. Sabemos inclusive que, muitas vezes, há direitos que só chegam a ser garantidos, paradoxalmente, quando a criança já está institucionalizada, assim como muitos direitos continuam sendo negados mesmo depois da institucionalização. Por exemplo, o auxílio à família que deveria evitar a institucionalização pela falta de condições materiais, não raro, nem vem antes nem depois da institucionalização, mesmo sabendo que o auxílio já é um paliativo frente às mazelas de uma sociedade desigual.

Assim, muitas vezes, a proteção efetiva (garantia de direitos) nem vem antes - principalmente por isso a criança tem sido muitas vezes colocada em regime de acolhimento institucional - nem depois, visto que, não raro, mesmo sob a “proteção” do Estado ela continua por vezes tendo seus direitos violados. O olhar para o direito dessas crianças à educação infantil traz essa preocupação. Se o Estado tem negado até mesmo para as que estão em seus lares como tem sido nas entidades de acolhimento? Será que a educação infantil é vista como medida de proteção das crianças pequenas?

Ao que parece, opta-se por um aparato montado para acolher crianças, mesmo sabendo-se que se tal aparato existir e funcionar efetivamente através de políticas públicas articuladas pode contribuir fundamentalmente para que a institucionalização seja de fato a exceção e não a regra de “proteção” que, não raro, corrobora a desproteção e ainda a encobre.

Contudo, conforme ressaltamos anteriormente, não podemos negar que a existência de leis e documentos ressaltando, por exemplo, a excepcionalidade da medida de acolhimento e defendendo um atendimento de qualidade para os que hoje estão institucionalizados são avanços frutos das lutas travadas. São avanços que coexistem com as contradições típicas de um país que avança no discurso e fica praticamente parado na prática.

Mesmo assim, é importante lembrar que, a PNAS (Brasil/MDS, 2004) toma a família como eixo central das suas ações, afirmando que os direitos devem ser garantidos em articulação, por exemplo, com o sistema educacional. Essa articulação é possível porque em tempos de Doutrina da Proteção Integral, a educação é direito de todos os sujeitos humanos. A Constituição do Brasil de 1988 estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este artigo é fruto de muitas lutas em prol da garantia da dignidade humana. O direito à educação é chave na concepção de proteção integral. A educação é direito humano fundamental no processo de construção de uma cultura de direitos humanos, configurando-se como “processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, na medida em que concebe a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa”, como bem nos ajuda a entender Dias (2007, p.441). A educação, também aqui neste trabalho, é elevada, com base em Dias (2007, p.441), “à condição de único processo capaz de tornar humano os seres humanos. Isso significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo”.

A educação é elemento fundamental na constituição do sujeito humano. Como bem ressalta Carbonari (2007, p.182), “a educação é, a um só tempo, um direito humano e também uma mediação histórica, institucional e subjetiva, para a efetivação do conjunto dos direitos humanos”. Ao estarmos a favor do direito humano à educação lutamos pela garantia dos outros direitos humanos, cientes de que a educação não está apenas a favor da reprodução do capital. Também pode contribuir fundamentalmente para a emancipação, e, em sendo assim, sujeitos humanos, tantas vezes negados em tal condição, são efetivamente sujeitos humanos, protagonistas da história. Para tanto, a educação, enquanto processo de “apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (Saviani, 2007a, p.447) é fundamental.

Concordamos com Paro (2005, p.60-61) ao afirmar que:

Na produção material de sua existência, na construção social de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o *saber* historicamente produzido. [...] para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração [...] é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela *educação*, entendida como a apropriação do saber produzido historicamente. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. É, pois, pela educação, que o homem tem a possibilidade de construir-se historicamente, diferenciando-se da mera natureza. A escola, então, ao prover educação, precisa tomá-la em todo o seu significado humano. [...] Quando se fala em educação para a formação do cidadão é esse pressuposto que deve estar por trás: o de que, como condição para elevar-se a um nível humano de *liberdade*, diferenciando-se da mera *necessidade* natural, o indivíduo precisa *atualizar-se* historicamente pela apropriação de um mínimo do saber alcançado pela sociedade da qual faz parte.

A apropriação do saber historicamente produzido é fundamental para a nossa atuação como sujeitos na sociedade. Sujeitos capazes de atuar com vistas à mudança que, essencialmente, requer a nossa participação. O conceito de saber, em sentido amplo, refere-se “tanto a conhecimentos e técnicas, quanto a comportamentos, valores, atitudes, enfim, tudo o que configura a cultura humana, passível de ser apropriada na educação”, diz Paro (2005, p.61).

Nesse direção, Cury (2002, p.13) ressalta:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (Grifo do autor).

A educação é, portanto, imprescindível na caminhada rumo a uma sociedade de fato justa e democrática, onde a dignidade humana é, para além do discurso, direito de todos. O caminhar rumo à dignidade humana passa fundamentalmente pela garantia efetiva do direito humano à educação, pois como bem ressalta Freire (2006, p. 32), “a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica”.

A defesa do direito das crianças pequenas à educação infantil integra a luta pelo direito humano à educação, pois se a educação é direito de todos, as crianças – sujeitos humanos de direitos, cidadãs brasileiras – também são titulares desse direito, e, com absoluta prioridade, diz o Artigo 227 da Constituição de 1988, uma vez que crianças são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (ECA/1990).

Somente em tempos de Doutrina da Proteção Integral voltada para crianças e adolescentes em meio ao acirramento dos embates nos anos 1980 em prol da infância, a educação infantil torna-se direito da criança e dever do Estado. O marco histórico que representa essa conquista é também a Constituição Federal do Brasil de 1988, ao estabelecer que:

Artigo 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV²¹ - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Com a nova redação dada pela Emenda Constitucional N. 59, de 11/11/2009, o Artigo 208, I passa a vigorar assim:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Este dispositivo “deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação” a ser elaborado. A obrigatoriedade deixa de ser apenas em relação ao ensino fundamental – historicamente focalizado – e passa a contemplar a quase totalidade da educação básica, uma vez que a educação infantil (de 0 a 3 anos - creche) não está aí enquadrada, ficando apenas a pré-escola (4 a 5 anos). Já é um avanço fruto das lutas em prol da infância. Entretanto, sabemos que as crianças de 0 a 3 anos, provavelmente, não receberão a mesma atenção, sobretudo em termos de financiamento, dado o foco que o Brasil costuma oferecer ao ensino obrigatório. Precisamos ficar atentos para que as creches não continuem sendo secundarizadas na política educacional, sobretudo no que se refere a uma educação infantil de qualidade social, o que requer financiamento efetivo. O Artigo 212, § 3º da Constituição Federal de 1988, também modificado pela Emenda Constitucional N. 59/2009 estabelece que

A distribuição dos recursos públicos assegurará **prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório**, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Grifo nosso).

A Constituição de 1988 (Artigo 211, §2) estabelece ainda que “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”, sabendo que o mesmo Artigo

²¹ Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006. Antes, a educação infantil era destinada às crianças de até 6 anos de idade. As crianças de 6 anos integram atualmente o ensino fundamental ampliado para 9 anos de idade – Lei . 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

(§4), conforme consta da Emenda Constitucional N. 59/2009, determina a colaboração dos entes federados para assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Ora, as crianças de até 3 anos também fazem parte da educação infantil - primeira etapa da educação básica - e têm direito a uma educação de qualidade. A educação infantil não inicia na pré-escola, com crianças de 4 anos de idade. Ademais, não podemos esquecer que tal universalização precisa estar comprometida com a qualidade da educação, não apenas com o acesso.

De certa forma, a velha distinção entre creche e pré-escola ainda está presente. Todavia, a inclusão da educação infantil no capítulo da Educação desde a Constituição de 1988 já é em si um avanço que se contrapõe ao viés assistencialista que tem atravessado a educação infantil e mesmo lentamente vamos percebendo que mudanças importantes vão sendo construídas.

*O ECA/1990, “concebido como a lei que busca garantir a cidadania e os direitos fundamentais a população infanto-juvenil” (Ferreira, 2008, p.15), é a primeira legislação brasileira, pós Constituição de 1988, a tratar do direito à educação. O Artigo 53 esclarece: “A **criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**” (Grifo nosso). De forma específica, o ECA (Artigo 54, IV) consolida a educação infantil como direito da criança e dever do Estado.*

As mobilizações em favor da infância foram impulsionadoras desse novo cenário que, principalmente a partir dos anos 1990 ganha outros elementos, mesmo coexistindo com retrocessos. Outras concepções vão ganhando espaço. O entendimento é o de que a criança não é apenas sujeito de direitos, mas sujeito histórico, social, cultural – sujeito humano. A criança produz cultura e é produzida no mesmo processo. Creches e pré-escolas são espaços de educação infantil.

Nessa direção, está a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Incorporando dispositivos da Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 (art. 4º, IV) ratifica o dever do Estado para com a educação infantil, sob responsabilidade dos municípios (Artigo 11, V), a ser oferecida em creches (ou entidades

equivalentes para as crianças de 0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos de idade), segundo o Artigo 30. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica (LDB/1996, Artigo 21).

Avançamos em termos de educação brasileira. De acordo com Cury (2002, p.171): “A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Na forma da LDB/1996, a educação infantil apresenta-se como a pedra basilar da educação básica.

Visando superar o caráter assistencialista que atravessa a educação infantil, principalmente no que tange às creches, a LDB/1996 (art. 89) determinou a integração de creches e pré-escolas ao sistema de ensino. A inclusão da creche no sistema de ensino é um avanço, uma ruptura paradigmática, ao menos na forma da Lei. Pretende-se a superação da visão de creche como espaço de guarda, tutela, de “mero cuidado” e de pré-escola como espaço de educação. Até então parece que a dimensão da educação é privilégio da pré-escola, não por valorização desta enquanto tal, mas principalmente em função do ensino fundamental- etapa da educação que historicamente recebe um olhar diferenciado, em um país que entende que para as maiorias basta ler, escrever e contar, em que pese o fato de ainda sermos um país de significativa parcela da população analfabeta, revelando que mesmo o mínimo não vem sendo cumprido.

No entanto, o viés assistencialista não é exclusividade das creches, mesmo sendo estas o alvo principal. Por isso Kuhlmann Júnior (2001b) fala em “instituições pré-escolares (creches, escolas maternas e jardins-da-infância) assistencialistas”, ao analisar a história destas instituições como parte da assistência à infância. O assistencialismo é uma marca histórica da educação infantil destinada às crianças pequenas das classes populares, mesmo que a ênfase recaia de forma mais explícita nas creches. Contudo, a educação infantil – nomenclatura que aparece, em termos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas em 1996 traz consigo uma proposta educacional: uma educação assistencialista (Kuhlmann Júnior, 2001b). O próprio assistencialismo foi configurado como proposta educacional específica para um setor social: as classes populares. Essa educação não seria para a emancipação, mas para a submissão (Kuhlmann Júnior, 2001b). Por isso desenhou-se uma educação de baixa qualidade destinada aos que são vistos como

inferiores, “menores”. Tem sido este o tipo de atendimento oferecido pelo Estado, que se omite quando não atende e igualmente quando atende sem o compromisso com a qualidade social. A educação, tanto pode contribuir para a reprodução de tais desigualdades como para a emancipação de sujeitos humanos a partir da infância. No entanto, se destituídas da qualidade social e baseadas no preconceito histórico para com as crianças das classes populares, a educação infantil continuará sendo assistencialista.

Sabemos que a Lei, mesmo sendo fundamental instrumento de luta, por si só não provoca mudanças em um país tão “experiente” em descumprir as leis que elabora e defende em discursos. Até hoje, por exemplo, muitas instituições de educação infantil (creches) continuam vinculadas aos órgãos de assistência social.

No Brasil, a educação infantil voltada para crianças de 0 a 3 anos de idade continua sendo opção da família, não podendo, por isso, ser alvo de menor oferta e baixa qualidade.

A municipalização é uma tendência desde a Constituição de 1988. O ECA (Artigo 88, I) apresenta a “municipalização do atendimento” como uma das diretrizes da política de atendimento à criança e ao adolescente. Sem perder de vista a importância do município como ente federativo na busca de uma real autonomia, a municipalização do atendimento à criança tem seguido os pressupostos do “Estado Mínimo”. De acordo com Demo (2003, p.15), “[...] À medida que os Municípios se multiplicam não cresce a condição de autonomia de cada um deles. Ao contrário, parece aumentar a dependência de instâncias externas, o que torna os Municípios, em boa parte, ficção federativa. [...]”.

Pesa, em meio às conquistas, a lógica da racionalidade financeira regendo, outrossim, o atendimento à infância, em detrimento da lógica da “racionalidade social”, esta última, comprometida de fato com a democratização da sociedade (Saviani, 2007).

Sem o efetivo financiamento por parte do Estado não é possível sequer manter o “padrão mínimo de qualidade” para a educação de que trata o §1º do Artigo 211 da Constituição Federal de 1988. Tampouco é possível garantir uma educação infantil de qualidade social nos moldes estabelecidos pela LDB/1996:

Artigo 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A educação infantil tem um papel a cumprir como pedra basilar da educação básica com vistas ao desenvolvimento integral das crianças. Mesmo não sendo obrigatória, é direito da criança e cabe ao Estado garantir efetivamente. O Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de dezembro de 2001 e ainda em vigência, reitera estas determinações afirmando que a educação infantil “é a primeira etapa da Educação Básica” e que “as primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa”.

Além disso, o PNE (2001, p.23-24) elucida:

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado [...] A criança não está obrigada a freqüentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano [...] com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior.

O PNE (2001) coloca a necessidade de padrões mínimos de infra-estrutura, parâmetros de qualidade e colaboração entre setores da educação, saúde e assistência social no atendimento às crianças pequenas. Contudo, em sintonia com a lógica do mercado, o PNE é aprovado com os vetos que representaram corte de gastos que, segundo Saviani (2007a), mutilaram o texto do referido Plano. O Brasil já determinou a elaboração de outro Plano Nacional de Educação, igualmente decenal, quando sabemos que as metas estabelecidas no atual PNE/2001, especialmente no que se refere à educação infantil não serão cumpridas, especialmente no que se refere às crianças de 0 a 3 anos de idade. Sabemos que a melhoria da qualidade da educação passa, essencialmente, pelos investimentos oriundos do Poder Público.

Nesse sentido, em contraposição ao FUNDEF (que focalizava o ensino fundamental) foi aprovado - em meio às tantas lutas em prol de uma educação básica de qualidade para todos - o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado pela Emenda Constitucional n. 53 de 2006 e

regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Oportuno lembrar que as creches só foram incluídas no Fundo graças às mobilizações, dando conta, por exemplo, da contradição e desobediência à LDB/1996, ao se falar em educação infantil excluindo as creches.

Os recursos do FUNDEB são destinados com base no número de alunos matriculados na educação básica pública usando como referência os dados atualizados do censo escolar considerando a competência dos entes federados na oferta de cada etapa. Entretanto, apenas a partir de 2009 considera-se a totalidade das matrículas da educação infantil. No primeiro ano de vigência do Fundo (2007) considerou-se 1/3, em 2008 2/3 (§2º, Artigo 31- Lei n. 11.494/2007).

Em relação ao FUNDEB e, tendo em vista um Custo Aluno Qualidade (CAQ), Pinto (2006, p.209) assevera:

[...] só a implantação do Fundeb não bastará para enfrentar os desafios da qualidade e da quantidade postos para a educação pública no país. São necessários mais recursos [...] é fundamental pensar uma organização do regime de colaboração entre estados e municípios que ponha fim à atual 'guerra fiscal' da educação, acirrada pelo Fundef, e que o Fundeb não deve aplacar. [...] hoje, para boa parte das redes públicas, o aluno é visto tão somente como um valor monetário que, para render, é aceitável superlotar as salas [...]

Os vetos ao PNE ainda não derrubados trazem grandes perdas aos cidadãos. Enquanto isso vislumbra-se a elaboração de outro PNE. Saviani (2007a, p.449) lamenta o fato de não ter havido a mudança da orientação da política educacional que se esperava com a mudança de Governo, por exemplo, com a derrubada dos vetos do PNE em vigor.

Entre inovação e conservação o embate é permanente rumo à construção de uma educação pública de qualidade social para todos, sob o argumento de que sem o investimento por parte do Poder Público não é possível a materialização de uma educação infantil de qualidade, prejudicando, mormente, os que dependem exclusivamente da educação pública. Conforme ressalta Pinto (2006), não queremos uma escola boa para poucos. Todos têm direito à educação pública de qualidade social.

Nesse sentido, as colocações de Pinto (2006, p.198) são oportunas:

A construção de uma escola pública de qualidade para o conjunto das crianças e jovens do Brasil é tão antigo que, às vezes, parece ser de impossível execução. [...] Embora no mundo inteiro a elite nunca tenha freqüentado a escola pública de educação básica, é nela que estuda a classe média, em especial nos países mais desenvolvidos. Ora, esta presença da classe média na escola pública [...] faz com que, nestes países, as temáticas e os problemas da educação pública estejam presentes no cotidiano do debate público e nos meios de comunicação de massa. Já no Brasil, tendo em vista a concentração de

renda, umas das piores do mundo, a classe média é tão dos filhos dos outros'. Este fato com certeza, torna mais difícil a luta pela sua melhoria. pequena que cabe na rede privada de ensino. [...] Com isso, a escola pública [...] é sempre a 'escola dos filhos dos outros'.

Estamos defendendo uma educação infantil pública de qualidade para as crianças brasileiras mesmo sabendo que no nosso país as mudanças são lentas e, ao sabor de embates. Ao mesmo tempo, saber que antes tínhamos um financiamento apenas para o meio da educação básica e hoje temos o Fundeb que, mesmo aquém do necessário, é direcionado para a educação básica, se configura como avanço. Tanto que em 2008 o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome publicou o documento “Orientações sobre a Transição da Rede de Educação Infantil Financiada com Recursos da Assistência Social para a Educação” seguindo orientações da Política Nacional de Assistência Social (MDS, 2004, p.44) que afirmou ser componente do rol das suas propostas :

[...] a negociação e a assinatura de protocolos intersetoriais com as políticas de saúde e de **educação**, para que seja viabilizada a transição do financiamento dos serviços afetos a essas áreas, que ainda são assumidos pela política de assistência social [...]. (Grifo nosso).

Na falta de financiamento para a educação infantil recursos da assistência social, mesmo pós LDB/1996 com a determinação da integração da educação infantil ao sistema de ensino, continuaram sendo disponibilizados no sentido de cobrir uma lacuna: ausência de financiamento. A assistência social continuou pagando a conta de muitas instituições de educação infantil que não foram integradas ao sistema de ensino em explícita desobediência à LDB/1996. A permanência de creches na assistência social é vantajosa para o Estado, em detrimento dos interesses da criança. Novamente pesou o aspecto financeiro. Isso principalmente porque, com a aprovação da LDB/1996 (Artigo 62) a formação docente para atuar na educação na educação básica é a de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitindo-se como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o nível médio na modalidade normal. Esse dispositivo também é uma conquista dos que defendem uma educação de qualidade para as crianças pequenas, com vistas à superação da idéia de que para atuar na educação infantil não há necessidade de formação profissional, basta ter “jeitinho”. Conforme ressalta Kramer (2002a, p.125),

Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

Há um preconceito com quem atua na educação infantil, principalmente nas creches. Atuar na educação infantil é estar no âmbito “doméstico” e para tanto, não há maiores exigências, tampouco requer profissionais. Para Kulhmann Júnior (2000, p.13),

[...] O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares. (Grifo do autor).

Essa divisão é explícita nas creches onde historicamente temos uma presença quase exclusiva de monitoras enquanto na pré-escola geralmente atuam professoras. O monitor geralmente não possui a habilitação exigida em Lei para exercer a docência. Atuam em creches, que, mais que a pré-escola, tem sido lócus de baixa qualificação/baixa remuneração, reflexo da lógica do baixo custo que atravessa a educação infantil destinada às classes populares. Muitos monitores não têm sequer o ensino fundamental, conforme comprovamos na pesquisa do mestrado. Importante lembrar que, no quadro funcional da assistência social não há a figura do professor, por ser esta uma função de magistério, portanto, vinculada à secretaria de educação – órgão do Sistema de Ensino.

Ora, é comum a justificativa por parte do Estado de que o que mais onera os cofres públicos é exatamente a despesa com o professor até mesmo porque geralmente tem o nível de formação mais elevado que o monitor, o que redundaria em aumento salarial via Plano de Cargos e Salários. Pinto (2002, p.114) endossa esse argumento ao afirmar que “o principal elemento de

custo é o gasto com salário docente [...]”. Destarte, para aliviar o impacto, saídas como a superlotação das salas e substituição de professores por monitores (com salários inferiores principalmente) são estratégicas mais “baratas” em claro desrespeito à legislação e às crianças.

Na contramão dessa prática, à luz da LDB/1996, o Ministério da Educação (2002, p.67) assevera:

Perante a Lei, o profissional de educação infantil deixa de ser monitor, crecheira ou pajem, para ser professor, com a formação exigida para atuar na primeira etapa da educação básica, que tem como função educar e cuidar. Pela sua natureza e especificidade do trabalho, esse professor diferencia-se dos demais na medida em que sua função é ‘cuidar e educar’ crianças, ajudando-as a se inserir na ‘cultura e a produzir conhecimentos, sendo o mediador desse processo’.

Mesmo assim, instituições de educação infantil vinculadas à assistência social foram beneficiadas por recursos do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), mostrando que nesse país se os dispositivos legais são fundamentais nas mobilizações em favor da infância, sem a luta não são suficientes, primeiro porque, as leis já foram frutos de lutas, e, segundo, estamos em um país que histórica e sistematicamente dribla a legislação que ele mesmo elabora.

Contudo, vislumbramos mudanças que o tempo e pesquisas como esta poderão testemunhar. O documento “Orientações sobre a Transição da Rede de Educação Infantil Financiada com Recursos da Assistência Social para a Educação” (MDS, 2008, p.3) afirma que diante, por exemplo, das orientações da PNAS que instituiu o SUAS e da implantação do FUNDEB, a assistência social em articulação com a educação tem a tarefa histórica de orientar o que chama de “transição da rede de educação infantil co-financiada com recursos do FNAS, do âmbito da Assistência Social para o da Educação”, a fim de fazer cumprir a legislação (Constituição de 1988, ECA, LDB/1996, PNE/2001, Lei 11.494/07 do FUNDEB) que “versa sobre o atendimento e direito da criança pequena à educação”, e sobre o financiamento desta etapa. O documento, entre outras coisas, trata da necessidade de se fazer valer a determinação de integração da educação infantil ao Sistema de Ensino. A educação infantil, destaca o documento, é direito da criança e “o Poder Público Municipal tem o dever de ofertar”, desde que seja opção da família (MDS, 2008, p.7).

O documento do MDS (2008, p.7-8) lembra que, apesar do prazo (1999) estabelecido pela LDB/1996 (Artigo 89) para a integração de instituições de educação infantil aos sistemas de

ensino, “a Lei não se cumpriu” exatamente “devido à falta de definição de fonte de financiamento para tal”, esclarecendo ainda que:

Uma parte da rede de creches e pré-escolas ficou na dependência de o gestor municipal destinar recursos próprios para esse fim e **outra parte, bastante significativa, historicamente financiada pela Assistência Social, continuou dependendo dos recursos da Assistência Social para realizar o atendimento às crianças, em creches e pré-escolas**. É importante lembrar que mesmo sendo determinada pela LDB, a integração das creches comunitárias, filantrópicas e confessionais ao sistema educacional não aconteceu na sua totalidade. Muitas dessas instituições não constam no Censo Escolar, não são supervisionadas/assessoradas pelo órgão de educação competente e não têm, **ainda hoje**, autorização de funcionamento do Sistema de Ensino, ou seja, parte da rede de creche e pré-escola que permanece sob a responsabilidade e financiamento da Assistência Social continua à margem do Sistema de Ensino. (Grifo nosso).

Preferimos dizer que a Lei não foi cumprida, ao invés de “a Lei não se cumpriu”. Este documento é uma prova de como uma educação de qualidade requer financiamento intimamente relacionado à vontade política, que tem a ver com o nível de “prioridade” ocupado pela infância no Brasil.

O que tem sido colocado neste trabalho mostra o nível de “prioridade” da infância neste país. Estamos há mais de uma década de descumprimento da LDB/1996. Ao mesmo tempo, vamos percebendo a falta de diálogo entre os órgãos que compõem a rede de atendimento à infância – parte do SGD, refletida na falta de controle de dados.

Segundo o documento do MDS (2008, p.), “a maioria absoluta das matrículas de educação infantil co-financiada pelo FNAS são de rede pública e não de rede privada sem fins lucrativos”, esclarecendo ainda que: “[...] 1) a rede é, em sua grande maioria, **pública** (80,3%); 2) as matrículas são predominantemente de **pré-escola** (73%); 3) quase a metade das crianças frequenta creche ou pré-escola em **tempo integral** (48%)” (Grifos do documento).

Temos ainda, conforme percebemos, quase 20% da rede que não é pública, bem como muitas matrículas na pré-escola vinculadas e financiadas pela assistência social, mostrando que temos educação infantil (creches e pré-escolas) na assistência social quando já deveriam estar no sistema de ensino.

Por outro lado, o maior número de matrículas na pré-escola provavelmente tem como um dos fatores, o fato de o Brasil ter historicamente um atendimento mais voltado a atender à etapa de 4 a 6 anos de idade.

No que tange ao financiamento, mesmo sabendo que o FUNDEB, conforme afirma Saviani (2008b, p.301-302), “não garante os recursos suficientes para dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia”, já traz certo alento.

Para o MDS (2008, p.8), “com a aprovação da Lei 11.494/07, ampliam-se as possibilidades para o cumprimento do disposto na LDB referente à educação infantil”. O MDS (2008, p.24), ao lembrar que a partir de janeiro de 2009 o FUNDEB passa a cobrir a totalidade das matrículas da educação infantil, fez um apelo aos municípios e Distrito Federal, no sentido de se esforçarem para que a transição das instituições de educação infantil ainda na assistência social para a educação se realizasse no ano de 2008, esclarecendo que ‘os recursos do FNAS não deverão ser aplicados em creches e pré-escolas em 2009’ (MDS, 2008, p.28).

Com efeito, o FNAS foi o paliativo oferecido pelo Estado contra a sua própria omissão em relação ao financiamento. Estado que têm usado desses expedientes para “sanar” algumas lacunas por Ele deixadas, mesmo sabendo que os recursos do FNAS não são suficientes para garantir uma educação infantil de qualidade e ainda deixam muitos municípios em situação cômoda, apoiados na manutenção de instituições de educação infantil no âmbito da assistência social. Essa situação começa a mudar exatamente por conta das pressões para a aprovação do FUNDEB.

É nítida a resistência de municípios em realizar a integração da educação infantil ao sistema de ensino. Parece que em se tratando de crianças pequenas e principalmente das classes populares, prevalece o entendimento de que qualquer tipo de atendimento serve. Ora, se a assistência social é voltada exatamente para esse público considerado em “vulnerabilidade social”, nada mais “coerente” do que deixar tudo sob o manto assistencial que tem sido paliativo em meio à ausência de outras políticas públicas (como a educação), que podem contribuir fundamentalmente para que não tivéssemos historicamente um mesmo grupo em “vulnerabilidade social” (e inclusive uma parte desse grupo institucionalizada). É como se tal “vulnerabilidade” fosse uma característica natural das classes populares, obnubilando as históricas formas de construção da exclusão das maiorias.

Contudo, sendo sempre a questão monetária que “importa”, parece que a não disponibilização de recursos do FNAS para instituições de educação infantil que ainda estão vinculadas à assistência social, pode contribuir para que haja a integração de instituições de educação infantil ao sistema de ensino em busca de recursos do FUNDEB.

Essa resistência em integrar a educação infantil ao sistema educacional parece trazer consigo o receio de garantir outro tipo de educação àqueles que historicamente são alijados desse projeto de educação de qualidade. Ademais, parece ser cada vez mais “arriscado”, “caro” esse tipo de investimento, sobretudo se considerarmos os tantos dispositivos legais já apresentados e documentos oficiais que endossam toda a legislação com vistas a uma educação infantil de qualidade social conforme percebemos na Política Nacional para a Educação Infantil (MEC, 2006a), nos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006b), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006c), entre outros que também são frutos de grandes embates históricos na defesa da infância e podem contribuir para crescentes pressões por educação infantil de qualidade, o que a nosso ver já estar acontecendo, por isso mesmo nós temos tantos instrumentos a favor da infância.

Para garantir a educação infantil nos moldes da LDB/1996 e dos citados documentos, faz-se necessário “grandes investimentos” (MEC, 2006b), algo que o Estado brasileiro não fez até os dias de hoje, até porque é preciso vontade política para que a educação seja prioridade número 1 (Saviani, 2007b).

No entanto, segundo a Política Nacional para a Educação Infantil (MEC, 2006a, p.5), **ao Estado [...] compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena**, de forma que complemente a ação da família. (Grifo nosso).

Afirma, contudo, que “a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária” (MEC, 2006a, p.5). Isso porque, uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (MEC, 2006a, p.17) é que “a **qualidade na Educação Infantil** deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade”. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006c, p.8) foram publicados e estabelecem “padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil”. O aludido documento (MEC, 2006b,p.10) pretende ser um passo rumo à transformação dos parâmetros de qualidade em “práticas reais” a fim de garantir às crianças pequenas o “direito à Educação Infantil de qualidade”.

Na mesma direção, o documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006b, p.9), destaca que:

Em geral, a Educação Infantil, e em particular as creches, destinava-se ao atendimento de crianças pobres e organizava-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, que se fazia – e muitas vezes ainda se faz – sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justificava-se um serviço pobre.

O aludido documento ao apresentar “sugestões aos dirigentes municipais”, coloca, entre outras coisas, que é preciso “**considerar critérios de qualidade** para a realização das obras em seus vários aspectos: técnicos; funcionais; estéticos e compositivos” quando se trata da construção de unidades de educação infantil. O desenvolvimento integral da criança é requisito essencial para a criação de espaços/lugares voltados à educação infantil.

Pelo exposto, fica claro que não estamos falando de qualquer tipo de educação infantil. Para cumprir o Artigo 29 da LDB/1996 que esclarece a finalidade da educação infantil como sendo o desenvolvimento integral das crianças pequenas é necessário que o Estado garanta educação infantil de qualidade como sendo uma fundamental forma de proteção das crianças.

Ao tratar dos desafios que o Brasil precisa enfrentar, o documento “Situação Mundial da Infância 2008/Caderno Brasil” (p.37), destaca que “além de ser um direito fundamental, a educação infantil amplia e ajuda a garantir os demais direitos humanos e sociais.” Afirma ainda que, “o acesso à educação infantil traz benefícios claros para a família como um todo”. Mesmo assim, o documento faz ver que a situação da infância no Brasil não condiz com o entendimento que temos sobre dignidade humana. Por isso a defesa de uma educação infantil de qualidade social tem, de forma crescente, ocupado lugar central nesse debate.

De acordo com o documento Diretrizes Gerais do Proinfantil²² (MEC, 2005, p. 5):

Um dos grandes desafios do Brasil nas últimas décadas tem sido melhorar a qualidade da Educação Infantil. Nesse contexto, cresce a importância da qualificação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas. Juntamente com a remuneração adequada e a melhoria das condições do trabalho docente, a formação de professores é vista como elemento-chave para a efetiva profissionalização do magistério e o estabelecimento de algumas das condições fundamentais para a promoção da qualidade nas instituições de educação infantil.

²² Programa de Formação de professores que visa a habilitação em nível médio na modalidade normal para os que já exercem a docência na educação infantil mas não possuem a formação mínima exigida pela LDB/1996.

A formação/valorização é direito dos professores (LDB/1996, Artigo 67, PNE, 2001, Política Nacional de Educação Infantil, MEC, 2006a, etc) também relacionado ao direito da criança a ter um profissional qualificado. Concordamos com Sousa e Kramer apud Kramer (1994, p.19) ao asseverar que:

[...] Só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas.

O cumprimento dos Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura e de Qualidade (MEC, 2006) também é um imperativo quando se trata de qualidade na educação infantil. Além disso, em 2009 foi publicado o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil²³ que “caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (MEC/SEB, 2009, p.7).

Depreende-se da leitura das leis e documentos oficiais que o Estado brasileiro parece ter a intenção de concretizar uma educação infantil de qualidade. O direito à educação infantil está relacionado, por exemplo, ao direito de brincar. Segundo o ECA, a criança tem, entre outros, o direito à liberdade (Artigo 15), o que implica aspectos do tipo: “IV - **brincar**, praticar esportes e divertir-se” (Artigo 16, grifo nosso).

Estamos tratando de acesso a uma educação infantil de qualidade social – tarefa do Estado - o que não se limita à ampliação de vagas. A educação é forma essencial de proteção de crianças podendo ser capaz de contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Contudo, acesso e qualidade são elementos do mesmo processo – o de garantia do direito à educação infantil. Entendemos que havendo o acesso sem a qualidade teremos uma “inclusão excludente” conforme nos ajuda a entender Saviani (2007) à luz de Acácia Kuenzer. Nesses moldes, a criança terá acesso (“inclusão”) à instituição de educação infantil, ao tempo em que é excluída de uma educação de qualidade social.

²³ O documento foi elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef.

Assim como Kulhmann Júnior (2001), entendemos que é preciso superar a educação de baixa qualidade destinada para as crianças pobres, historicamente oferecida pelas instituições de educação infantil. É preciso criar condições efetivas para garantir este direito humano.

Em leis e documentos oficiais a criança está protegida integralmente. Os seus direitos, inclusive o direito a uma educação infantil de qualidade está proclamado em tempos de Doutrina da Proteção Integral.

Mesmo em meio a todo um aparato jurídico, fundamentos teórico-metodológicos a favor da “proteção integral” de crianças, constituído por declarações, pactos internacionais, bem como leis, documentos oficiais elaborados pelo Estado brasileiro, as crianças pequenas vivem/sobrevivem em meio à desproteção.

As marcas da exclusão, dando conta da ação paliativa, compensatória que refletem a omissão do Estado brasileiro para com a infância, são visíveis ainda hoje - século XXI, mesmo em meio a históricos e grandiloqüentes discursos de “proteção às crianças”. Principalmente, se considerarmos as implicações do projeto neoliberal para o campo educacional. Haddad (2007) nos ajuda a entender nesses tempos de globalização há um retorno aos programas compensatórios quando se trata de educação infantil. A globalização afeta as políticas dessa etapa da educação básica. Duas propostas são apresentadas na esteira da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e do programa do UNICEF Cuidado Infantil para Desenvolvimento, Crescimento e Sobrevivência (CIDCS). Uma visa a universalização do atendimento às crianças pré-escolares, ou seja, a partir dos 4 anos, corroborando a velha lógica de se obter o sucesso escolar futuro, pré como preparação, deixando a criança “pronta” para o ensino fundamental. A outra proposta vislumbra um atendimento em que mães e agentes comunitários atuam com crianças abaixo de 3 anos, através de programas de intervenção na comunidade. A entrada de crianças de 6 anos no ensino fundamental e, ainda, a retirada da faixa etária de 0 a 3 anos do alvo do financiamento também integram esta proposta que deixaria o poder público numa situação cômoda em relação ao financiamento. Conforme ressaltamos anteriormente, quase que a faixa etária de até 3 anos fica fora do FUNDEB e, mesmo assim, tem um valor custo aluno diferenciado, inspirando-se nessa “tendência” excludente e discriminatória que representa um retrocesso ao prever um atendimento de baixo custo e, conseqüentemente, de baixa qualidade para os pequenos que também não ficariam nas mãos de profissionais da educação, reforçando a ideia de que qualquer pode atuar na educação infantil.

Nessa direção, tivemos a ampliação do ensino fundamental no Brasil para 9 anos com a inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental, ficando a educação infantil voltada para crianças de 0 a 5 anos, reforçando a lógica da escolarização precoce, não raro, afrontando o direito de crianças às especificidades da educação infantil, incluindo-se aqui o brincar, a dimensão lúdica, que não tem sido bem vinda no ensino fundamental, apesar de termos discursos afirmando o contrário. Ao invés disso, crianças de 6 anos tem garantida sua “participação” na Provinha Brasil, reafirmando-se a lógica da escolarização. Além disso, por último tivemos a aprovação da Emenda Constitucional N. 59/2009 aqui já discutida e que determina a obrigatoriedade e universalização da educação básica a partir dos 4 anos de idade. Devemos ficar atentos aos desdobramentos dessas medidas, sobretudo para que as crianças de até 3 anos não fiquem à margem do sistema educacional.

A maior oferta de educação para crianças a partir dos 4 anos, certamente é fruto dessa “tendência” histórica que privilegia a etapa mais próxima do ensino fundamental. Mesmo assim, ainda temos muitas crianças nessa faixa etária sem esse direito garantido.

Essa história marcada pela exclusão de tantos, mantém estreita ligação com outros elementos. A Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo IBGE (2008), que faz uma análise das condições de vida da população brasileira, revela entre outras coisas que, apesar das melhoras - sabemos que frutos de muita pressão - estamos distante de um patamar considerado justo e igual para todos e quem mais tem sofrido as consequências das injustiças de uma sociedade marcadamente desigual são principalmente crianças e adolescentes, especialmente, de regiões como norte e nordeste, conforme revelam dados do PNAD (2007). Segundo o IBGE (2008, p.130) crianças e adolescentes são afetados com mais intensidade pela pobreza no Brasil, especialmente no Nordeste.

Entretanto, o cenário de exclusão é pior quando constatamos que no grupo constituído por crianças e adolescentes – os mais afetados pela pobreza – são as crianças pequenas, as menores de 6 anos de idade (IBGE, 2008, p.130).

Convêm lembrar que as crianças em “situação de vulnerabilidade social” têm sido as “candidatas” privilegiadas à medida de acolhimento institucional. O estudo do IPEA/CONANDA²⁴ (2003) realizado com entidades que atendem crianças em regime de abrigo

²⁴ O Levantamento Nacional foi promovido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança do Adolescente (SPDCA) e do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

beneficiadas por recursos da Rede de Serviços de Ação Continuada (Rede SAC) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, revelou, entre outras coisas, que a institucionalização de crianças e adolescentes acontece ainda na atualidade de forma indiscriminada. O que deveria ser excepcional (ECA, Artigo 101) é, geralmente, a forma preferida “proteção”.

A medida de acolhimento institucional, acaba, segundo o IPEA (2003,p.37), “por substituir medidas preventivas – por ausência ou ineficiência – determinando a privação da convivência familiar por motivos que poderiam ser sanados com políticas e programas voltados à promoção da família, de forma a evitar o abrigamento”.

A carência de recursos materiais da família/responsável (24,1%) e abandono pelos pais ou responsáveis (18,8%) estão nos primeiros degraus de motivos para a institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil. A pobreza foi o motivo mais alegado, sendo a região nordeste responsável pela maior incidência de institucionalização de crianças por pobreza. Para o IPEA, considerando todos os motivos citados, a pobreza familiar é responsável pelo ingresso de mais de metade das crianças e adolescentes institucionalizados. Apenas 5,2% foram institucionalizados por orfandade (morte dos pais ou responsáveis). A maioria (87%) dos pesquisados têm família (IPEA, 2003, p.61).

A entidade é, segundo o IPEA (2003) lócus de crianças e adolescentes pobres. A pesquisa mostra ainda que apenas 6,6% das entidades pesquisadas usavam a rede de atendimento, como por exemplo, em relação à educação infantil, ensino fundamental, etc. Nesse sentido, outro fator que merece atenção é que o ensino fundamental é no ECA/1990 (Artigo 101, III) a única etapa da educação básica vista como medida de proteção. Aqui defendemos que a educação infantil – primeira etapa da educação básica é, fundamentalmente, uma medida de proteção de crianças pequenas. E, nesse sentido, temos grandes desafios a enfrentar. Em tempos de (des)proteção integral de crianças, os dados do IBGE (2008) destacam: quanto menor a criança, maior a negação de direitos. Segundo o IBGE (2008, p.131), “das 10,9 milhões de **crianças de 0 a 3 anos** de idade no País, **apenas 17,1%** freqüentavam estabelecimento de educação infantil em 2007”. Temos então uma exclusão de mais de 80% de crianças que, mesmo sendo sujeitos direitos na forma da lei, na prática, torna-se “sujeito” de direitos negados.

Outra vez a pobreza é o ponto nodal que dificulta o acesso de crianças na primeira infância às instituições educativas, afirma o IBGE (2008, p. 131-132):

É clara a diferença entre as crianças de 0 a 3 anos de idade das famílias mais pobres e mais ricas. Entre aquelas que vivem em famílias consideradas pobres, a taxa de frequência escolar era de 10,8%. Nas mais ricas, com mais de 3 salários mínimos de rendimento mensal familiar *per capita*, a taxa de frequência era quatro vezes maior (43,6%). Essa desigualdade é observada em todas as regiões do País. O nível de frequência escolar aumenta conforme vai crescendo o rendimento familiar.(Grifo nosso).

Apesar de a maior parte de crianças de 0 a 3 anos de idade estar na rede pública (59,5%), comparando com as outras etapas da educação básica (ensino fundamental (12%) e médio (14,2%)), esta faixa etária é a que possui a maior proporção de crianças na rede privada (40,5%). O IBGE afirma que a meta do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) de atender até o ano de 2010 a 50% da população de 0 a 3 anos está longe de ser atingida, o que já era esperado desde a aprovação do Plano em 2001 por motivos já aqui tratados.

Mesmo sendo um avanço o fato de que estamos, segundo o IBGE (2008) próximos da meta estabelecida pelo PNE (2001) de atender a 80% de crianças de 4 a 6 anos até 2010, ainda ficaremos com 20% de exclusão. Ademais, mesmo nesse grupo permanece a diferença entre crianças de famílias mais e menos abastadas, de modo que, quanto maior o rendimento, maior a chance de as crianças terem acesso às instituições de educação infantil.

Temos, portanto, sob a égide da “proteção integral” um cenário de violação de direitos humanos que afeta principalmente as crianças pequenas advindas das classes populares no Brasil. Os dados do IBGE (2008) revelam que a infância, sobretudo em se tratando de crianças pequenas, continua sendo mais vulnerável que o conjunto da população, possuindo marcas mais profundas da exclusão, cujas raízes são históricas, sociais e culturais. Quanto mais nova a criança, especialmente as advindas das classes populares, mais expropriada de seus direitos, inclusive à educação infantil, que, de todas, conforme vimos, é a mais negada.

Ainda estamos distantes do que entendemos por garantia de dignidade humana para todas as crianças, sem exceção e/ou preferência por faixa etária e classe social. O processo de institucionalização, em que pese o discurso da proteção das crianças, tem se inserido nesse quadro de violação de direitos.

Este trabalho é uma forma de mostrar que não somos indiferentes à situação das crianças. Concordamos com Gramsci (2004, p.85) quando diz que:

indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia [...]. A indiferença é o peso morto da história. É a âncora que paralisa o inovador, a matéria inerte onde se afogam frequentemente os mais esplêndidos entusiasmos [...]. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua.

Por não sermos indiferentes à situação infância no Brasil, especialmente das crianças pequenas, e, especificamente, as que estão em regime de acolhimento institucional, realizamos este trabalho concordando com Carbonari (2007, p.175) ao afirmar que “a indiferença é a morte do humano e da humanidade que há na gente”.

Contrapomos-nos à indiferença por parte do Estado em relação à criança pequena e nos contrapomos ao jogo de (des)proteção das crianças. Entendemos que este trabalho é importante subsídio para o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, incluindo o Sistema de Justiça. Não apenas o Poder Judiciário. Atente-se para o papel do Ministério Público que conforme ressalta o ECA (Artigo 201), tem competência para, entre outras coisas:

VIII - zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis; XI - inspecionar as entidades públicas e particulares de atendimento e os programas de que trata esta Lei [...].

Segundo o ECA:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Se a criança não pode ser vítima de qualquer forma de negligência sendo punido na forma da lei “qualquer atentado, por **ação** ou **omissão**, aos seus direitos fundamentais”, e, sabendo que educação é um dos direitos fundamentais, cuja efetivação pode contribuir para que outros se concretizem, depreendemos que a negligência por parte do Estado, a sua omissão, ou até mesmo a garantia de direitos sem o compromisso com a qualidade social são expressões da violação de direitos, podendo haver punição.

Da mesma forma, a desproteção integral a que ficam submetidas as crianças em função da negligência, omissão do Estado, a ponto de serem institucionalizadas também requer atenção de órgãos como o Ministério Público, os Conselhos Tutelares, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Estamos, através deste estudo, lutando pela proteção das crianças pequenas, incluindo as institucionalizadas, através do direito à educação – fundamental forma de proteção, elemento central na caminhada rumo à dignidade humana. Participamos da construção de uma nova cultura dos direitos humanos.

Conforme afirma Carbonari (2007, p.182):

A construção de uma nova cultura dos direitos humanos exige, assim, ocupar-se da promoção e da proteção dos direitos humanos e da reparação de todas as formas de violação. Isto significa trabalhar em vista de **realizar no cotidiano as condições para que a dignidade humana seja efetiva.** Realizar progressivamente, sem admitir retrocessos e a partir desta base, as conformações e os arranjos pessoais, sociais, políticos, culturais e institucionais que oportunizem a **afirmação do humano como sujeito de direitos.** (Grifo nosso).

A construção de uma cultura dos direitos humanos exige, principalmente, a garantia do direito humano à educação, incluindo a educação infantil de qualidade social como direito das crianças pequenas, inclusive as institucionalizadas. Entendemos que, ao violar o direito humano à educação, os outros direitos também estão sendo violados.

Entretanto, os tempos mudam, a história pode mudar no movimento contraditório e que caminha para o inacabamento. A atuação em favor da dignidade de crianças não é apenas nossa. É construção histórica assim como nós somos. É participação, construção da história humana, uma história que poderá vir a reconhecer, para além do discurso, que todos somos sujeitos humanos com direito à dignidade humana. Por isso mesmo também não se trata de uma luta individual, com pouca ou nenhuma chance de contribuir para mudanças. Concordamos com Gramsci (1995, p.40) ao asseverar que:

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isso é verdadeiro apenas de um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical que à primeira vista parecia possível. As sociedades das quais um indivíduo pode participar são muito numerosas, mais do que pode parecer.

O Estado brasileiro tem o dever de proteger integralmente a criança, o que requer uma política de proteção integral em que a educação é direito efetivamente garantido também para as crianças institucionalizadas. Nessa luta, nossa participação é fundamental.

No capítulo seguinte analisaremos o processo de institucionalização de crianças de 0 a 5 anos de idade em João Pessoa/PB.

4. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM JOÃO PESSOA

A cartografia da institucionalização de crianças pequenas em João Pessoa pode ser mais bem retratada quando nos debruçamos sobre a análise do seu atendimento em regime de acolhimento institucional, mediante dados obtidos através das entrevistas realizadas com os profissionais das entidades por nós pesquisadas.

Os dados da entrevista foram agrupados, seguindo o critério metodológico já suficientemente descrito no capítulo 1, em 03 categorias de análise: **A criança sob a proteção do Estado, o atendimento à criança e sua relação com o direito humano à educação infantil, o acolhimento institucional e seus fundamentos constitutivos.**

Cada uma das três categorias foi, ainda, dividida em subcategorias em função da riqueza e da complexidade dos dados.

O Quadro 1 (Anexo B, p.229) apresenta a categoria **A CRIANÇA SOB A PROTEÇÃO DO ESTADO**, com quatro subcategorias: **Concepções/objetivos do acolhimento institucional, Critérios/passos para o acolhimento institucional, Tempo de permanência das crianças sob acolhimento institucional, Mecanismos de proteção/Dificuldades enfrentadas.** A categoria e subcategorias que compõem este quadro tratam do processo e fundamentos constitutivos da prática de institucionalizar crianças através do acolhimento institucional. É o Estado que institucionaliza através de uma medida considerada de proteção – acolhimento institucional - e é sob a égide desse Estado que a criança permanece.

Destarte, a subcategoria **Concepções/objetivos do acolhimento institucional**, contou com o agrupamento das falas que tratam sobre as concepções e objetivos do acolhimento institucional e que também tem servido para embasar o processo de institucionalização de crianças. Na subcategoria **Critérios/passos para o acolhimento institucional**, agrupamos as respostas que versam sobre os critérios e passos que norteiam a prática do acolhimento institucional. Na subcategoria **Tempo de permanência das crianças sob acolhimento institucional**, organizamos as falas que dão conta do tempo de permanência das crianças sob o poder do Estado através da medida de acolhimento institucional. Finalmente, na subcategoria **Mecanismos de proteção/Dificuldades enfrentadas**, agrupamos as respostas que revelam quais são os mecanismos de proteção utilizados pelas entidades de acolhimento em prol da criança pequena e,

ao mesmo tempo, as dificuldades enfrentadas para cumprir esse papel protetivo. Nesta subcategoria, temos falas que trazem consigo a ideia de que a educação é um mecanismo de proteção, incluindo aqui as concepções de educação infantil que embasam esse processo. Também agrupamos respostas que revelam outras vias de atendimento à criança e sua família, para além da educação, que são utilizadas pelas entidades como mecanismo de proteção. As respostas tendem a expressar não apenas os mecanismos adotados para proteger as crianças, mas as dificuldades enfrentadas para tanto. Por exemplo, ao tempo em que temos falas que apresentam a educação como forma de proteção, encontramos elementos que revelam as dificuldades que se apresentam para que as entidades consigam proteger a criança através desse mecanismo.

A partir dos dados que obtivemos através das entrevistas, sistematizamos também o **Quadro 2** (Anexo C, p.229) que traz a segunda categoria: **O ATENDIMENTO À CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO INFANTIL**. Esta categoria possui duas subcategorias: **A criança e o direito à educação infantil antes do acolhimento institucional** e **A educação em tempo integral**. Na primeira subcategoria, agrupamos as falas que versam sobre o direito da criança pequena à educação infantil antes do acolhimento institucional, a fim de entendermos, por exemplo, se estas crianças estavam com este direito garantido antes de chegar às entidades de acolhimento. A segunda subcategoria agrupa as falas que apresentam a educação em tempo integral como elemento importante para o atendimento à infância.

Ainda com base nas entrevistas, sistematizamos o **Quadro 3** (Anexo D, p. 242) que apresenta a categoria **O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E SEUS FUNDAMENTOS CONSTITUTIVOS**. Esta categoria possui cinco subcategorias: **A escola/educação e sua história**, **Sistematização/implementação do trabalho**, **A criança e a educação infantil**, **Dificuldades enfrentadas**, **Crianças que não estão na escola**. Este quadro trata especificamente da escola existente na entidade Lar da Criança Jesus de Nazaré voltada para crianças pequenas, o trabalho educativo nela desenvolvido, além do trabalho realizado com as crianças pequenas não inseridas nessa escola, considerando o direito destas crianças à educação. Sendo assim, na categoria **As crianças pequenas e o direito à educação** agrupamos as respostas que revelam o trabalho desenvolvido pela entidade e seus fundamentos constitutivos, considerando o direito das crianças pequenas à educação. Na subcategoria **A escola/educação e sua história** foram

agrupadas as falas que tratam dos aspectos históricos acerca da escola existente na entidade. A subcategoria **Sistematização/implementação do trabalho** agrupa as respostas sobre o trabalho realizado na escola da entidade dando conta de como é sistematizado e implementado no dia a dia. Na subcategoria **A criança e a educação infantil**, reunimos as respostas que trazem consigo concepções de educação infantil que embasam o trabalho na escola e na entidade de acolhimento. A subcategoria **Dificuldades enfrentadas** agrega as respostas que tratam das dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho da escola, da entidade em si, tendo em vista, sobretudo, a garantia do direito das crianças à educação. Por fim, na subcategoria **Crianças que não estão na escola**, reunimos as respostas que versam sobre o trabalho realizado com as crianças pequenas que não freqüentam a escola existente na entidade de acolhimento.

A categoria 3 revela a especificidade existente no Lar da Criança Jesus de Nazaré. Trata-se da única entidade que possui em seu espaço, uma escola destinada à educação de crianças pequenas sob medida de acolhimento institucional. Além disso, possui um berçário. Conhecer os fundamentos constitutivos desse trabalho é subsídio fundamental para a nossa análise, que tem em vista o direito humano de crianças pequenas institucionalizadas à educação infantil. Ademais, por conta dessa especificidade, observamos o trabalho realizado nesses espaços (escola e berçário) por uma semana, assim como registramos no primeiro capítulo deste trabalho. A observação complementou as entrevistas.

Conforme já enfatizamos neste trabalho, ao voltarmos às sete entidades de acolhimento que no primeiro momento da pesquisa tinham sob sua responsabilidade um total de 55 crianças pequenas acolhidas, buscamos informações acerca da situação destas crianças. Segundo as informações, das 55 crianças que no primeiro momento estavam acolhidas, 18 foram reintegradas à família, 07 adotadas, 05 recambiadas para outro município, 02 transferidas para outra instituição (sendo uma entidade que acolhe crianças sob medida de acolhimento institucional e outra foi acompanhando a mãe que é dependente química (crac) para uma instituição que lida com esta problemática) e 23 continuavam acolhidas nas entidades no momento em que voltamos para dar continuidade ao estudo. Conforme registramos no capítulo 1, as entidades Instituto Dom Ulrico, Associação Cristã Educacional da Paraíba – ACEBEP-PB/Lar da Criança e do Adolescente Casa Shalon e Casa de Passagem não continuaram na pesquisa, visto que a totalidade das crianças que constavam nos dados obtidos inicialmente não estava mais sob acolhimento institucional nestas entidades.

Além disso, a fim de complementar nossa análise, tendo em vista a situação das crianças em relação ao direito à educação, observamos as pastas das 23 crianças que continuavam acolhidas nas quatro entidades que continuaram na pesquisa em seu segundo momento. Esta análise foi realizada na presença de um profissional da entidade, por isso aproveitamos para sanar algumas dúvidas e solicitar informações complementares. Algumas entidades também enviaram por e-mail informações sobre a instituição educativa freqüentada pelas crianças. Para facilitar a discussão, os dados fornecidos vão ser apresentados e analisados a posteriori (seção 4.3).

Dito isto, adotamos a estratégia de apresentar as análises em três seções, procurando manter o diálogo entre estas, considerando as categorias ressaltadas anteriormente, bem como os gráficos apresentados no capítulo 1, haja vista que foge ao escopo deste trabalho fazer uma análise linear.

Ao realizar este trabalho, tivemos como propósito analisar criticamente o processo, motivos e fundamentos constitutivos da prática de institucionalizar crianças através de programas de acolhimento institucional no Brasil e, especificamente, no Município de João Pessoa/PB na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, incluindo na análise as concepções de educação infantil que embasam o trabalho nas entidades de acolhimento institucional, além de refletir sobre os mecanismos de proteção utilizados por estas entidades para proteger as crianças pequenas, tendo em vista a garantia do direito humano à educação infantil.

Nesse sentido, estabelecendo um diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos que serviram de fundamento, direcionamos nossa análise de forma a responder as questões que nortearam os objetivos do estudo.

4.1. A criança sob a proteção do Estado

Inicialmente, é oportuno lembrar que quando o Estado retira a criança da sua família através da medida de acolhimento institucional, é sob a proteção desse Estado que a criança permanece. As entidades de acolhimento são parte do Estado cumprindo um papel protetivo, por isso é que se entende que o acolhimento institucional é uma medida de proteção da criança. Pressupõe-se, pois, que o Estado tem competência para fazer o que a família foi/é acusada de não fazer, do contrário, não adiantaria retirar a criança da família para continuar desprotegida. Espera-se, portanto, que o Estado, através das entidades, cumpra efetivamente seu papel de

protetor. Esta proteção está ancorada em concepções sobre acolhimento institucional, possui critérios e passos a seguir, considera determinados motivos que acabam servindo de justificativa para que crianças cheguem ao território das entidades de acolhimento que acabam utilizando mecanismos de proteção da criança no desenvolvimento do seu trabalho, mas não sem enfrentar dificuldades, conforme podemos perceber se observarmos a partir do quadro 1 (Anexo A, p.229). Seguindo essa lógica, espera-se que haja uma rede de atendimento capaz de garantir efetivamente essa proteção à criança. Uma rede que, geralmente, não tem funcionado de forma a evitar que as crianças precisem de uma medida considerada especial de proteção. Contudo, sendo necessária, espera-se, ainda, que essa medida seja mesmo especial, capaz de contribuir para que enfim, o direito da criança à convivência familiar seja garantido de forma célere, pós institucionalização. A convivência familiar é um direito abalado quando esta medida é tomada, pois, a criança fica “sem família” mesmo que geralmente tenha família, como também demonstra nosso trabalho. Esse entendimento é imprescindível para a análise e foi nesse sentido que organizamos os quadros com as respectivas categorias. Assim, categorias e subcategorias expressam o processo e os fundamentos constitutivos da prática de institucionalizar crianças, especificamente através da medida de acolhimento institucional.

Não se trata, contudo, de fazer uma análise linear. Por vezes, podemos estar discutindo/analizando os dados mantendo uma interação entre os quadros (em anexo), os gráficos (capítulo 1), as seções.

Observando os motivos que levaram crianças ao acolhimento institucional constantes do Gráfico 1 (p. 21) de imediato chama a nossa atenção a quantidade de crianças institucionalizadas em função da impossibilidade da família para educar/cuidar, cumprir o seu papel protetor. A falta/insuficiência de recursos materiais revelada, conforme constatamos nos dados, na falta de moradia, no despejo, na falta de emprego, na espera de um pai por auxílio aluguel por parte do poder público que não chega e acaba revitimando seu filho ao ser colocado numa entidade por falta de condições mínimas de vida digna. A dependência química, envolvendo droga e álcool vitimando a família, os outros problemas envolvendo saúde como depressão, anemia, crianças nascendo institucionalizadas em função do abandono que vitima a mãe. A categoria que demonstra a impossibilidade da família para exercer sua função é a maior das categorias, a que agregou mais crianças.

Observando os dados questionamos a ideia de “família desestruturada” geralmente atrelada à ideia de incapacidade da família que muitas vezes agoniza em meio às dificuldades enfrentadas. Preferimos falar em impossibilidade da família de exercer suas funções dadas as situações de privação que persistem. Conforme ressaltam Fávero, Vitale e Baptista (2008, p.200):

Os pais, mesmo quando estão juntos, porém sem trabalho e renda suficientes para contemplar suas necessidades básicas e sem a devida proteção social do Estado, não conseguem assegurar as condições para a permanência dos filhos consigo, abrindo-se, assim, espaço para o acolhimento institucional.

Salta aos olhos a agonia das famílias exposta nos quadros, não apenas nas falas acima apresentadas. Observar casos do tipo negligência da mãe aliada às condições “precárias, precárias, precárias” de vida, deixa antever que os motivos não estão isolados. Como ouvi uma vez de um diretor de entidade, “fica tudo atrelado”. Observando os dados que resultaram no Gráfico 1 (p.21), percebemos certo percentual de respostas apontando para a negligência de familiares/ou quem deveria, de alguma forma proteger a criança. Contudo, assim como Fávero, Vitale e Baptista (2008, p.201), compreendemos que

[...] esse dado pode não distinguir o descuido intencional do familiar de uma situação de precariedade socioeconômica que contribui para a falta de cuidados necessários com crianças [...].

Esses fatores nos levam a indagar onde está a tão falada rede de atendimento à criança e sua família, entendendo a família como eixo central do atendimento, conforme temos discutido nesse trabalho e como de fato aparece no discurso oficial? Se observarmos o Quadro 1 (Anexo B, p.229) na categoria mecanismos de proteção/dificuldades enfrentadas, é possível afirmar que as entidades até tentam essa proteção, mas esbarram nas dificuldades:

O que dificulta são muitas vezes as políticas públicas que são expostas de uma maneira e que na verdade há todo um sistema [...] um protocolo que não ocorre como se deveria. [...] há toda uma dificuldade nessa área (das políticas públicas) que é apresentado de uma forma, mas que na realidade a gente sabe que não funciona. (D)

[...] a maioria das crianças não retornam pra família o mais rápido possível porque os pais são usuários de drogas, a gente não tem pra onde encaminhar [...] porque só tem particular, clínicas particulares, então uma família que não tem nem condições de se alimentar vai ter condições de pagar um tratamento? [...] a questão da drogadição, que é a questão social [...] é extremamente complicada por não ter pra onde encaminhar. Então você encaminha pro CAPS pra fazer um atendimento ambulatorial, mas é [...] um

paliativo. A gente sabe que não vai ter efeito nenhum pra aquela pessoa. Então é a questão de saúde pública [...] de não ter pra onde encaminhar esses dependentes químicos [...]. (AS)

[...] vi mães que consomem drogas, mas com muito amor pelos filhos. [...] ela não queria perder a criança, mas também não largava o vício. [...] uma dificuldade (para a reintegração da criança à família) que nos temos muito grande hoje são as drogas. [...] antes era [...] o desemprego, [...] prostituição. Hoje tem tudo isso, mas esse da prostituição é uma coisa mais fácil de resolver, [...] a gente tentar ajudar, cesta básica [...], mas [...] a droga [...] desestabiliza qualquer lar. Da droga vai pra prostituição, [...] roubar, [...]. Mais do que a condição socioeconômica, que a condição socioeconômica ela muda. Nós tivemos muitos casos de pais desempregados que arrumou [...] emprego de pedreiro, de auxiliar de obras e levou as crianças daqui [...]. (D)

[...] a gente trabalha também com a rede. [...] No caso da drogadição ao CAPS (Centro de Apoio Psicossocial) [...]. Vítimas de violência o CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social). [...] tem uma parceria com o PSF (Programa Saúde da Família) lá do Distrito Mecânico. Então a gente faz toda no sentido dessa proteção [...]. A família que [...] foi despejada, não tem onde morar [...] avaliação se a casa tá interditada [...] busca a Defesa Civil [...] o laudo pra dá entrada no programa de habitação. [...] toda essa proteção é feita mediante toda a rede. [...] Acho que falta muito. Porque a gente faz todo o diagnóstico, dá todos os encaminhamentos, mas às vezes esbarra em muita coisa. Por exemplo, um adolescente que é reintegrado à sua comunidade, à sua família, mas que ele necessita de ir ao CAPS, ele necessita de participar de outras atividades. Mas aí esbarra na situação socioeconômica. Porque um adolescente que mora lá no Cristo pra vir ao CAPS aqui no centro da cidade ele não tem como se deslocar. Infelizmente a rede ainda não cobre esse tipo de demanda. Então acaba esse adolescente voltando pra o mesmo caminho que tava apesar da gente ter feito todo o levantamento [...] diagnóstico [...] encaminhamentos, mas acaba esbarrando na situação socioeconômica. [...] Na maioria das vezes é a própria situação socioeconômica (que dificulta a reintegração familiar). A miséria é muito grande. [...] drogadição é fogo [...]. [...] aqui no município a gente dispõe do CAPS. Mas só esse atendimento do CAPS não dá conta porque na realidade o que eles precisam mesmo é um tratamento de desintoxicação e a gente ainda não dispõe disso. [...] a grande dificuldade assim que eu percebo pra realizar o trabalho é [...] essa questão socioeconômica das famílias. [...]. (D)

[...] ele (pai) [...] já orientei, pra que ele se inscrevesse nesses projetos de casa, pra que ele tenha a casa própria. Depois a questão de emprego. [...] A família (dificulta a reintegração da criança). É necessário e urgente um trabalho com as famílias. A gente conversa [...] mas é muito difícil. [...] Tanto as condições socioeconômicas (dificultam a reintegração da criança) como também [...] de cultura mesmo [...] a família está deteriorada. [...] já que o Estado dispõe de quadro de pessoal [...] a gente tem que ter assistente social, psicólogo [...] eu vou ter que ser duas, uma pra trabalhar com a criança e outra com a família. Eu acho que se o Estado dispõe de pessoal, deveria se dar uma atenção a isso. [...] O Estado deveria fazer isso. [...] não tem que eu tenha conhecimento. [...] que a família viesse a gente ia orientar, você precisa ir aqui, nesse dia tem reunião [...] de orientação para os pais. O Estado poderia fazer isso. Até porque tanto a (entidade) como outros abrigos estão fazendo um trabalho que é do Estado [...]. A gente tem dificuldade. [...] Se houvesse esse serviço e realmente funcionasse seria muito bom, seria uma ajuda muito boa. [...] Porque fica uma coisa assim muito a gente, a gente tem que conseguir, a gente tem que dar, por exemplo, a condição da família vir visitar. [...] Quantas e quantas vezes a mãe de (X) e (Y) veio a pé lá de Cruz das Armas. Ai eu [...] tá aqui a passagem. [...] eu acho que um apoio porque a gente já tá fazendo por um outro lado a nossa parte. E isso é cobrado da gente, se a gente tá fazendo trabalho com os pais [...] sem ter condições. [...] não é fácil fazer com que esses pais

correspondam [...] tem uns que realmente [...] não querem mesmo. [...] (para) fazer um trabalho com os pais, que o Estado pelo menos liberasse o quadro de pessoal pra vir fazer [...] na instituição ou [...] fora [...] seria muito bom. Porque a gente faz aqui, na questão do clube dos anjos da guarda com os padrinhos e madrinhas das crianças [...] porque nós temos pessoas na comunidade [...] benfeitores apenas para as crianças. Então a gente fez o clube do anjo da guarda onde ele está participando de reuniões [...] também [...] para familiares [...]. (D)

Se [...] a família tivesse assistência [...]. [...] As famílias estão ociosas. Acaba entrando o juiz [...] tem a denúncia, o juiz vai lá e realmente percebe que elas estão em risco. Por isso que elas (crianças) vêm pra cá (entidade de acolhimento). (PEE)

Percebemos a fragilidade da rede de atendimento à criança e sua família. Famílias sob as teias do abandono, dependendo, até mesmo de ajuda da entidade para visitar o filho já institucionalizado, a omissão do Estado denunciada por quem tenta cumprir o papel desse Estado na proteção da criança. Um quadro revelador das necessidades familiares não supridas pelo Estado, mesmo depois do acolhimento de crianças, ou seja, depois que a criança teórica e legalmente está sob a égide desse Estado. Uma assistência que fica no “se”. “Se a família tivesse assistência...”, talvez não fosse necessária a intervenção do juiz, leia-se do Estado, que paradoxalmente, não intervém da mesma forma quando esta mesma família precisa ter direitos elementares garantidos. Isso também fica no “se”. Se fossem garantidos direitos não teríamos tantas crianças institucionalizadas, poderíamos completar.

Esse cenário de abandono traz consigo contradições visíveis. Por isso colocamos em uma mesma categoria “mecanismos de proteção/dificuldades enfrentadas” (Quadro 1, Anexo B, p.229). As entidades, representações do Estado, buscam o Estado utilizando-se de mecanismos de proteção para a criança e sua família e tem se deparado com as dificuldades, os entraves vistos no quadro, em relação à saúde, assistência social e educação, sendo que este último direito, optamos por aprofundar na próxima seção deste capítulo. O quadro revela muitas tentativas de proteção sem sucesso, deixando, novamente crianças e famílias revitimadas, mesmo pós institucionalização das crianças. Uma proteção efetiva que não se concretiza, dificuldades que sobram, principalmente no aspecto financeiro. Como bem diz uma fala, “a dificuldade é que tudo é pago”, ficando tudo muito a cargo das entidades, que, não raro ficam à mercê de doações, de trabalho voluntário, de esmolas, enfim, mantendo uma relação íntima com o que passavam as Santas Casas de Misericórdia na administração da “rodas”, ficam à expensas dos que têm “bom coração”, do apadrinhamento de alguns cidadãos. Parece que as crianças ao invés de estar sob a proteção do Estado, ciente do papel que o poder público tem na efetivação de políticas públicas,

permanecem, assim como no passado, sob a proteção da sociedade civil, alimentando como diz Marcílio (2006), o sistema mais amplo de atendimento à infância no Brasil: o informal, em que a sociedade civil, organizada ou não, cumpre o papel que o Estado teima em não cumprir até hoje na prática, ficando muito no discurso, na promessa. Assim como enfatizamos no capítulo dois, na medida em que o Estado promete, apresenta um discurso de proclamação de direitos e não garante tais direitos efetivamente, estamos falando de um Estado omissivo. Ao mesmo tempo, como a sociedade civil é parte desse Estado, em meio às pressões sociais, pode vir a cumprir seu papel. A própria conquista dos direitos é prova do potencial mobilizador da sociedade civil. Assim, se lutamos para conquistar direitos, os embates continuam para que sejam concretizados.

O trabalho mostra que temos crianças desprotegidas nas mãos do Estado dito protetor, desenhando um quadro de desproteção de crianças e suas famílias, não obstante o discurso protecionista. Observando as dificuldades enfrentadas pelas entidades de acolhimento, podemos imaginar o que passam as famílias nas tentativas de utilizar seus mecanismos de proteção em prol dos filhos. Se as entidades de acolhimento, representantes do Estado, encontram tantos percalços, pensemos o que as famílias enfrentam no dia a dia para cumprir suas funções. Acreditamos que nem mesmo voluntários temos ajudando as famílias. Se as próprias entidades ficam, não raro, a depender de doações, leia-se esmolas, como atirar tantas pedras nas famílias que tentam sobreviver em situação de rua também vivendo a mercê de esmolas? Difícil negar que a vivência de rua, neste trabalho apontada no Quadro 1 (Anexo B, p.229), é uma das maiores expressões de uma sociedade desigual. Acreditamos que muitas dessas famílias sequer conseguem utilizar como mecanismo de proteção passeios com os filhos, conforme vimos no Quadro 1 (Anexo B, p.229) que as entidades realizam ou muitas vezes tentam realizar quando podem. Se pensarmos em uma mãe que não tem sequer condições financeiras para visitar um filho já institucionalizado, ficando na dependência da ajuda da própria entidade de acolhimento para realizar essa tarefa, acreditamos que o passeio também fica comprometido. Não são poucas as contradições. O Quadro 1 (Anexo B, p.229), principalmente, revela que a criança, sob proteção do Estado continua, em significativa parte dos casos, efetivamente desprotegida, à medida que o acolhimento institucional, termina se caracterizando como proteção paliativa e, não raro, como proteção mascaradora da omissão de um Estado que tem desprotegido crianças antes e pós acolhimento. Sendo assim, poderíamos até dizer que temos crianças sob a (des)proteção do Estado.

Esse cenário compromete um dos principais princípios do acolhimento institucional: o processo de reintegração familiar da criança. Não por acaso, revela o Gráfico 2 (p.23), das 55 crianças pequenas apenas 18 foram reintegradas à família, 2 foram transferidas para outra instituição, 23 continuam acolhidas (sendo 01 em processo de guarda e 6 sugeridas para adoção, além das 7 que foram adotadas, sem falar nas 5 recambiadas para outro município, mostrando que, ao que parece, muitas famílias saem de seus territórios em busca de alguma rede de atendimento que realmente cumpra o papel que promete: proteger criança e família ao invés de ser, como diz uma entidade, “um faz-de-conta”. Convém registrar que, como fugia ao escopo do trabalho, não dá para saber de que forma aconteceu a reintegração familiar, as adoções, se realmente tudo foi feito, conforme determina a legislação para a reintegração da criança à sua família biológica ou extensa. No entanto, a adoção também esbarra em dificuldades, conforme percebemos na categoria que trata dos mecanismos de proteção/dificuldades enfrentadas. As falas abaixo são reveladoras:

[...] a nossa comunidade já tinha pensado de colocar pra adoção, porque ele era um bebê. Ele era pequeno, ele tinha condições, mas infelizmente [...] passaram os anos [...]. Hoje em dia (X) está em processo de guarda [...]. (C)

[...] é a questão da adoção, [...] bonito, é louvável, mas que a gente sabe dos preconceitos que existem. [...] tem criança que não pode voltar pra família biológica, mas que não é fácil você conseguir uma família substituta. Tem a questão da cor [...] idade que são colocados como preconceito. [...] A maioria [...] eles pedem sempre bebê [...] branquinho. [...] existe um preconceito racial e às vezes a questão da pele pra algumas pessoas infelizmente fala mais alto do que a questão da consciência que somos todos iguais [...]. (D)

[...] a adoção [...] (é uma dificuldade), porque [...] as pessoas procuram as crianças que são menores até dois anos pra adotar. Hoje eu tenho algumas crianças grandes na casa, crianças recém colocadas pra adoção [...] e outras [...] que já faz algum tempo e ainda permanecem na casa. [...] Algumas pessoas tem preconceito sim. Geralmente [...] procuram o abrigo pra adotar [...] crianças de pele clara [...] e até 2 anos de idade e se possível menina. [...] segundo as informações dos que procuram é porque criança menina [...] dá menos trabalho. (D)

[...] A questão é uma família querer (adotar) [...]. [...] eles não são meninos [...] como o ideal quer [...]. (C)

Se no passado Marcilio (2006) lembra que crianças negras e as pardas sem-família eram vendidas, trocadas ou doadas de presente como escravas, na atualidade, as crianças brancas continuam sendo beneficiadas, por exemplo, quando observamos a questão da adoção. Temos falas comprovando que a cor é um diferencial no momento da adoção. As crianças brancas têm sido as preferidas, enquanto crianças negras, deficientes, meninos, amargam essas outras facetas da exclusão. A criança acolhida não é a “criança ideal” conforme podemos ver em uma das falas. Sabemos que ao longo do tempo são vítimas de preconceito ligado ao fato de serem institucionalizadas. Para a adoção, observamos nos relatos, opta-se por crianças pequenas, talvez acreditando que é desde a infância que se começa a “corrigir falhas”, quem sabe numa ligação com a idéia de “criança má” e que depois de uma determinada idade não há mais o que fazer. Pode também ter ligação com a concepção desenvolvimentista do ser humano que acredita que o desenvolvimento acontece por etapas. Assim, passou uma etapa, não há mais o que com seguir. Enfim, outros estudos poderiam ser realizados nesse sentido. Talvez por isso não tenhamos mais crianças pequenas acolhidas. Elas alvo privilegiado na adoção. Resta saber se esse privilégio também acontece em relação à reintegração familiar. Se tomarmos os dados, veremos que a reintegração familiar não tem acontecido para a maioria e sequer sabemos se as que aconteceram foram baseadas na ideia de que a família precisa ser protegida para proteger seus filhos. Enfatizamos que não fez parte dos objetivos deste trabalho informar se a reintegração familiar foi realizada de forma que a família tenha condições efetivas, com seus direitos garantidos, para receber de volta a criança. Afinal, em um quadro com tantas dificuldades, ficam essas dúvidas, que outros estudos poderão dar conta. No momento, não podemos deixar de concordar com Fávero, Vitale e Baptista (2008, p.199) ao ressaltar, com base na pesquisa que realizaram que

A volta para casa de crianças e adolescentes pode ser mais desejada do que conseguida, pois esse processo não ocorre de forma fácil [...]. A provisoriedade própria da medida de proteção abrigo, que deveria ser utilizada em caráter excepcional, não se sustenta, pois é alto o número de membros familiares [...] que permanecem abrigados por longo tempo.

Como podemos ver nessa discussão, sobretudo com base no quadro 1, essa realidade é reafirmada em nossa pesquisa. Das 23 crianças acolhidas, temos criança na entidade desde o ano de 2004 por impossibilidade da família de cumprir sua função protetiva. A categoria tempo de permanência das crianças sob acolhimento institucional no quadro 1 mostra a influência das alterações recentes do ECA/1990 que dá um prazo máximo de 2 anos para a permanência da

criança nas entidades de acolhimento, salvo casos de exceção. A Casa de Passagem é uma exceção, pois geralmente coloca um prazo de 20 dias para que a situação da criança seja resolvida. Mesmo que essa solução seja, por exemplo, um encaminhamento dessa criança para outra entidade de acolhimento. A Casa de Passagem é mesmo de passagem. É sabido que todas as entidades devem obedecer ao princípio da provisoriedade em relação ao acolhimento da criança, mas a Casa de Passagem é ainda mais provisória. Seriam 20 dias, que conforme constam nos dados, nem sempre se consegue obedecer, dadas as dificuldades enfrentadas. Muitas vezes, os encaminhamentos são realizados, mas, por exemplo, esbarra-se nas condições socioeconômicas da família. Contudo, saber que a legislação delimita um tempo de permanência da criança sob acolhimento não deixa de ser um avanço considerando-se uma história reveladora de vidas institucionalizadas. Todavia, não podemos deixar de temer que, por força da Lei, reintegrações familiares, adoções aconteçam de forma aligeirada e irresponsável punindo mais uma vez criança e família. Ora, se estamos constatando que a maioria dos motivos da institucionalização de crianças está agrupada na categoria que aponta para a impossibilidade da família na proteção e diante do cenário de dificuldades enfrentadas retratando a omissão do Estado mesmo quando a criança já está sob sua suposta proteção, nos resta duvidar se as condições devidas estão sendo oferecidas às famílias com vistas à reintegração efetiva das crianças em nome do direito à convivência familiar. Tomando como base os dados obtidos nesse estudo, concordamos com Fávero, Vitale e Baptista (2008, p.203):

É possível afirmar que, historicamente, os maiores índices relativos aos motivos de abrigamento de crianças e adolescentes relacionam-se a impossibilidades materiais da família para mantê-los em sua companhia – objetivadas, geralmente, pela ausência de trabalho, renda e pelas condições de acesso a educação, saúde, habitação, assistência social, lazer. [...] a ausência de equipamentos sociais públicos para acolher a criança/adolescente e permitir a conciliação família e trabalho (ou demanda) soma-se e obstaculiza os possíveis recursos da família. Constata-se, enfim, que as famílias das crianças e adolescentes sob medida de proteção abrigo são aquelas que na divisão social do trabalho situam-se na condição mais precária. São famílias premidas pela desigualdade social [...] pelo desemprego ou trabalho precário. A relação com programas de assistência social é reduzida. A universalização de direitos, prevista constitucionalmente, não se realiza para esses sujeitos praticamente em nenhuma de suas esferas [...].

A história vai tendo continuidade. Diante desse quadro, não é demais lembrar que segundo Marcilio (2006) foi a sociedade civil que se compadeceu e se preocupou com a sorte da criança desvalida no Brasil. Parece que isso ainda é bem vivo. As doações, o voluntariado, são presentes

nas entidades, enquanto o Estado se acomoda em sua omissão. A sociedade civil, ainda beirando a lógica da fase caritativa, através das pessoas de “bom coração” se compadece dos acolhidos que, muitas vezes, continuam abandonados mesmo sob a proteção do Estado, numa espécie de proteção desprotegida. Se no passado, Marcilio (2006) afirma que as Rodas dos Expostos, em boa parte de sua história, não estiveram aparelhadas para manter, em regime de internato, as crianças que tutelavam, incluindo-se aqui sua infra-estrutura, o financiamento, ainda hoje temos entidades reclamando da falta de infra-estrutura, da necessidade de viver necessitando de doações, de trabalho voluntário, da falta de políticas públicas. Basta ver as falas agregadas na subcategoria mecanismos de proteção/dificuldades enfrentadas. Aliás, fizemos questão de colocar mecanismos de proteção e dificuldades enfrentadas, para que possamos perceber as contradições enfrentadas nesse processo “protetivo” de crianças levado a cabo através da medida de acolhimento institucional. Ao mesmo tempo, visualizamos tentativas de proteger que esbarram nas muralhas das dificuldades que não raro, comprometem o trabalho realizado pelas entidades dando conta das contradições, ambigüidades que atravessam a medida de acolhimento institucional comprometendo sua essência protetiva. Assim como as Santas Casas de Misericórdia reclamavam da omissão do Estado no passado, as entidades de acolhimento institucional no presente dão conta dessa omissão nas suas falas, mesmo sabendo que estão cumprindo o papel do Estado quando permanecem com crianças sob regime de acolhimento institucional.

Observamos que por força da legislação atual, os critérios/passos para o acolhimento institucional de crianças também retratam mudanças. Com base no ECA/1990 recentemente alterado, fala-se no acolhimento através do Poder Judiciário, via guia de acolhimento da Vara da Infância e Juventude. Vemos a mudança, por exemplo, se atentarmos para falas que dizem que antes o encaminhamento era feito através do conselho tutelar, muitas vezes as mães pediam a institucionalização, enfim, não havia um critério para esse acolhimento. Hoje a Lei restringe dando poder ao Judiciário para executar essa tarefa, mas admitindo exceções baseadas na urgência, sabendo que a entidade deve comunicar ao Poder Judiciário o acolhimento acreditamos que, para que esta instituição possa acatar ou não a medida, uma vez que a competência para aplicar a medida de acolhimento institucional e familiar é exclusiva do Judiciário, reza a Lei. Destacamos uma fala:

[...] a gente percebeu com a nossa experiência que alguns acolhimentos foram desnecessários, não tinham achado parente logo. É tanto que logo em seguida eles (conselheiros) ligavam dizendo que achou um tio, uma avó e queriam tirar a

criança da casa. Então a gente analisa, vê primeiro a história, porque que ela ta sendo acolhida [...] qual a dificuldade, e [...] é apresentado um documento pra gente que diz porque ta acolhendo, a gente faz essa analise, já procura ter na mesma hora que a pessoa ta sendo acolhida a criança algumas informações [...]. [...] essa criança é levada pro setor médico da casa, onde as enfermeiras vão avaliar se a criança tem algum hematoma. Porque se a criança tiver algum hematoma alguma coisa séria a gente tem que mandar fazer logo o exame de corpo delito. [...] geralmente a gente faz esse levantamento físico na criança [...] se ela já tiver sido alimentada dependendo do horário a gente já alimenta [...] dá um banho primeiro [...]. Depois disso, que a criança descansa [...] ela vai conversar um pouco com o psicólogo da casa e ai começa [...] a rotina da casa. (D)

A fala revela que alguns encaminhamentos foram equivocados ou até mesmo, talvez, em função da falta de condições efetivas do conselho tutelar para realizar uma avaliação a contento da situação da criança. Percebe-se como a medida de acolhimento institucional, por vezes, é a primeira saída ao invés de uma avaliação profunda para analisar se seria mesmo este o caminho. Acreditamos na necessidade de um estudo sobre as condições de funcionamento dos conselhos tutelares e de direito em João Pessoa para analisar o trabalho desenvolvido por estes órgãos colegiados de fundamental importância no que se refere à defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Percebemos ainda, um ritual de acolhimento que lembra o processo de triagem levado a cabo por instituições de atendimento à criança. A criança é examinada criteriosamente, algo típico de uma “instituição total”. Pressupõe-se que essa criança vem de algum meio (a família) que merece desconfiança de alguma forma. Os profissionais da entidade estão a postos para cumprir esse papel “diagnóstico” e de apoio à criança. O ritual mantém, certa sintonia com a lógica higienista, saneadora. A criança toma um “banho primeiro” para ficar higienizada. Assim, temos instituições com critérios definidos para o recebimento de crianças, talvez para dar conta das exigências que tomam como alvo estas entidades.

Percebemos ainda a minoria de crianças acolhida em função da orfandade, revela o Gráfico 1 (p.21). Não poderemos mesmo chamar tais instituições de orfanatos. A impossibilidade da família de educar/cuidar dos filhos em razão da pobreza, falta/insuficiência de condições materiais atravessa o tempo. Ainda hoje a entrega do filho à entidade continua revelando a dificuldade das famílias para permanecer com os filhos. Ao invés de impossibilidade da família de cumprir seu papel protetor, continua forte a ideia de incapacidade da família que historicamente tem prevalecido. Ao retirar as crianças do seio dessa família, as entidades parecem esperar, de alguma forma, cumprir o papel que a família não tem capacidade de exercer por ser “desestruturada”. A

entidade parece representar a retirada da criança dos perigos da rua, do que a própria família representa, para ser formada/disciplinada, vigiada, preparada para a volta à família, para a vida em sociedade. Isso fica claro, por exemplo, quando percebemos a fala que apresenta a “parede” da entidade como um mecanismo de proteção da criança que se mantém “vigiada 24 horas”. Parece que pautamos na expectativa de que essa criança específica possa fazer algo de errado a qualquer momento e vigiá-la, talvez seja uma forma de protegê-la dela mesma, do que potencialmente pode fazer. Se observarmos também a categoria que trata das concepções de acolhimento, veremos quão presente é a questão dos horários rígidos, do papel disciplinador das entidades.

Apesar do trabalho das entidades, salta aos olhos que o Estado, em face do abandono configurado pela negação de direitos básicos, não cumpre efetivamente com sua função protetora através da medida de acolhimento institucional e que famílias das classes populares continuam sendo vistas como “incapazes”. Não encontramos crianças advindas de classes mais abastadas nas entidades. Optamos por usar a categoria impossibilidade da família de cuidar/educar os filhos, ao invés de incapacidade dessa família.

As reais situações da família ainda hoje ficam à revelia desse processo. Muitas vezes, até se observa suas condições precárias nas falas, mas parece que, dada a fragilidade da rede de atendimento à criança e sua família, não se consegue fazer muito, a ponto de haver uma efetiva reintegração familiar das crianças às suas famílias. A culpabilização da família continua.

Percebemos avanços como, por exemplo, os passeios com as crianças, mas, geralmente, sabendo que “tudo é pago” como ouvimos de uma entidade. Temos uma institucionalização mais aberta, certamente em função do direito da criança à convivência comunitária e às pressões sociais para que seja cumprido.

Também percebemos que ainda hoje é viva a lógica de ter serviços oferecidos dentro da entidade, em sintonia com a idéia de instituição total, por exemplo, ao vermos escolas mantidas dentro das entidades, profissionais trabalhando dentro da entidade ao invés de se buscar o atendimento na rede que deve estar voltada para garantir direitos de criança e família, mantendo a interação com a comunidade. Afinal, nas famílias, não temos profissionais como psicólogos e assistentes sociais realizando seu trabalho em cada residência. São serviços que geralmente se busca fora de casa. Os direitos das crianças devem ser garantidos na rede de atendimento voltada

para esse fim. Manter esses serviços na entidade, reafirma a ideia de instituição total e, de certa forma, atropela o direito à convivência comunitária. Os passeios que as entidades têm tentado realizar com as crianças, por exemplo, revelam que, mesmo em meio às rotinas, muitas vezes rígidas, as crianças mantêm certa interação com a comunidade. Em duas entidades a educação de algumas crianças é oferecida no próprio espaço institucional, sendo que uma delas, não oferece educação infantil (pré-escola), restando apenas uma que optou por oferecer a educação das crianças pequenas na própria entidade, porém, com uma especificidade que será melhor detalhada posteriormente.

Os dados revelam que, em plena vigência do ECA/1990, na prática, a doutrina menorista prevalece. Crianças fazendo jus aos Códigos de Menores (1927/1979) continuam sendo institucionalizadas porque a família está impossibilitada de cumprir sua função protetiva. Ainda hoje, ao invés de garantir as condições efetivas, o Estado se omite, acusa a família e institucionaliza seus filhos dizendo protegê-los, não obstante percebamos que continuam sofrendo tipos de abandono nas mãos desse mesmo Estado. Uma diferença é que agora, esse Estado admite em seus documentos que essa família está desprotegida e mostra a “intenção” de cumprir o que ainda não o fez: prover condições capazes de materializar os direitos dessa família. No entanto, na prática, as intenções continuam sendo intenções e não direitos humanos efetivamente materializados através de políticas públicas. Kramer (2001) nos ajuda a entender que o processo de culpabilização da família serve para escamotear as relações de classe existentes e, também, fortalecer o poder do Estado considerado “neutro”. O Estado continua devendo uma efetiva rede de atendimento/proteção às crianças, capaz de dar vida a um Sistema de Garantia de Direitos. Quando a família das classes populares “falha” o Estado tutela esse público específico enquanto outro grupo (famílias das classes mais bastadas) estaria “naturalmente” em “situação regular”. Essa era e ainda tem sido, muitas vezes, a lógica que coexiste com a luta em prol da dignidade humana de todas as crianças.

Rizzini, Irene (2006, p.20) ressalta que

casos semelhantes de violação de direitos da criança não recebem o mesmo ‘tratamento’ se a família tem recursos financeiros. Além das intervenções terem como alvo os pobres, as ocorrências acabam publicizadas de forma desreipeitosa na mídia.

Divulgar as mesmas violações nas famílias de classes mais abastadas arranha a concepção de “família estruturada” cuja titularidade tem classe e status aparente de inviolabilidade. Esta

família é considerada sagrada enquanto a outra é “desestruturada”, maculada por vícios que podem contaminar seus rebentos.

Vamos entendendo porque até hoje a maioria das crianças institucionalizadas possui família, não é órfã como muitos por vezes acreditam ser. São famílias que, muitas vezes, mesmo não querendo abandonar seus filhos, terminam por fazê-lo em razão dos entraves que se impõem, como nos ajuda a entender Arantes (1995).

Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p. 14) lembram bem que

as demandas que levaram um número inestimável de crianças brasileiras aos internatos dos séculos XIX e XX não foram devidamente enfrentadas ao nível das políticas públicas. [...] em termos concretos, a demanda persistiu e possivelmente aumentou, dadas as condições de pobreza de grande parte da população. [...] houve avanços no que se refere às práticas de atendimento a crianças em situação de pobreza, porém persistiram resquícios da intervenção assistencialista e autoritária no âmbito da família.

Isso ainda é possível perceber apesar de avanços como o ECA/1990.

Muitas crianças continuam passando grande parte ou toda uma vida institucionalizada. Para Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.55-56)

Uma das conseqüências de grande impacto na vida das crianças e dos adolescentes a ser destacada é a própria dificuldade do retorno à família e à comunidade. Com o tempo, os laços afetivos vão se fragilizando [...]. Uma vez rompidos os elos familiares e comunitários, as alternativas vão se tornando cada vez mais restritas. Ao se analisar suas trajetórias de vida, após o afastamento de casa, detecta-se que os caminhos vão se estreitando e o quadro vai se agravando. Quando se conclui que não há possibilidades de reinserção familiar, eles são transferidos de uma instituição para outra. Os adolescentes que passam anos neste tipo de vida têm muita dificuldade de acreditar que é possível mudar.

Temos caso de tentativa da família de retirar a criança da entidade, mas sem conseguir por falta de condições básicas de vida.

Ao tratar da institucionalização de crianças e adolescentes, Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.60-61) contribuem para entendermos que,

São casos complexos de situações muitas vezes crônicas de pobreza e conflitos familiares, acrescidos dos problemas vivenciados pelas próprias entidades, como [...] alta rotatividade dos abrigados, falta de continuidade no atendimento e perspectiva de ajuda às crianças e aos adolescentes, uma vez que o abrigo pouco parece ajudar

no sentido de melhoria da vida das crianças e de suas famílias. Criado como um recurso emergencial para socorrer as crianças e adolescentes que precisariam permanecer afastados da família temporariamente, a medida de abrigo permaneceu confundida com o internato – sendo utilizada como um local onde a criança pode ser ‘depositada’. É preciso rever radicalmente esta prática, estimulando-se a elaboração e implementação de políticas públicas que dêem conta de apoiar a família e a comunidade na manutenção e cuidado de seus filhos. [...] E para aqueles que necessitam de suporte fora do contexto familiar, urge enfrentar o desafio de se criar um sistema de atendimento institucional articulado, que respeite a lei que o país ratificou, e não viole os direitos básicos das crianças e dos adolescentes.

Nessa caminhada, a entidade que atende crianças em regime de acolhimento institucional vai apresentando-se muito mais como um símbolo da desproteção da criança. Crianças vivem sob a proteção legal/jurídica e desproteção real materializada na prática através da violação dos direitos duramente conquistados e que não se concretizam através de políticas públicas efetivas, dando conta do grande abismo separando direito proclamado e direito garantido.

Algumas vezes, até tem um determinado serviço, mas não funciona efetivamente, o que também redundava em omissão. Aliás, conforme vemos no Quadro 1 (Anexo B, p.229), sobretudo quando algumas falas revelam as contradições que perpassam os mecanismos de proteção utilizados e as dificuldades enfrentadas nesse processo protetivo, o serviço público tem deixado muito a desejar, caso exista, conforme retrata a fala abaixo:

A gente procura o máximo possível o público. [...] às vezes [...] você vê que a criança [...] tem um grande potencial e que aquele serviço público não tá suprindo, [...] fica até desmotivante [...] então a gente [...] vai atrás de bolsa, pede um desconto, porque como a gente vive de doação então é complicado. [...] se realmente a política pública fosse efetivamente cumprida acho que teria uma melhora muito grande. [...] Não é só assim, eu chego e monto um equipamento [...] tem assistente social, tem psicólogo, tem isso tem aquilo. Mas efetivamente [...] e não brincar de faz de conta. [...] Não tem (atendimento voltado para a dependência química em João Pessoa). Não existe. A gente teve um caso aqui (sujeito acolhido) [...] que tava envolvido com drogas e a gente foi buscar [...] fora de João Pessoa. Pagando. O canto mais próximo era Alhandra. Depois a gente inseriu em Campina Grande, depois inseriu em Caicó, Garanhuns, quer dizer, isso tudo assim, não existe na cidade, no município [...] não existe nenhuma proposta de trabalhar [...] o quadro vai piorar [...]. (D)

Muito permanece no “se”. “Se realmente a política pública fosse efetivamente cumprida ...”. Não existindo políticas públicas ou não funcionando efetivamente, as famílias, notadamente, ficam em situação de desproteção. As dificuldades enfrentadas pelas entidades deixam antever as dificuldades que as famílias se deparam até que seus filhos sejam delas retirados pelo mesmo Estado que a desprotege.

Com efeito, não é fácil, diante desse quadro, cumprir o princípio da reintegração familiar determinado no ECA/1990. Aliás, princípio conhecido pelas entidades. Através das concepções de acolhimento institucional constantes do quadro 1 é possível afirmar que as entidades têm ciência de que o trabalho realizado tem em vista a volta da criança para a sua família. Há quem diga claramente:

[...] quando a criança entra na unidade nós trabalhamos pra que ela saia, esse é o primeiro objetivo nosso. [...] a gente trabalha pra que ela seja desabrigada pra que ela seja reinserida [...] ou na família biológica ou na família substituta [...]. (D)

[...] quando a gente fala em acolhimento familiar [...] não é como substituição de uma família [...] hoje a organização ela trabalha com as crianças que ela tem que foram separadas de sua família por algum motivo [...] resgatar esses laços pra que ela possa retornar ou a sua família de origem ou uma família extensa. (D)

Não apenas nesses recortes de fala, mas a categoria que agrega as concepções sobre o acolhimento revela que os profissionais entrevistados reconhecem que faz parte do papel protetivo da entidade trabalhar para o retorno da criança à família ou a inclusão em uma família substituta, em último caso. Ao mesmo tempo, vemos a ênfase dada a uma rotina que envolve a criança em atividades ora dentro, ora fora da entidade, na tentativa de manter certa convivência comunitária, o que podemos ver como avanço, uma vez que no passado, lembra Marcílio (2006), vivenciar o além muros das entidades de acolhimento, não era algo que fazia parte da rotina. Entretanto, ainda percebemos características rígidas, sobretudo por parte de algumas entidades, que nos faz lembrar aquelas conhecidas instituições totais, principalmente quando observamos o foco/defesa pelo disciplinamento e controle da criança, ao passo que tentam manter certa característica familiar, mesmo sabendo que a entidade não é a família da criança. Observamos algumas falas expressando a ideia de que a entidade é uma casa, seguindo uma rotina normal para toda criança que participa de atividades domésticas, hora de brincar, etc. Em que pese a tentativa de proteção das crianças, sabemos que geralmente muito da rotina levada a cabo pela entidade está longe do vivido pela criança em sua família, não raro, por falta de condições mínimas de vida digna. Parece que as entidades trazem consigo o propósito de ser/oferecer o que a família não tem conseguido ser/oferecer para a criança. De forma bem contundente o quadro 1 traz a visão de que a família é “desestruturada”, “incapaz” e ainda muito responsabilizada pelo que

acontece com a criança, não obstante o quadro de dificuldades enfrentadas por ela. Algumas falas são ilustrativas:

[...] tem essas dificuldades [...] com as famílias. Tem a dificuldade da gente dizer olhe, o menino chegou no momento de retorno. Não mas eu não posso [...]. Nem abre mão, nem quer que saia do abrigo [...] não assume. (D)

[...] o problema não tá na criança, tá na família, na célula. [...] a questão também da própria família ter uma estrutura de estar recebendo a criança [...]. (D)

[...] A nossa dificuldade [...] é o trabalho com a família [...] porque é o trabalho com a família que faz com que a criança volte pra o seu seio familiar, [...] essa questão da mudança de comportamento da família [...] reagir aos nossos incentivos de mudanças pra poder ter a criança de volta. (D)

[...] ele (pai que não tem condições de tirar os filhos da entidade por falta de condições socioeconômicas) [...] a questão de emprego. [...] A família (dificulta a reintegração da criança). É necessário e urgente um trabalho com as famílias. A gente conversa, a gente tenta, mas é muito difícil. É difícil você marcar uma reunião. [...] A grande maioria não tem nenhuma vivência assim de igreja, de religiosidade. [...] Tanto as condições socioeconômicas (dificultam a reintegração da criança) como também [...] de cultura mesmo [...] a família está deteriorada. (D)

[...] não existe um tempo definido (de permanência da criança na entidade). O que existe é uma situação da família, quem vai dizer esse tempo é a família. (D)

[...] Nós fazemos de tudo pra que a criança seja reinserida à família biológica. [...] Primeiro de tudo orientação, mudança de conduta, [...] de comportamento, se a mãe [...] vive na prostituição, o pai não tem emprego [...] orientar pra que ela largue essa vida e pra que ele consiga um emprego se quiser reaver as crianças e damos prazo [...]. [...] fazemos [...] a entrevista [...] com o familiar, com o pai e com a mãe, como é que ta sua vida [...] ta empregado [...] tem alguma estimativa de quando vai conseguir algum emprego [...] largou as drogas, não largou, ta [...] fazendo o atendimento no [...] CAPS? [...] a gente tenta acompanhar e mediante aquelas informações [...] marca uma visita domiciliar [...] depois [...] a gente faz um relatório e manda pro juizado. [...] o acolhimento [...] é uma medida de proteção. Quando a criança é tirada do seio familiar ou da rua, elas chegam aqui como uma medida de proteção. (D)

Parece que o Estado não tem cumprido seus prazos quando se trata de prover condições dignas de vida para as famílias. Assim como na época de vigência dos Códigos der Menores (1927/1979) as crianças parecem estar ainda em “situação irregular” por estar em famílias consideradas “incapazes”. Há um viés moral, religioso em algumas falas. As famílias ficam um pouco solitárias nessa tarefa protetiva, enquanto muitos entraves são obnubilados. As palavras de Fávero, Vitale e Baptista (2008, p.204) são oportunas:

A falta ou dificuldade para o acesso imediato aos direitos sociais, por sua vez, impulsiona a família para sua rede pessoal, sobrecarregando-a. Estabelece-se então um círculo perverso em que se inscrevem as histórias de abrigo de crianças e adolescentes. As políticas públicas e as instituições que compõem o sistema protetivo [...] por sua vez sedimentam esta situação na medida em que atribuem muito da responsabilidade da convivência familiar à própria família e não à insuficiência de programas que atendam às mães monoparentais ou os casais que estão com filhos em abrigo. Joga-se sombra no papel do Estado e reitera-se a idéia de fracasso familiar.

Não se trata de prover qualquer programa. Fávero, Vitale e Baptista (2008, p.205) ressaltam ainda:

[...] qualquer programa social que exclua a possibilidade de geração de trabalho digno e renda suficiente e regular para o provimento das necessidades e dos direitos dos sujeitos sociais tende a reproduzir, em maior ou menor grau, a histórica responsabilização e homogeneização das famílias pelos seus denominados ‘fracassos’. Tende a se constituir como mais um entre tantos programas pontuais e efêmeros, sem que se atinja a raiz, no caso, da separação das crianças e dos adolescentes dos familiares com os quais mantêm laços de afetividade.

As colocações de Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.71) são cabíveis:

Desautorizar as famílias, tratando-as como incapazes, ou destituindo-as de seus deveres junto aos filhos, freqüentemente levou a dois resultados da intervenção do Estado nas áreas educacional e assistencial: a postura arredia e desconfiada frente aos propósitos da ação empreendida ou a renúncia de seu papel tutelar junto aos filhos, entregando-os aos braços dos poderes públicos. [...] Ainda predomina, nas propostas de ação, uma postura paternalista que ignora os fatores que vêm persistindo em fragilizar os pais, muitos dos quais se vêem efetivamente incapacitados de criar seus filhos.

As famílias pertencentes às classes populares não são naturalmente “incapazes” como pretende mostrar o discurso pretensamente “verdadeiro”. Não se quer dizer com isso que não possam falhar, cometer erros graves, inclusive a ponto de serem destituídas de seu poder familiar. A família, independente da classe social a que pertence, também carrega suas contradições. Todavia, não podemos esquecer que tais erros não são prerrogativas de famílias das classes populares, mas são seus filhos, em especial, que estão sendo institucionalizados. Condições objetivas mínimas de vida são sumariamente negadas contribuindo para que tenham dificuldades em exercer plenamente seu papel familiar.

Por vezes, as causas do abandono são identificadas como tendo uma origem moral. Os dados revelam que temos, ainda, um atendimento baseado principalmente em uma ideia universal de criança, que, ao ser institucionalizada, é envolvida em um processo de moralização, inserida

em um trabalho direcionado pelo adulto, fruto dos pressupostos da cultura adultocêntrica. Parece ainda, “*infans*” (sem voz). O paradigma da criança dependente que leva a cabo a perspectiva protecionista, considerando os adultos como guardiães e defensores da criança parece bem vivo, em que pese o discurso de trabalhar no sentido de dar autonomia à criança.

No caso do processo de institucionalização concebido como forma de proteção das crianças a idéia de confinamento à revelia dos próprios sujeitos - crianças - parece ser explícita. Ao que tudo indica, são institucionalizadas sem que sejam ouvidas, sem que os motivos sejam profundamente analisados. Os adultos decidem em nítida harmonia especialmente com o paradigma da criança dependente. Percebemos isso principalmente se observarmos os critérios/passos para o acolhimento. Em nenhum momento aparece que a criança foi ouvida. Ela foi levada para a entidade de acolhimento. O ECA/1990 tenta modificar essa prática ao tratar da importância de se ouvir a criança, em sintonia com o paradigma da criança participativa visto nesse trabalho. Reiteramos a visão de Sarmiento (2007, p.42), ao dizer que é no balanço entre proteção e a participação que se exprime o melhor interesse das crianças.

Uma das entidades se apresenta como desenvolvendo o programa de famílias acolhedoras. Na prática até tem esse perfil, por terem crianças acolhidas em casas de famílias e não em uma entidade. Contudo, conforme consta das informações, o projeto para oficialização e desenvolvimento do programa famílias acolhedoras está pronto, mas falta terminar o cadastro das famílias que pretendem acolher e, ao que sabemos, não há ainda nenhum programa de famílias acolhedoras registrado no CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente). Sendo assim, não há oficialmente este programa no município de João Pessoa/PB, uma vez que o registro de programas voltados para atender os direitos de crianças e adolescentes no aludido Conselho é obrigatório, conforme determina o ECA/1990.

Alguns sujeitos foram institucionalizados por se enquadrarem no que se caracteriza como “situações de vulnerabilidade” (familiar e/ou social), entre outras incluídas na categoria “impossibilidade da família de educar/cuidar da criança (Gráfico 1, p.21). Contudo, não se elucida o que se entende por tais situações. Na mesma categoria, fala-se em “desestrutura familiar” sem elucidações. Ao que parece, basta dizer que uma criança está em “situação de vulnerabilidade social”, ou que a “família é desestruturada”, por exemplo, para que tudo fique claro e isso por si só já seja justificativa suficiente para a institucionalização de crianças por “vulnerabilidade”. Mesmo que, não raro, a tal “vulnerabilidade” seja em função, por exemplo, da

falta de uma moradia para a criança e a sua família. Mascara-se o fato de que esse não deveria ser motivo para a institucionalização, caso o Estado brasileiro cumprisse seu papel no sentido de prover condições deste e outros tipos para que a moradia de uma criança não fosse uma entidade de acolhimento longe de sua família, de sua comunidade como temos visto. Institucionalizadas indevidamente por omissão desse tipo por parte do Poder Público, a criança pode assim permanecer por muito tempo ou até uma vida, pois este mesmo Estado continua se omitindo quando se trata de atuar para que a criança volte para sua casa, continuando a violação de direitos.

Por mais que aparentemente tenhamos motivos isolados, atentamos para o entrelaçamento de motivos, inclusive os que não são ditos, mas estão subjacentes. Notadamente, alguns deles aparecem como um fator mais explícito e determinante da institucionalização, a exemplo da impossibilidade da família para educar/cuidar da criança. Este motivo está no Gráfico 1 (p.21) e entendemos sua relação com os outros motivos.

Ao entendermos que os motivos são articulados, mostramos que precisamos da articulação de políticas públicas que possam garantir efetivamente os direitos de crianças. Analisar os motivos de forma fragmentada é pensar em políticas públicas focalizadas, pontuais e igualmente fragmentadas afrontando a idéia de proteção integral. É concebendo o atendimento à criança em sua integralidade que entendemos a necessidade de um Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente capaz de concretizar os seus direitos humanos através de uma rede de atendimento efetivo à criança.

Ao mesmo tempo, segundo os dados, esse Sistema tem ficado na letra da legislação e no discurso. Temos sujeitos elevados à categoria de “prioridade absoluta” (Constituição Federal do Brasil de 1988, Artigo 227) institucionalizados pela falta de garantia de direitos humanos básicos desenhando-se um Sistema de desproteção mesmo em tempos de Doutrina da proteção integral. Esse sistema não funciona antes, deixando crianças, famílias desassistidas e isso é fator fundamental de institucionalização e, também, ao que parece, não funciona depois da institucionalização. Por isso mesmo temos crianças pequenas há anos institucionalizadas. Como exemplo, temos as que estão longe de sua família e comunidade desde o ano de 2005. Todas as 55 crianças pequenas foram institucionalizadas em tempos de ECA/1990 quando o caráter de excepcionalidade e provisoriedade da medida de acolhimento institucional ganha uma força

maior que é o próprio ECA/1990, uma legislação avançada e fruto de históricas lutas. O ECA/1990 determina que a falta ou carência de recursos materiais não é suficiente para que haja a destituição do poder familiar, sendo a reintegração familiar um dos princípios fundamentais, devendo ser perseguido para que a criança, caso excepcionalmente seja institucionalizada, volte o mais rápido possível para sua família. O Estado não tem ares de efetivamente protetor. Não tem conseguido, mesmo com as crianças sob sua tutela, protegê-las. Ora, se o maior objetivo da entidade é fazer a reintegração familiar (família de origem), em segundo lugar família extensa e em último caso adoção e a maioria está ainda acolhida/transferida pra outra entidade ou adotada, temos uma minoria reintegrada e, ainda assim, sem que saibamos sob que circunstâncias isso vem acontecendo, o papel protetivo do Estado através da medida de acolhimento institucional fica questionável. Tememos que a reintegração à família não aconteça de forma efetiva e com todos os cuidados necessários, incluindo aqui, um acompanhamento da família que estava sob situação de risco. Tememos que soluções paliativas do tipo oferecer cesta básica à família que passava fome, ao invés de condições de emprego e renda sejam tomadas para garantir a reintegração. Tememos que a adoção também esteja acontecendo sem que a família de origem ou extensa tenha condições efetivas para proteger as crianças que, não raro, já são retiradas de seu meio em função da não garantia de direitos humanos básicos.

Todos os esforços devem ser dispensados para a reintegração familiar em primeiro lugar. Por isso a provisoriedade é característica marcante da medida de acolhimento institucional. Ao invés da provisoriedade, temos a permanência como princípio seguido. Isso prova que o Estado não cumpre nem tardiamente a promessa de proteção através da institucionalização de crianças que, legalmente, devem voltar para suas famílias superados os motivos que levaram à institucionalização. Se no topo da problemática temos a impossibilidade da família de cumprir seu papel protetivo, estamos falando de violação de direitos humanos básicos e sequer estes são garantidos. Os dados revelam (Gráfico 1, p.21) que 52% das crianças sob a “proteção do Estado” através da medida de acolhimento institucional, são aquelas cujas famílias estão impossibilitadas de cumprir seu papel protetivo. Isso, sem perder de vista a ligação entre os motivos.

Isso nos faz lembrar de Marcílio (2006), afirmando que a pobreza foi a causa primeira e maior do abandono de crianças em todas as épocas. Parece que em nossa época, a falta de condições mínimas de vida das famílias continua sendo uma ferida aberta. Se o ECA (1990, Artigo 3º) estabelece que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais

inerentes à pessoa humana, ao menos as condições mínimas quando se pensa em uma vida digna deveriam estar efetivamente garantidas.

Nessa direção, também lembramos de Passeti (2000, p.350) quando ressalta que:

no século XIX, o abandono das crianças nas rodas dos expostos ou o recolhimento em instituições para meninas pobres eram fatos que revelavam as dificuldades de muitas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos.

Atualmente não temos rodas, mas as instituições de acolhimento de crianças parecem ser lócus, em pleno século XXI, de uma população que nos lembra o passado: crianças advindas das classes populares, cujas famílias não têm condições para protegê-las, e, não raro, nem mesmo condições dignas de sobrevivência. Alguns traços do passado persistem, apesar de tantos avanços, sobretudo, no aspecto da legislação.

Não se trata de “jogar” as crianças de qualquer forma de volta às famílias, mas de garantir efetivamente ao menos os mínimos para que esta família tenha as condições básicas e que podem contribuir para que cumpra seu papel de família junto aos filhos. Se tais motivos colocam o Estado no centro do processo de violação de direitos, percebemos que Ele nem protege antes nem depois da medida de forma que estas crianças possam retornar à família e não permanecer nas entidades de acolhimento, por exemplo, porque a mãe não possui moradia. A medida de institucionalização, falaciosamente chamada de protetiva, traz o ranço do abandono, da desproteção, não obstante o discurso de proteção integral de crianças com absoluta prioridade.

Pilotti (1995) contribui para entendermos que estratégias como a medida de acolhimento institucional não têm alterado efetivamente a situação de vida das crianças institucionalizadas.

Para evitar a institucionalização, políticas públicas deveriam ser implementadas efetivamente como parte do atendimento à criança e suas famílias. Essa é uma medida fundamental. No entanto, ao invés disso, um significativo número de crianças foi parar nas instituições por falta e/ou insuficiência de recursos materiais. Para alguns, a moradia negada à família/responsável é a entidade de acolhimento à custa da separação familiar, da afronta ao direito à convivência familiar e comunitária. Conforme ressaltamos, o Gráfico 1 (p.21) revela que a impossibilidade da família para educar/cuidar da criança aparece como fator de institucionalização de 52% das crianças, deixando antever a negação de direitos humanos básicos que levam família a morar em local desfavorável ao convívio humano, viver na precariedade,

algo bem típico de uma sociedade desigual e de um Estado que não concretiza seu discurso, tratando-se, portanto, de um Estado omissor.

Vimos neste trabalho que a falta ou insuficiência de recursos materiais também foi/é impulsionadora do abandono por parte da família, muitas vezes até por acreditar que na entidade ela vai ter, pelo menos comida e teto. Por vezes, a entidade é a esperança de que a criança tenha o que a família nunca teve. São ciclos de abandono vitimando famílias e levando crianças ao território das entidades de acolhimento. Por vezes, à espera da garantia de direitos por parte do poder público e convivendo com a violação destes, mesmo quando se pensa no paliativo aluguel, o pai vê seu filho institucionalizado pelo mesmo Estado que negou aquele direito básico: moradia. Foi triste saber que um pai com esse perfil teve seu filho adotado. Ele era atencioso com o filho, visitava, disse o diretor da entidade em uma conversa afirmando que teve pena do pai, principalmente quando ele chorou ao saber que o filho foi adotado. Histórias como estas suscitam estudos outros que tomem como objeto de estudo o processo de adoção de crianças acolhidas e o que vem sendo feito em prol da reintegração de crianças às famílias.

Para o ECA/1990 (Artigo 23) a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar conforme sabemos. No Parágrafo único do aludido artigo, o ECA/1990 estabelece que “não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio”. Os programas oficiais de auxílio que fazem parte da rede socioassistencial já são destinados às famílias que de alguma forma tiveram direitos negados. É uma assistência do Estado para sanar sua omissão e, como vemos, também esta não é cumprida. A família, que deveria ser protegida convive com o sucessivo abandono. O Estado viola as leis que elabora e institucionalizada tentando convencer que esta é medida de proteção, quando a criança poderia ter permanecido em sua família se tivesse, por exemplo, moradia digna.

Diante dos dados, também nos perguntamos se depressão e alcoolismo seriam motivos para a institucionalização de crianças e se esses problemas são vistos apenas nas famílias das classes populares. Certamente não. Todavia, são os filhos dessas famílias que são institucionalizados. Motivos como estes foram incluídos na categoria impossibilidade da família para cuidar/educar seus filhos.

Em meio às lutas em prol da infância e já em consonância com o direito de crianças à convivência familiar, o ECA/1990 (Artigo 129) apresenta medidas aplicáveis aos pais. Entre outras coisas temos:

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; III - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; IV - encaminhamento a cursos ou programas de orientação; VI - obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;

Ao que parece, não apenas os programas de auxílio são inexistentes, insuficientes ou não são de qualidade em uma sociedade desigual com tantas e crescentes mazelas. Alcoolismo, drogas aparecem com muita frequência, impossibilitando a família de cumprir seu papel protetivo. O envolvimento de pais com drogas também requer atenção, mas não uma atenção isolada. No entanto, as falas agrupadas na categoria mecanismos de proteção/dificuldades enfrentadas no Quadro 1, revelam as dificuldades enfrentadas no município de João Pessoa para o enfrentamento da problemática da dependência química que requer, entre outras coisas, política pública de saúde aliada a outras políticas públicas.

O ECA/1990 também prevê o tratamento psicológico e psiquiátrico como direito dos pais ou responsáveis. No entanto, a depressão, por exemplo, aparece como motivo de institucionalização de criança. Outras questões que envolvem o direito à saúde como a “mãe sem condições para criar filho doente (hidrocefalia)” nos fazem questionar a dita proteção integral a que crianças têm direito. Alie-se a tais motivos, não raro, a falta/insuficiência de recursos materiais. Isso mostra que a rede de atendimento à criança e sua família também no que se refere à saúde (mental e básica) não tem funcionado efetivamente nem antes, de forma a evitar a institucionalização, nem depois da institucionalização para que crianças possam retornar para onde não deveriam ter saído: suas famílias. A saúde é um direito que deve estar inserido na própria política de atendimento à criança e adolescente, incluindo sua família, em articulação com outros direitos. Por isso direitos dos pais/responsáveis aparecem também no ECA/1990, por se entender que ao dar condições à família, a criança é beneficiada.

Aparentemente o abandono das crianças é da família. Contudo, sabemos que historicamente a falta e/ou insuficiência de recursos materiais da família juntando-se isso ao fato de ter filhos com algum problema relacionado à saúde, resulta em um fardo maior para famílias que terminam “abandonando” seus filhos e buscando o apoio de entidades desse tipo para que lá possam ter, de

alguma forma, a assistência que foi negada. E, já que o Estado diz proteger ao institucionalizar, a família, muitas vezes acaba por acreditar nesse tipo de “proteção”, geralmente porque não vê outra saída.

Isso nos faz lembrar de Passeti (2000) ao dizer que mesmo com a Proclamação da República não aconteceram as melhorias que se esperava e as crianças sofreram crueldades inimagináveis e a dureza da vida levou os pais a abandonarem seus filhos. Estamos em tempos de proclamação da proteção integral de crianças e a dureza da vida de muitas continua contribuindo para que sejam institucionalizadas. Sobreviver continua sendo tarefa difícil. As mudanças e os avanços foram e são fundamentais, mas, na prática, os dados revelam um cenário de abandono de crianças sugerindo que as mudanças ainda não são suficientes para alterar significativamente as condições de reprodução do abandono de que falava Passeti (2000). Estamos nos referindo às diferentes faces do abandono. É cruel termos crianças institucionalizadas, por exemplo, porque a família foi despejada, por falta de emprego, de moradia, ou seja, de direitos proclamados e, na prática, visivelmente negados.

Ademais, se a reintegração familiar é um dos objetivos maiores das entidades, na forma da Lei, e o discurso é de que esta reintegração seria uma forma de proteger a criança e na atualidade será um critério fundamental para analisar se o trabalho desenvolvido pela entidade é de qualidade, parece que, conforme vimos anteriormente, as instituições têm encontrado dificuldades nessa tarefa que seria compartilhada com outros órgãos da rede de atendimento, por exemplo, os ligados ao Sistema Único de Saúde (SUS), na tentativa de fazer com que o Estado e também a família cumpram o que lhes compete.

O ECA/1990 (Artigo 129, VI) trata do dever dos pais de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado. No entanto, é preciso que este tratamento seja oferecido pelo Estado como parte do direito à saúde, sabendo que temos outros empecilhos. Por exemplo, pode ser que a mãe de uma dessas crianças/adolescentes que precisa de tal tratamento seja aquela que os dados mostram ser vítima da falta/insuficiência de recursos materiais, trabalha como doméstica e reside no local de trabalho ou quem sabe seria a criança vítima de orfandade (mãe) vivendo em uma família cuja moradia é desfavorável ao convívio humano e insalubre. Pode ser o adolescente que a fala retrata abaixo:

Acho que falta muito. Porque a gente faz todo o diagnóstico, dá todos os encaminhamentos, mas às vezes esbarra em muita coisa. Por exemplo, um adolescente que é reintegrado à sua comunidade, à sua família, mas que ele necessita de ir ao CAPS, ele necessita de participar de outras atividades. Mas aí esbarra na situação socioeconômica. Porque um adolescente que mora lá no Cristo pra vir ao CAPS aqui no centro da cidade ele não tem como se deslocar. Infelizmente a rede ainda não cobre esse tipo de demanda. Então acaba esse adolescente voltando pra o mesmo caminho que tava apesar da gente ter feito todo o levantamento [...] diagnóstico [...] encaminhamentos, mas acaba esbarrando na situação socioeconômica. [...] Na maioria das vezes é a própria situação socioeconômica (que dificulta a reintegração familiar). A miséria é muito grande. (C).

São exemplos que revelam a necessidade de uma garantia integral de direitos. São motivos em teias, interligados. Muitos pais são acusados de negligência. A família é alvo da acusação. Contudo, conforme enfatizam Barker e Rizzini, Irene (2003, p.19) a negligência é o

ato de omissão do responsável pela criança – quando os pais têm condições de atender a estas demandas - em prover as necessidades básicas para o seu desenvolvimento em uma ou mais das seguintes áreas: saúde, educação, desenvolvimento emocional, nutrição, abrigo e condições de vida seguras. Distingue-se das circunstâncias de pobreza, uma vez que **só é considerado negligência nos casos onde existam recursos disponíveis para a família atender a estas necessidades.** (Grifo nosso).

Assim, nos perguntamos se uma família pode ser considerada negligente se não protege seu filho por também não estar protegida no sentido de ter seus direitos, ao menos os básicos efetivamente garantidos. Será que a negligência por parte do Estado no que se refere a prover condições às famílias contribuindo para que cumpra seu papel protetor é facilmente vista? Acreditamos que não.

No entanto, a família vivendo nas ruas é bem visível e, por vezes, a institucionalização ao invés de garantia de vida minimamente digna é a saída. Nesse espaço, historicamente estigmatizado, visto como meio vicioso cheio de riscos, não falta quem apele para que o “bom coração” das pessoas possa mediar a ajudar através da velha esmola tão incentivada através dos tempos como vimos nesse trabalho. Sujeitos, muitas vezes marcados pela miséria e abandono que apelam para que o lema “quem dá aos pobres empresta a Deus” continue patrocinando paliativamente a vida de tantos que não têm garantidos seus direitos básicos, nem mesmo os da assistência social que deveriam ser para uma minoria que necessitasse, mas que no nosso

contexto, tamanha a desigualdade social, tem sido para as maiorias excluídas, inclusive do processo de recebimento de tais “ajudas”.

Como bem ressalta Rizzini, Irene (2006, p.20),

As crianças e adolescentes que são alvo da assistência social e da justiça deveriam representar uma pequena parcela da população, cujas famílias se encontram impossibilitadas de cuidar devido a problemas, que são, muitas vezes circunstanciais, como casos de separação conjugal, adoecimento ou falecimento. Porém, isso não é o que acontece. Por falta de condições para criar os filhos, condições essas que se reproduzem, geração após geração, para um grande número de famílias, ocorrem inúmeras violações de direitos. A negligência e as demais formas de violência, exploração e abuso exemplificam esse ponto.

Em função da omissão do Estado - até mesmo quando se trata de prover assistência social para os “necessitados” - tantos vão parar em outras teias criadas e que fazem parte dessa rede de atendimento aos abandonados muitas vezes por falta de direitos humanos efetivamente garantidos: as entidades de acolhimento. Não são todos os que serão alvos dessa medida. Rizzini, Irene (2006) lembra que o alvo da intervenção é a família pobre e que casos iguais de violação de direitos não recebem o mesmo tratamento se a família possui recursos financeiros, ou seja, se é uma família de classes mais abastadas. As crianças e adolescentes parecem que na prática, ainda são vistos como “menores”.

O alvo, notadamente, tem sido as tantas crianças que hoje estão institucionalizadas e que são enquadradas nas chamadas situações de “vulnerabilidade”, “risco”, entre outras que aparecem como justificativa “natural” para a institucionalização. Mesmo que sequer se esclareça o que se entende por isso. São termos que parecem ser autoexplicativos, tamanha a “naturalidade” com que a institucionalização - que deveria ser medida excepcional - substitui a reivindicação/exigência de políticas públicas para concretizar direitos. Parece mais fácil institucionalizar que atuar contra o Estado brasileiro exigindo que cumpra o que lhe compete.

Entendemos que a falta de recursos materiais, enfim as questões socioeconômicas, são elementos essenciais que contribuem para caracterizar esses tipos de “situações”. Nessa direção, a Política Nacional de Assistência Social (MDS, 2004), afirma que a exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas, bem como a inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal são fatores que tornam famílias vulneráveis. São famílias das classes populares que historicamente têm direitos dessa natureza sistematicamente violados. A

família tem ficado “desprotegida”, assume a PNAS (2004, p.35) que à luz da Constituição de 1988, entende que a família é sujeito de direitos:

para a família prevenir, proteger, promover e incluir seus membros é necessário, em primeiro lugar, garantir condições de sustentabilidade para tal. Nesse sentido, a formulação da política de Assistência Social é pautada nas necessidades das famílias, seus membros e dos indivíduos.

Nesse sentido, são usuários da Política de Assistência Social (PNAS, MDS, 2004, p.27):

cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; **exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas**; uso de **substâncias psicoativas**; diferentes formas de **violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos**; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; **estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência** que podem representar risco pessoal e social. (Grifo nosso).

Percebe-se que a PNAS (MDS, 2004) estabelece seu alvo, deixando entender que as famílias, sem exceção, que porventura estejam nessas condições serão protegidas, ressaltando a necessidade de articulação com outras políticas públicas. Não é o que revelam os dados. Se observarmos os motivos, as dificuldades enfrentadas pelas entidades para proteger as crianças, veremos que, apesar de as entidades entenderem a necessidade de trabalhar com as famílias visando a reintegração das crianças, essa tarefa tem sido árdua e, por vezes, fracassada. Diante de um quadro de impossibilidade da família de cumprir seu papel protetivo, temos noção das lacunas na rede de atendimento à criança e sua família. Destarte, a “centralidade da família” conforme colocam os documentos oficiais que tratam da assistência social fica, no mínimo, na mira da dúvida.

No caso brasileiro esse tipo de atendimento voltado para dar assistência a usuários em situação de vulnerabilidade tem sido para grande parcela da população que precisa dele exatamente porque não tem a efetiva assistência quando se pensa em direitos básicos. O Estado brasileiro tem seguido uma “regra” de antes abandonar para depois prestar assistência e tentar convencer que é o protetor. O atendimento paliativo frente à exclusão ainda acontece mesmo sabendo que é um avanço termos a assistência social elevada à categoria de política pública. Na prática, o Estado tem abandonado para depois prestar “assistência” aos que tiveram sua cidadania

negada, sobretudo se estamos falando das mazelas “semeadas” pelo capitalismo. Contudo, mesmo essa assistência tardia vem sendo negada revelam os dados.

Garantir direitos, para além da assistência social é fundamental para que não tenhamos sujeitos humanos vivendo em condições de “vulnerabilidade”, leia-se, dignidade humana violada.

A PNAS (MDS, 2004, p.36) afirma:

a Assistência Social [...] deve **fundamentalmente inserir-se na articulação intersetorial com outras políticas sociais**, particularmente [...] Saúde, **Educação**, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o **acesso e a qualidade dos serviços** para todas as famílias e indivíduos. (Grifo nosso).

O Sistema Único da Assistência Social (SUAS) é instituído pela Política Nacional de Assistência Social para materializá-la mantendo articulação com outras políticas públicas. Nesse sentido, a Norma Operacional Básica/SUAS (2005) esclarece:

A **proteção social básica** tem como objetivos **prevenir situações de risco**, por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de **vulnerabilidade social**, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social. A **proteção social especial** tem por objetivos **prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social**, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (Grifo nosso).

A assistência social voltada para a proteção social básica que diz “prevenir situação de risco” já é voltada para uma população que está sob risco. As pessoas que estão reconhecidas como em “situação de vulnerabilidade social” em função da pobreza e/ou por ter acesso precário ou nulo aos serviços públicos já estão nas teias do abandono, desprotegidas e nós sabemos que esse público advém das classes populares.

Se tivessem direitos efetivamente garantidos ao invés de “remédios” paliativos para “curar” as mazelas de uma sociedade desigual, a proteção social básica deveria ser fundamentalmente garantida para que não tivéssemos uma grande parcela da população tendo que esperar uma política de assistência social para sanar conseqüências da falta de proteção básica na forma colocada pela Constituição de 1988 em seu Artigo 227. Os direitos básicos são os considerados fundamentais. Representam o mínimo que o Estado deve garantir efetivamente aos cidadãos.

O Estado nega proteção básica e aparece como protetor para oferecer o que já devia ter garantido a priori de tal forma que não condenasse grande parte da população e, principalmente, crianças pequenas, a viver sob “vulnerabilidade”.

Atente-se para o fato de que mesmo essa proteção social básica tardia, pretensamente “protetora”, que seria papel da política de assistência social (destinada aos que estão sob vulnerabilidade social por pobreza, por precário ou nulo acesso aos serviços públicos) também tem sido negada. São várias as faces do abandono. Mesmo esses direitos têm ficado muitas vezes na promessa, nos documentos, no discurso. Por exemplo, os dados revelam a falta de uma política voltada para os que têm dependência química, a falta de auxílio aluguel, moradia (requerendo política de habitação), levando crianças para as entidades de acolhimento, as condições de emprego e renda. Por isso muitas vezes as famílias, as crianças vão precisar de “proteção especial” em meio à falta de proteção básica concretizada através de políticas públicas. São direitos que, se tivessem sido garantidos, poderiam evitar a institucionalização de crianças que só deveria acontecer excepcionalmente. Fragilidade da rede de atendimento à criança, sobretudo no que se refere à educação, saúde e assistência social.

Prevedo que direitos básicos não são garantidos por Ele mesmo, o Estado cria como parte da rede socioassistencial, o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), que segundo o MDS (2006, p.11-12) é

a unidade pública estatal responsável pela oferta de serviços continuados de proteção social básica de assistência social às famílias, grupos e indivíduos em situação de vulnerabilidade social; a unidade efetivadora da referência e contra-referência do usuário na rede socioassistencial do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e unidade de referência para os serviços das demais políticas públicas; [...] uma unidade pública que concretiza o direito socioassistencial quanto à garantia de acessos a serviços de proteção social básica com matricialidade socio-familiar [...]; um equipamento onde são necessariamente ofertados os serviços e ações do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) e onde podem ser prestados outros serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica relativos às seguranças de rendimento, autonomia, acolhida, convívio ou vivência familiar e comunitária [...].

Percebe-se que o CRAS é o lócus de apoio de famílias “vulneráveis” exatamente por terem direitos básicos negados e que devem procurar esse apoio para que sejam encaminhadas para terem acesso ao que já foi negado. O CRAS é a “porta de entrada” para a garantia de direitos, de proteção básica, a nosso ver, tardia, mas são direitos dos cidadãos que necessitem, que, no caso brasileiro não será uma minoria e, segundo o IBGE (2009), na direção dos dados de 2008 que

vimos neste trabalho, serão principalmente as famílias que possuem em seu seio crianças e adolescentes, pois continuam a ser mais pobres que a média das famílias do Brasil. Famílias nesse perfil, segundo o (IBGE, 2009), vivem com até ½ salário mínimo *per capita*. E isso é o que o Estado brasileiro faz com o que considera, constitucionalmente, “prioridade absoluta”.

Para compensar as suas omissões, o próprio Estado, através do CRAS deve oferecer, entre outras coisas, benefícios como Transferência de Renda (Bolsa Família), Capacitação e Promoção da Inserção Produtiva, Promoção da inclusão produtiva para beneficiários do Programa Bolsa Família, Projetos e Programas de Enfrentamento à Pobreza, Projetos e Programas de Enfrentamento à Fome, Geração de Trabalho e Renda. São ações compensatórias e que ou não são oferecidas, ou são oferecidas, mas não de forma efetiva, ou não estão dando conta da demanda. Pelos dados que temos, ao que parece, não são oferecidas efetivamente, ou sequer são oferecidas, senão não teríamos a falta/insuficiência de recursos materiais e até casos em que os próprios documentos revelam que os pais não recebem benefícios como um auxílio aluguel, sendo motivos para a institucionalização de crianças. São crianças que estão nas entidades por falta de proteção básica e isso inclui também o não acesso a políticas básicas como saúde, educação (não só creches, mas também pré-escolas que funcionem em tempo integral). Sujeitos que não deveriam estar institucionalizados por tais motivos caso a rede de atendimento às crianças e adolescentes, considerando a matricialidade da família funcionasse efetivamente, posto que, sabemos que “a ênfase dos serviços socioassistenciais no CRAS é o atendimento às famílias. Mesmo que alguns serviços, programas e benefícios socioassistenciais não sejam prestados diretamente no CRAS, é necessário manter a referência para os devidos encaminhamentos” (MDS, 2006, p.13).

Por isso no CRAS desenvolve-se ao menos no discurso, o Programa de Atenção Integral às Famílias. Um dos princípios do Programa, segundo o MDS (2006, p.27) é o reconhecimento de que, entre outras coisas,

- a relação entre família e proteção social de assistência social, como **dever de Estado e direito de cidadania**, tem por parâmetros, de um lado, o entendimento de que a família é o núcleo básico de afetividade, acolhida, convívio, autonomia, sustentabilidade e referência no processo de desenvolvimento e reconhecimento do cidadão e, de outro, que o Estado tem o dever de prover proteção social, respeitada a autonomia dos arranjos familiares;

- a família deve ser apoiada pela proteção social de assistência social e ter acesso a condições para responder ao dever de sustento, guarda e educação de suas crianças, adolescentes e jovens, bem como a proteção dos seus membros em vulnerabilidade

Trata-se de um avanço, ver que o próprio Estado assume tais princípios. No entanto, a proclamação de direitos por esse Estado não é novidade. Observando os dados, nos perguntamos se e de que forma o CRAS estaria funcionando dadas as dificuldades apresentadas. Estamos lutando por proteção social básica, que, conforme consta dos documentos oficiais tem caráter preventivo, e visa prevenir situações de riscos pessoal e social, fortalecendo a potencialidade das famílias e dos indivíduos (MDS, s/d), vislumbrando-se evitar violações de direitos, sabendo que os que precisam e buscam esta proteção social básica na assistência social já estão de alguma forma com direitos violados. A assistência social é um direito que ainda traz consigo o caráter compensatório. Visa compensar a violação de direitos e, pelo que vemos, também não vem sendo efetivamente garantido, colocando as famílias em processos recorrentes de desassistência.

Os dados que temos provam esse argumento, posto que se temos crianças institucionalizadas pela violação de direitos básicos, é porque a medida excepcional tem se tornado medida inclusive para compensar a negação de direitos já compensatórios, para além dos básicos que deveriam ser garantidos minimamente e sem que famílias precisassem buscar um órgão público com ares de híbrido que serve até para encaminhar a outros órgãos públicos que, caso funcionassem efetivamente, garantiriam direitos dessa família sem que precisasse recorrer a órgãos desse tipo ou muitas vezes à justiça.

Nessa lógica, a medida de acolhimento institucional é uma modalidade de “proteção especial” de alta complexidade, porque de alguma forma a criança foi retirada de sua família. Segundo o MDS (s/d), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é a unidade pública estatal, de prestação de serviços especializados e continuados a indivíduos e famílias que estão com seus direitos violados tendo em vista, por exemplo, ofertar apoio e acompanhamento individualizado especializado. O CREAS deve desenvolver seu trabalho em estreita articulação com outros órgãos, serviços, etc, que integram o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, entrem estes, o CRAS que pode ser acionado, para que em diálogo, proteção social básica e especializada sejam garantidas aos cidadãos.

Segundo o MDS (s/d, p. 9-10), o CREAS

deve ofertar atenções na ocorrência de situações de risco pessoal e social por ocorrência de negligência, abandono, ameaças, maus tratos, violência física/psicológica/sexual, discriminações sociais e restrições a plena vida com autonomia e exercício de capacidades, prestando atendimento prioritário a crianças, adolescentes e suas famílias nas seguintes situações: crianças e adolescentes vítimas de abuso e exploração sexual; crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica (violência física, psicológica, sexual, negligência); [...] crianças e adolescentes em situação de mendicância; crianças e adolescentes que estejam sob “medida de proteção” ou “medida pertinente aos pais ou responsáveis”; **crianças e adolescentes em cumprimento da medida de proteção em abrigo ou família acolhedora, e após o cumprimento da medida, quando necessário suporte à reinserção sócio-familiar**; [...] adolescentes e jovens após cumprimento de medida sócio-educativa de Internação Estrita, quando necessário suporte à reinserção sócio-familiar. (Grifo nosso).

Além de voltar os serviços para crianças já institucionalizadas, entendemos que o apoio oferecido às famílias por parte do CREAS também pode contribuir para que estes sujeitos nem sejam institucionalizados, pois lhe compete, por exemplo, oferecer serviços de “orientação, proteção e acompanhamento psicossocial individualizado e sistemático a crianças, adolescentes e famílias em situações de risco ou violação [...]” (MDS, s/d, p.20).

Até mesmo as chamadas “ações de prevenção e busca ativa” se inserem nesse trabalho visando prevenir situações de ameaça e violações, bem como atuar no sentido de proteger os direitos dos cidadãos. Assim, o CREAS deve organizar equipes para abordagem em vias públicas e locais já identificados pela incidência de situações que requerem atenção especial.

No processo de desenvolvimento do trabalho, em sendo detectada a necessidade de serviços específicos para algum membro das famílias atendidas, a exemplo das questões sobre saúde mental ou tratamento de dependência química é preciso que haja o encaminhamento para a rede de serviços que deve estar preparada para atender todas as necessidades das famílias. Vimos que muitos foram os casos de institucionalização envolvendo dependência química, alcoolismo, depressão, entre outros, revelando, por exemplo, que esta rede não tem funcionado efetivamente ou pode até nem ter estes serviços para oferecer aos que deles necessitam. No caso da dependência química, os dados mostram que não há nesse município, política pública nesse sentido.

Pelo exposto, percebemos que uma rede de atendimento às crianças, com matricialidade na família, deve ser organizada e funcionar efetivamente como forma de contribuir para que a institucionalização de crianças seja medida excepcional. A medida especial tem se tornado básica, sobretudo, pela falta do básico.

A vulnerabilidade das crianças reflete a vulnerabilidade da família. Não por ser esta família “desestruturada” no sentido discriminatório que vem sendo historicamente utilizado, mas porque esta família continua sendo desassistida, abandonada, até mesmo no sentido de ter condições para comprar serviços oferecidos no mercado, em um contexto de minimização do papel do Estado e oferta de direitos reduzidos a mercadoria no mercado.

Conforme ressalta Rizzini, Irene (2006, p.20), “quando a família procura por socorro, ela se depara com [...] a falta de aparatos de apoio, como os serviços de cunho médico, educacional e psicológico de que dispõem aqueles que podem pagar”.

Muitas crianças e adolescentes foram institucionalizados por “conflito familiar” e ficamos nos perguntando se as famílias de classes mais abastadas não passam por conflitos. No entanto, tem, por exemplo, condições econômicas para pagar por serviços privados, não sentido as conseqüências daquelas outras famílias que dependem exclusivamente do que é oferecido pelo poder público e que de fato não é favor, é direito. Sabemos que o conflito familiar também pode esconder situações de violência contra as crianças.

Nesse contexto, ao invés de orientação e apoio sociofamiliar temos a medida de acolhimento institucional servindo para “suprir” falta de moradia, de renda suficiente, entre outras coisas fundamentais para garantir dignidade para as famílias, incluindo crianças e adolescentes. Pobreza não deveria ser motivo para a institucionalização, sobretudo porque além de ser uma das marcas de uma sociedade desigual em que sujeitos humanos são tratados de forma diferente, excludente. Com base nas orientações do próprio Estado através de seus documentos esse público deve ser foco de proteção social básica visando prevenir situações de risco, mesmo que entendamos que essa interpretação já é lacunar, uma vez que sujeitos em condição de pobreza já vivem em meio a riscos advindos, por exemplo, da falta de moradia, de comida, de políticas públicas de emprego e renda, etc.

A proteção social especial, segundo afirma o MDS (2006) tem por objetivos prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, situação de rua, entre outras. Acontece que muitas dessas situações especiais estão intimamente relacionadas à falta de proteção básica que vai contribuindo para agravar situações.

O Estado que se diz protetor, abandona sistematicamente suas crianças e, ao invés de proteção especial, temos um abandono especializado. Este cenário que apresenta crianças pequenas nas teias do abandono traz uma boa pista dos que estão nas condições de vulnerabilidade.

Concordamos com Rizzini, Irene (2006, p.18) ao asseverar que:

Por **vulnerabilidade**, nos referimos aos **grupos ou indivíduos** que, por diversos motivos, são **mais atingidos pelos efeitos das desigualdades socioeconômicas e à precariedade das políticas públicas**. ‘Risco’ tende a indicar algum tipo de perigo, demandando medidas de proteção, independente da condição social. Evitamos sempre que possível, o uso da expressão ‘em situação de risco’ porque ela é sistematicamente aplicada para designar, de forma discriminatória, apenas a parcela pobre da população. (Grifo nosso).

Logo, entendemos que estamos mesmo tratando de crianças das classes populares. Estes sujeitos continuam sendo alvo “privilegiado” da medida de acolhimento institucional. Estamos falando de famílias que são profundamente atingidas pelas mazelas de uma sociedade desigual, sendo, ainda na atualidade, apesar do discurso que decanta a valorização e competência da família como matriz e alvo principal das políticas públicas, consideradas como “desestruturadas” e “naturalmente” capazes de colocar seus filhos em “situação de risco”. De vítimas a vilãs, muitas famílias apesar de viverem sob o manto da desproteção, são acusadas e rotuladas como “desestruturadas”, “negligentes” mesmo que até vivam em moradia desfavorável ao convívio humano. Criança mendigando junto com a mãe muitas vezes é visto como exploração da criança para a mendicância. Não que práticas desse tipo não existam, mas é pela facilidade de se perceber isso e, tantas vezes, não se “perceber” a situação de miséria a que são submetidas.

Assim como Rizzini, Irene; Barker e Cassaniga (2000, p.7) entendemos que o fato de vermos criança vivendo na rua, como vimos nos dados, talvez seja

o exemplo mais visível e, em alguns casos, o mais óbvio de pobreza e de desatenção para com as necessidades das crianças. No entanto, há milhares de crianças e jovens sem tanta visibilidade, que, apesar de estarem relativamente mais protegidos que as crianças que vivem e/ou trabalham nas ruas, também não têm acesso a bons serviços de educação e saúde, programas sociais ou outras formas de apoio que contribuam para o seu pleno desenvolvimento.

Convivem todos com a invisibilidade ao ter direitos negados, mas com a visibilidade quando se trata das punições e de medidas como o acolhimento institucional usadas pelo mesmo Estado negligente. Os deveres das famílias são facilmente exigidos. Os deveres do Estado ficam à

sombra. São as famílias que por serem consideradas “desestruturadas” levam o Estado “protetor” a tomar seus filhos, para protegê-los delas mesmas, conforme já discutimos nesse trabalho. Temos até crianças institucionalizadas a pedido da própria mãe. A família muitas vezes acaba por acreditar na sua incapacidade. Esse Estado que por tantas vezes tira da família seus filhos dizendo proteger acaba por contribuir para que muitas famílias acreditem que são culpadas, incapazes e até pedem a sua ajuda no sentido de acolher os filhos que Ele abandonou. Mas esse mesmo Estado tem ficado, não raro, sem nenhuma punição quando não cumpre seus deveres e, portanto, comete infrações várias, históricas, repetidas. Muitas famílias não conseguiram vislumbrar outra saída. Na entidade, ao menos a criança come, tem onde dormir, enfim, condições mínimas negadas.

O Estado não aparece como negligente, violador de direitos. Como diz Rizzini, Irene (2006, p.20)

o problema não é, em geral, entendido como violação de direitos por parte do Estado, mas sim da própria família. Conseqüentemente, tanto a família quanto a criança são punidas. A criança é retirada de casa e a família percebida (inclusive por ela mesma) como incapaz.

Acreditando nesse discurso da incapacidade, a família não percebe que o Estado deveria prover condições para que a institucionalização não fosse a “única” saída. O discurso da “família desestruturada” persiste na prática, mesmo sabendo que o Estado brasileiro que, principalmente, a partir do século XIX tem usado seus tentáculos para culpar as famílias das classes populares e seus filhos pelos males que lhes afetam e pelo que “podem” trazer à sociedade, sobretudo a partir dos anos 1980 afirma o “direito à convivência familiar e comunitária”, tendo que rever o “velho” discurso de “família desestruturada”, ao menos, também no discurso. Apesar da valorização da família, ressalta Rizzini, Irene (2006, p.34), “ainda recai sobre as famílias, social e economicamente desfavorecidas, a percepção de que são incapazes e inadequadas para criar seus filhos. [...] ainda predomina na esfera da ação uma postura paternalista que fragiliza os pais em seu papel parental. Persiste a facilidade de se acusar as famílias de “negligência”, escondendo-se as dificuldades enfrentadas por elas, primeiro para sobreviver. Além disso, dificuldade para, por exemplo, visitar o filho já acolhido em uma entidade, como vemos na fala abaixo:

[...] tanto a (entidade) como outros abrigos estão fazendo um trabalho que é do Estado [...]. A gente tem dificuldade. [...] Porque fica uma coisa assim muito a gente [...] tem que

conseguir [...] dar, por exemplo, a condição da família vir visitar. [...] Quantas e quantas vezes a mãe de (X) e (X) veio a pé lá de Cruz das Armas. Ai eu [...] tá aqui a passagem. [...] eu acho que um apoio porque a gente já tá fazendo por um outro lado a nossa parte. E isso é cobrado da gente, se a gente tá fazendo trabalho com os pais [...] se não tá [...]. [...] sem ter condições. (D)

A entidade representa o Estado. Imagine então uma mãe que sequer tem condições para visitar os filhos. Podemos imaginar em que condições estão as famílias. Difícil pensar em reinserção familiar nessas condições. Muitas vezes os pais são acusados de negligente por não visitar os filhos. No entanto, não raro, as condições dessas famílias não são focadas efetivamente. Alimenta-se a ideia de que a competência para proteger seus filhos, continua sendo “privilégio” de famílias de classes mais abastadas, historicamente consideradas “estruturadas” e modelos para as outras, escondendo-se que estas famílias geralmente não convivem com o sistemático processo de negação de direitos, até mesmo porque, não raro, os conhece e sabe exigir do Estado os direitos que Ele proclamou para todos.

É possível perceber que as entidades continuam sendo lócus de crianças de classes populares. Mesmo que, por exemplo, a violência doméstica contra crianças que aparece nos dados em suas diferentes formas (física, psicológica) não seja “privilégio” de famílias de classes populares. Contudo, sabemos que algumas formas de violência geralmente têm classe. Por exemplo, “falta/insuficiência de recursos materiais da família/responsável (pobreza, falta de moradia, renda precária, moradia sem infraestrutura, etc)”.

Rizzini, Irene (2006, p.23) nos ajuda a entender que o processo de institucionalização de crianças e adolescentes “é parte do quadro brasileiro mais amplo de desigualdade socioeconômica, comprometendo a garantia de direitos básicos de todos os cidadãos e, em particular, das crianças e adolescentes”.

Com efeito, afirma Rizzini, Irene (2006, p. 32)

[...] há um grande descompasso no Brasil entre a importância atribuída ao papel da família no discurso e a falta de condições mínimas de vida digna que as famílias enfrentam, na prática, para que possam criar seus filhos. É fácil identificar de imediato a negligência cometida pelos pais ao se encontrar uma criança em ‘situação de risco’. É bem mais difícil acusar o Estado de negligente e omissivo.

A própria assistência social parece não estar cumprindo efetivamente seu papel uma vez que deveria prestar assistência aos considerados em “vulnerabilidade” que, notadamente, são os abandonados pelo Estado. Ao que parece, as famílias das classes populares continuam sem receber condições efetivas para que possam receber seus filhos de volta, ou até mesmo, sequer ter necessitado de tal medida de “proteção”. O mesmo Estado que não garante os direitos dessa família - apesar de ser considerada a matriz do atendimento às crianças, por exemplo, pela Política Nacional de Assistência Social (MDS, 2004) à luz da Constituição Federal de 1988, da LOAS (1993) - usa o seu aparato para puni-la, não obstante assumo que tantas vezes esta família não cumpre seu papel protetor por não ter as condições que são historicamente negadas.

Mesmo em meio às dificuldades enfrentadas, muitas mães recebem a culpa. Ao se apresentar como motivo “negligência e exploração da criança para mendicância”, podemos ter escondidos motivos como a falta de apoio à família por parte da suposta rede de atendimento. Não se questiona o por que da mendicância, que condições podem estar faltando para que a mendicância tenha sido a saída encontrada pela família. Parece viva a ideia de retirar crianças do ambiente “contaminado”, “vicioso” que é sua família, obnubilando-se o fato de ser esse um ambiente “contaminado” pela negação de direitos por parte do Estado. Isso pode até contribuir para que, na tentativa de proteger a sociedade, não haja esforços para que crianças e adolescentes voltem ao contexto “doente” podendo fazer aflorar aquela veia “natural” que os advindos das classes populares possuem, segundo pensam ainda tantos que integram esse grupo de famílias “estruturadas” (classes mais abastadas). Os motivos que podem levar à mendicância se sequer são questionados imaginem então enfrentados através de políticas públicas efetivas. Nessa cultura institucionalizadora de crianças de classes populares, outra família é “concedida” às crianças agora “protegidas” pela medida de acolhimento institucional.

Importante enfatizar que não estamos, contudo, afirmando que a falta/insuficiência de condições materiais justificaria tudo, seria o único motivo. Estamos argumentando que a falta/insuficiência de recursos, as precárias condições de vida das famílias, a condição socioeconômica é em si, expressão fundamental da violação de direitos humanos, da desigualdade social, podendo acarretar outras formas de violações.

Percebemos que, além de não se acusar o Estado de negligente e omissivo, tanto que nenhum motivo constante dos dados que temos tem essa ressalva, o Estado tem figurado como “protetor”.

De fato, temos dispositivos legais suficientes que provam que, no âmbito da lei, temos um Estado protetor. Estes dispositivos legais foram duramente conquistados ao longo da história e são avanços que precisam ser considerados. Na legislação, crianças são “prioridade absoluta”. Sabemos que principalmente a partir dos anos 1990, ganha força um movimento que se contrapõe a essa histórica cultura de institucionalizar crianças de classes populares, em detrimento da garantia de seus direitos humanos. Foram muitos os avanços conquistados dos anos 1980 para cá no âmbito da legislação, principalmente se pensarmos no próprio ECA/1990. São, mesmo que ainda permaneçam no papel para as majorias, importantes instrumentos de luta.

As colocações de Rizzini, Irene (2006, p.33) são oportunas:

A década de 1990 marca uma mudança importante de paradigmas em relação ao cuidado e proteção à população infantil e juvenil, sob o ponto de vista dos seus direitos. [...] condena-se a prática centenária da institucionalização de crianças devido à sua condição de pobreza e fica estabelecido o caráter de excepcionalidade e temporariedade desta prática. [...] o abrigo deve constituir uma última medida, consideradas todas as possibilidades da criança permanecer com os seus. Essa diretriz segue uma orientação internacional mais ampla. A institucionalização de crianças foi fortemente combatida e parecia ter caído em desuso. Mas mudanças expressivas em geral não ocorreram em curto prazo. Já nos primeiros anos do século XXI, o tema retorna com força. Vários países demonstram preocupação com o descompasso entre reduzir o investimento público na manutenção destes estabelecimentos e a contínua demanda por este tipo de serviço.

Na prática, o discurso pela desinstitucionalização esbarra na falta de condições dignas concretas para as famílias. Só o discurso não resolve. Se a institucionalização de crianças das classes populares pelos mesmos velhos problemas não cai em desuso, continua em desuso, em plena doutrina da proteção integral, o enfrentamento das causas que têm contribuído para a institucionalização, através de políticas públicas efetivas que superem a lógica ainda em uso, de atender pobremente a pobreza. Junte-se isso aos efeitos ainda mais perversos do capitalismo em tempos neoliberais, cujos princípios ganham ascensão também a partir dos anos 1990, contribuindo para que “demandas” por dignidade humana sejam cada vez mais patentes. Nesses moldes, ao invés de políticas públicas efetivas, temos a minimização do papel do Estado que, no máximo, vai implementar políticas públicas paliativas que, muitas vezes também ficam no discurso. Enquanto isso, as entidades de acolhimento enfrentam dificuldades por falta de pessoal, recursos, enfim, políticas públicas, tendo as crianças acolhidas que ficar à mercê de doações, de trabalhos realizados por voluntários conforme revelam os dados. Aliando-se isso à lógica encarceradora, repressiva que tem sido sustentáculo de muitas ações do Estado brasileiro, ao

invés de investir, por exemplo, em educação de qualidade ao acesso de todos, temos elementos fundamentais para a negação de direitos como convivência familiar e comunitária, com base em outros elementos, a exemplo da concepção de família que ainda tem fundamentado o atendimento discriminatório em relação aos que advém de classes populares.

Com base nos dados, é possível dizer que essas entidades de acolhimento sequer podem carregar mais o nome de orfanato. Não apenas por não estar mais na Lei este termo, mas porque a orfandade não aparece como motivo isolado e geralmente aparece como sendo orfandade de um dos pais. Aparece junto com outros motivos, como a dependência química, falta/insuficiência de recursos materiais, moradia desfavorável ao convívio humano.

Estamos ao mesmo tempo convivendo com a coexistência da Doutrina da Proteção Integral (no discurso e na legislação) e da doutrina da desproteção integral (na prática), principalmente em tempos de outra doutrina: a do Mercado (projeto neoliberal). Se a Doutrina da proteção integral, fruto de lutas, pressupõe o investimento por parte do Estado, a desproteção de crianças na prática a ponto de serem institucionalizadas, comprova quão mínimo tem sido o Estado e quão máxima é sua omissão.

Mesmo assim, já é possível perceber que temos, principalmente, um fundamental motivo impulsionando a institucionalização: a violação de direitos humanos por parte do Estado brasileiro. Até parece que essa medida seria necessária em grande parte dos casos se, antes, este mesmo Estado tivesse protegido as crianças através da garantia de seus direitos humanos fundamentais. O “feitiço da proteção” esconde práticas de negligência do Estado que abandona e diz proteger pós- abandono e, não raro, continua tecendo suas teias de abandono, por exemplo, através da falta de um atendimento de qualidade reproduzindo um atendimento precário nesta medida que já é essencialmente paliativa de proteção às crianças e adolescentes.

As teias do abandono envolvem crianças e suas famílias com o apoio do discurso da proteção. Discurso presente até mesmo na legislação, apesar de sistematicamente negado na vida real das crianças das classes populares que continuam, mesmo em tempos de direito à “proteção integral”, marcadas pela expropriação de direitos e ainda retiradas de suas famílias igualmente desprotegidas para ficar sob “proteção” do Estado, que mesmo não cumprindo suas promessas de proteção, apresenta outra promessa: a de que protege essas crianças ao institucionalizá-las. Muitas delas, nas mãos desse Estado passam sua vida esperando essa proteção tardia e que não

chega. São promessas também histórica e sistematicamente descumpridas mesmo há mais de duas décadas da proclamação desses direitos na Carta Magna desse Estado (1988).

Em meio aos avanços, temos crianças ainda perversamente abandonados na contemporaneidade e mesmo com tantas conquistas expressadas em acordos, pactos, convenções, enfim, tantos documentos nacionais e internacionais revelando que, na prática, ainda guardamos muita fidelidade com os séculos passados. A pouca consideração humana que se tem com crianças ainda é vista na atualidade e, se crianças não são mais expostas em “rodas” a instituição de acolhimento lembra seus traços, principalmente porque continuam a “guardar” os abandonados que tiveram seus direitos violados pelo mesmo Estado que os institucionalizou, sobretudo porque já estavam expostos, abandonados não apenas nas ruas, mas, geralmente, antes, em suas famílias igualmente desprotegidas.

As entidades de acolhimento institucional nos fazem lembrar os históricos ciclos de abandono a que crianças são envolvidas. Ciclos talvez melhor disfarçados de “proteção” que no passado, posto que são legalmente fundamentados com base na doutrina da proteção integral que não vigorava legalmente em tempos de Roda dos Enjeitados. Se o próprio ECA/1990 é, essencialmente, um significativo avanço, pois também considera crianças como cidadãs, o que não acontecia naqueles tempos sequer na legislação, ainda é sistematicamente desobedecido pelo mesmo Estado que o elaborou e, diga-se, sob pressão, especialmente dos movimentos sociais.

Sob o manto da proteção, o caráter paliativo da medida de acolhimento institucional fica escondido e ainda ajuda de certa forma, a impedir que políticas efetivas de proteção integral sejam efetivamente garantidas pelo Estado, incluindo-se aí, uma educação de qualidade social.

Aliás, esse quadro de violação de direitos é mais uma prova da importância do direito à educação que deve ser garantido desde a infância, acreditando no potencial da educação para que estas crianças e adolescentes possam ter condições de compreender esse quadro que macula sua dignidade humana. Uma educação de qualidade social capaz de contribuir fundamentalmente para que esses cidadãos, sujeitos humanos, possam compreender a situação de exclusão a que são submetidos para que possam lutar pela garantia de seus direitos.

As precárias condições socioeconômicas, as chamadas situações de vulnerabilidade, risco, também aparecem mostrando que não importa a idade. Até mesmo uma criança pequena sofre as conseqüências da violação de direitos, da falta de uma rede de atendimento que funcione

efetivamente, até para que não tenham que ser institucionalizadas para acompanhar suas mães já institucionalizadas, dando conta do ciclo de institucionalização, inclusive dos pais das classes populares, que, mesmo não estando muitas vezes em entidades de acolhimento estão em presídios.

A desproteção tem faces. Crianças pequenas saem de suas casas para uma entidade por vezes longe de sua comunidade nesse teatro em que desproteção parece ser proteção. O ECA/1990 (Artigo 101, §7^o) agora ressalta que o acolhimento institucional ou familiar ocorrerá no local mais próximo à residência dos pais ou do responsável. Isso contribui para que a criança também possa frequentar uma instituição de educação infantil na sua comunidade e não numa entidade de acolhimento institucional ou até mesmo em uma instituição próxima à entidade de acolhimento ao invés de ser próxima à sua casa.

Os dados reforçam nossa argumentação de que a negação de direitos humanos é expressa forma de desproteção/negligência/violação da dignidade humana, contribuindo para que as famílias fiquem em condições de vulnerabilidade, o que pode contribuir para que não tenham condições efetivas de proteger seus filhos, chegando até a abandoná-los por ver a instituição, paradoxalmente, como local onde os filhos podem ter direitos mínimos garantidos.

O presente continua vinculado ao passado. Notadamente temos avanços no âmbito da legislação, mas ainda não temos políticas públicas efetivas para materializar os direitos proclamados nas tantas Leis. Prova disso são os casos constantes nos dados revelando que sequer direitos mínimos são garantidos continuando o ciclo de que estar em condição de pobreza é ser candidata direta à institucionalização. Conforme afirmam Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.51):

documentação dos séculos XIX e XX revela que crianças eram internadas pelo simples fato de serem pobres. Os orfanatos acolhiam, com frequência, crianças que tinham até ambos os pais, por intervenção do Juiz de Menores, quando entendiam que suas famílias não tinham condições morais de educá-las. [...] a internação se dava, muitas vezes, por intermédio de políticos e pessoas de influencia na sociedade, como, por exemplo, patrões que não desejavam que suas empregadas mantivessem os filhos em suas casas. Na atualidade [...] famílias recorrem ao Juizado e às instituições na tentativa de internar os filhos, alegando não terem condições de mantê-los, seja por questões financeiras ou por dificuldade em discipliná-los.

No contexto atual ainda vemos que o Estado desprotege (abandona) e paradoxalmente institucionaliza figurando como “protetor”, usando uma “solução” frente à sua omissão, enquanto a criança convive com uma história de revitimação.

Ao invés de provisória, a entidade se transforma, muitas vezes, na única “casa” da criança pelo resto da vida, tornando a provisoriedade definitiva em um país que reduz a criança (das classes populares) de prioridade absoluta à vítima da desproteção absoluta, restando às outras crianças (das classes mais abastadas) o privilégio de ser “prioridade absoluta”. Uma lei para todos, a prioridade para alguns. A entidade, paradoxalmente, figura como símbolo da omissão do Estado e da “proteção” de crianças e adolescentes por parte desse Estado que violou/viola direitos.

Assim como Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.82), entendemos que

o problema não será resolvido focalizando apenas a questão do atendimento institucional. Ele está ligado a circunstâncias macroeconômicas e políticas que precisam ser paralelamente enfrentadas para que os internatos deixem de constituir uma opção atraente para crianças e para pais que não encontram saída para as dificuldades em manter seus filhos. O desenvolvimento econômico, associado a políticas de distribuição de renda reduz a necessidade de instituições de assistência à infância, pois geram alternativas que resultam em crescimento e recursos.

A análise vai revelando que os pseudobeneficiados com essa “proteção” têm sido, na atualidade, os considerados em “vulnerabilidade social”, sendo que, aos poucos vamos percebendo que tal “vulnerabilidade” tem uma íntima ligação com a negação dos direitos humanos básicos. Depois da violação de direitos, aparece a “proteção” institucionalizadora reutilizada indiscriminadamente. Muitas crianças passam grande parte da vida entre casa e instituição, ou entre instituições, sendo transferidas de uma para outra, à espera da prometida proteção.

Concordamos com Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.76) quando dizem que o Brasil optou por uma política de assistência ao “menor” em detrimento do investimento em políticas públicas integradas visando ampliar as oportunidades e melhorar as condições de vida de crianças.

Rizzini, Irene (1995, p.167) destaca:

No passado, como no presente, a trajetória da legislação relativa à infância tem sido caracterizada pela expressão de uma dualidade, que, ao defender a sociedade, ataca e

aniquila a criança. E, ao defender a criança, teme estar expondo a sociedade à sua pretensa periculosidade. A análise histórica deste processo não deixa dúvidas a respeito de sua infinita complexidade. São muitos os interesses em jogo.

Nesse jogo, o superior interesse das crianças de que fala o ECA/1990 não é considerado. Tem sido um jogo em que crianças especialmente as pequenas são históricas perdedoras, envolvidas em um “roda”/“jogo” em que perdem voz, direitos, dignidade humana. Mesmo em tempos de “Proteção Integral” percebemos a fragmentação do atendimento, afrontando a concepção de sujeito de direitos que, não raro, permanece na letra da lei e no discurso. A sua não concretização a destitui de sentido.

Sabemos que crianças não deveriam ser institucionalizadas por serem vítimas da pobreza. Entretanto, na atualidade, mesmo com os avanços do ECA/1990 que aponta restrições nesse sentido, isso ainda acontece, ou seja, o país continua na esfera da retórica rejuvenescendo antigas práticas na contemporaneidade.

Não estamos dizendo que a criança deve permanecer na família a todo custo, inclusive porque há casos, por exemplo, de violência contra a criança em classes mais e menos abastadas da sociedade, em que a criança precisa mesmo de proteção especial. No entanto, a institucionalização não tem sido a medida privilegiada quando a violência ocorre na família de classes mais abastadas. A impossibilidade da família para educar/cuidar dos filhos se não é motivo exclusivo parece ser fundamental elemento para que crianças pequenas sejam institucionalizadas, por estarem em condição de “vulnerabilidade”.

As palavras de Rizzini, Irene e Rizzini, Irma (2004, p.76) são oportunas nesse sentido:

Para os casos em que o atendimento institucional ainda se faz necessário, em caráter provisório, a instituição não deve privar a criança do convívio social ou tentar ocupar o lugar da família. Sistemas alternativos aos internatos, e já amplamente testados no país e no exterior, são preferíveis, tais como múltiplas formas de apoio no âmbito da família e da comunidade [...] entre outros. O que não pode acontecer é a omissão do Estado no planejamento e execução das políticas, deixando a situação nas mãos da ação policial, como ocorria normalmente na passagem do século XIX para o XX, com as operações de recolhimento de crianças nas ruas. [...] **o atendimento de crianças em instituições deve ser visto como parte de uma gama de serviços que pode ser oferecida a crianças e adolescentes em circunstâncias especiais. Ele não pode ser um fim em si, mas um recurso a ser utilizado quando necessário. (Grifo nosso).**

No entanto, a institucionalização continua servindo para suprir e mascarar a ausência de uma efetiva política de atendimento à infância no Brasil. A demanda por institucionalização, na verdade, reflete a demanda por garantia de direitos, por políticas públicas.

Conforme ressalta Rizzini, Irene (2006, p.34)

O fato é que a demanda para abrigar crianças persiste. Os abrigos previstos no Estatuto preenchem o vazio deixado pelos grandes estabelecimentos, criando novos problemas. [...] recebem uma demanda contínua de crianças e adolescentes que lá permanecem durante meses e até vários anos. Esta é uma população que chega com uma multiplicidade de dificuldades, agravadas por histórias de violência e pelo elevado uso de drogas que não se registravam no passado. Sabe-se que as crianças e adolescentes que chegam a estes abrigos, em princípio, não deveriam ser separados de suas famílias. Lá estão pela impossibilidade de seus pais de prover até mesmo o essencial para sua sobrevivência. Continuam, pois, a existir as filas de crianças nas portas das instituições por pobreza, fome e negligência. São velhos problemas ligados à falta de condições dignas de vida de um grande número de famílias brasileiras. Problemas que certamente não serão resolvidos com a institucionalização de seus filhos.

São problemas que precisam ser enfrentados com políticas públicas efetivas capazes de garantir direitos, dignidade humana para crianças e adolescentes. Direitos que já estão nas leis e precisam ser concretizados nas vidas das pessoas. Nesse sentido, o papel de instituições como o Ministério Público, dos movimentos sociais organizados, dos Conselhos de Direitos torna-se fundamental. Se estamos falando de violação de direitos por parte do Estado, não podemos esquecer que no seio desse mesmo Estado, inclusive como parte dele, existem instituições competentes para lutar pela sua responsabilização. Notadamente, não apenas isso vai resolver, mas sem isso a luta fica incompleta. Trata-se de um movimento amplo em prol da garantia da dignidade humana. Enquanto parte do Ministério Público, mas também estudante, cidadã, pessoa humana reconheço que a garantia dessa dignidade humana pressupõe uma luta permanente.

Não basta proclamar direitos como convivência familiar e comunitária. Apenas a intenção de garantir direitos não resolve. Ações concretas são necessárias nesse sentido. Sem garantia efetiva de direitos restam, novamente, os discursos, que se perdem na prática que os nega, reduzindo-os à retórica. Concordamos com Kramer (2002, p.118) ao colocar que, “[...] no campo das políticas direcionadas à infância temos tido historicamente avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso, perdendo, contudo, nas ações concretas”.

Persiste a negação dos direitos de crianças dando uma conotação de “doutrina” de desproteção integral aos advindos das classes populares. Entretanto, acreditamos que as recentes mudanças do ECA/1990 aumentando as exigências para a institucionalização de crianças, são

alentadoras e podem contribuir para mudar esse cenário. Principalmente quando exige, por exemplo, o máximo de 2 anos para permanência de crianças e adolescentes institucionalizados (mesmo acrescentando salvo necessidade, considerando o superior interesse de crianças e adolescentes, fundamentada pela autoridade judiciária). Também exige a elaboração de plano de atendimento individual visando a reintegração familiar.

Sabemos que a Casa de Passagem não possuía, na época da pesquisa, registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Segundo o ECA/1990 todas as entidades devem ter inscrição de seus programas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). O ECA/1990 determina que em sendo entidade não governamental, só poderá funcionar depois de registrada no CMDCA, deixando brecha para que as entidades governamentais funcionem sem registro, o que mostra por parte da legislação, um tratamento diferenciado. Essa diferença também é percebida quando o ECA/1990 (Artigo 91, §2^o) afirma que o registro de entidades não governamentais terá validade de apenas 4 anos, necessitando de renovação, o que não é exigido para as governamentais. Compreendemos que nenhuma poderia estar funcionando sem o aludido registro, sobretudo porque a entidade que não possui registro foi criada pós ECA/1990, revelando que neste país as leis não são devidamente respeitadas. A fiscalização deve ser para todas inclusive enfatizando a responsabilidade do Poder Público no atendimento à infância.

Vimos que a responsabilidade pelo acolhimento de crianças e adolescentes em João Pessoa/PB está dividida entre entidades não governamentais e governamentais. Metade das entidades é governamental e metade não governamental, ou seja, sequer temos uma maioria de entidades vinculada ao poder público. E, conforme vimos, com crianças pequenas acolhidas só encontramos duas entidades governamentais. A maioria é de entidades não governamentais com crianças de até 5 anos acolhidas.

No entanto, entendemos que a nova redação dada ao ECA/1990 pela Lei 12.010/2009 traz elementos que suscitam mudanças. A título de exemplo, lembramos que a referida Lei determina que as entidades serão reavaliadas no máximo a cada dois anos pelo CMDCA, sendo critério para renovação do registro, entre outros, a qualidade do serviço atestada pela autoridade judiciária, conselho tutelar e o Ministério Público, considerando-se nesse processo, por exemplo, o índice de reintegração familiar alcançado pela entidade. Notadamente, para analisar esse processo partimos do pressuposto de que toda a rede de atendimento à criança estará funcionando efetivamente pós-

institucionalização a fim de que os motivos que levaram as crianças à institucionalização sejam superados e dessa forma, a reintegração familiar aconteça com brevidade. No entanto, os dados revelam que temos crianças que nem deveriam estar institucionalizadas caso essa rede de atendimento funcionasse efetivamente.

Não pretendemos negar a importância da medida de acolhimento institucional, que exige legalmente e de forma explícita, um diálogo entre atores do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescentes (SGD). Tanto que para emitir um parecer acerca da renovação de registro das entidades o Ministério Público, por exemplo, vai considerar, entre outras coisas, além dos direitos que foram negados para que crianças fossem institucionalizadas, como a entidade de acolhimento dialoga com a rede de atendimento que, na prática, operacionaliza o SGD e, essencialmente, a garantia dos direitos das crianças. Parece até que se espera que aconteça uma mudança meio mágica e que essa rede de atendimento funcione efetivamente em favor das crianças depois que já estão institucionalizadas, embora se perceba que não funcionou efetivamente para evitar que acontecesse a institucionalização. Supõe-se que a rede de atendimento à criança vai cumprir seu papel protetor depois que direitos são violados, inclusive pela própria medida de acolhimento institucional, incluindo-se o direito à convivência familiar e comunitária.

São muitos os desafios a enfrentar. Afinal, como bem assevera Faleiros (1995, p.49) enfatizando os distintos contextos históricos a partir da proclamação da República (1889):

As propostas de encaminhamento de política para a infância fazem parte da forma como o **Estado brasileiro** foi se constituindo ao longo da história, **combinando autoritarismo, descaso ou omissão para com a população pobre** com clientelismo, populismo e um privilegiamento do privado pelo público, em diferentes contextos de institucionalidade política e de regulação das relações entre Estado e sociedade. (Grifo nosso).

Vemos a coexistência entre avanços e retrocessos. Assim como Jobim e Souza e Kramer (1988, p.67), somos cientes de que “[...] são os diferentes níveis de pressão e organização existentes na sociedade que vão influenciar o delineamento das políticas e suas manifestações concretas [...]”.

É preciso cobrar a garantia dos direitos já conquistados.

4.2. O Atendimento à criança e sua relação com o direito humano à educação infantil

Destinamos essa parte para discutir sobre a educação das crianças pequenas em medida de acolhimento institucional, procurando manter um diálogo entre as 3 categorias apresentadas neste trabalho.

Marcilio (2006) lembra que até as primeiras décadas do século XIX, as crianças – tanto as das Rodas de expostos como as dos Recolhimentos – não recebiam nenhum tipo de instrução sistemática.

Atualmente, tomando como base as entidades que fizeram parte desse estudo, percebemos, conforme revela o quadro 2 (Anexo B, p.) que as falas revelam que a grande maioria das crianças pequenas não estavam na educação infantil antes de chegar à entidade de acolhimento.

Nas entidades de acolhimento, a educação tem conotação de medida de proteção, sendo que, em relação à educação infantil, parece que especialmente a partir dos 4 anos de idade. Sabemos que a educação infantil – primeira etapa da educação básica (LDB/1996, Artigo 21) – é voltada para crianças de até 5 anos de idade. Observa-se que até 3 anos de idade (crianças em idade de creche) há uma tendência a deixar a criança na entidade, deixando antever a idéia de que ficar em casa/instituição até os 3 anos é que é uma medida de proteção da criança. Vejamos as colocações abaixo:

A escola, antigamente a gente tinha a partir de creche de 1 ano. Só que as crianças que vinham pra o acolhimento elas só poderiam ir pra escola a partir dos 3 anos. Por causa da convivência na casa. [...] a creche ela existe pra mãe que trabalha [...]. Então você chega com 1 ano já passa o dia numa creche sem necessidade [...] porque a mãe está aqui dentro. [...] toda essa parte de desenvolvimento em vez de fazer dentro de uma creche era proporcionado dentro da casa. [...] se ele passasse o dia fora ele não ia ter a compreensão [...] não ia começar a desenvolver o sentimento de pertencimento a alguma coisa. [...] a partir dos 3 [...] a gente orienta [...] que [...] procure escolas [...]. [...] Sim (a educação infantil é importante). A questão da socialização, da convivência, [...], ele perceber o mundo e se sentir dentro dele [...] daí também eu acho que é importante ele fazer fora, não ser aqui dentro, porque ele percebe outras pessoas, outros tipos de comportamento, a locomoção também é importante pra ele se situar dentro do espaço, aí vem a questão do desenvolvimento lateral, de lateralidade, temporal. [...] depende de qual motivo a criança ingressa aqui. Uma coisa é negligência, outra coisa [...] maus tratos, [...] abuso [...] eu acho que tem alguns casos que sim (a educação infantil contribui para a não institucionalização). (D)

Os que não estão ainda na escola pública com a idade certa a gente não coloca na creche porque a gente já acha que eles já vivem aqui (entidade), aí daqui ainda ir pra uma creche [...]. Mas aí a gente paga a escola particular. [...] eles saem [...] de sua casa, aí vem pra uma outra casa, vem pra instituição [...]. Aí [...] ainda vai pra creche [...] passam o dia todo na creche. [...] acho que funcionaria como se fosse duas creches pra ele. A creche (entidade que faz o papel de casa) e a creche da creche (educação infantil). [...] Acho (prejudicial a criança ficar na creche em período integral). [...] Acho que só é viável realmente porque as mães que trabalham [...] há de fato uma necessidade da creche. Não é que eu esteja minimizando o trabalho da creche [...] inúmeras mães que trabalham precisam deixar suas crianças. Eu mesmo já tive que deixar minha filha com 2 meses no berçário [...] porque com 3 meses, 4 meses eu ia voltar da licença maternidade e eu tinha que (ir) me adaptando [...] então o berçário, a creche, é necessário quando há esse caso de mães que trabalham. [...] a escola ela principalmente no maternal ajuda no desenvolvimento socioafetivo [...] da linguagem [...] no desenvolvimento perceptivo da criança, então tudo só vem contribuir. [...] (na creche) é realizado também. [...] conheço creches que trabalham muito bem. [...] eu só não coloquei os meninos em creche porque era o período integral. [...] eu não acho necessário colocar com menos idade (antes dos 3 anos), a não ser que seja um caso como eu disse de mães que trabalham. Mas se a gente tá em casa, então eu acho que é melhor que a criança inicie mesmo o processo maternal. Já a (X), a que eu adotei, ela começou com 1 ano e 8 meses, porque ela tinha problema de dicção, então foi sugestão até médica pra ajudar nesse processo da dicção dela, a fala. [...] Seria até um estímulo [...]. De fato aconteceu isso mesmo. Ela não falava quase nada e aí ela foi desenvolveu. [...] Foi muito importante, com certeza. Aí os outros começaram a partir dos 3 anos de idade, do maternal que aí faz o jardim, jardim I, II e alfabetização. [...] Com certeza (contribuiu para a institucionalização o fato de a mãe não levar a criança à creche). [...] Não sei se evitaria devido a outras situações, outros fatores, mas com certeza o fato deles não estarem sendo acompanhados [...] se eles eram matriculados na creche e eles não estavam indo havia alguma circunstância pra isso. (D)

A opção pela idade traz subjacente concepções de educação infantil. A ideia de que a educação infantil/instituição educativa é a extensão da casa da criança e, sendo assim, pode até ficar em casa mesmo que não há prejuízo, é tudo igual. Ao contrário, a educação infantil não é a família, nem sua substituta, mas um complemento da educação familiar marcado por especificidades. Prevalece nestas e outras falas o entendimento de creche para dar assistência muito mais à mãe que trabalha do que um espaço educativo capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Seria, ainda, o “mal necessário”, visão que atravessa o tempo. Uma instituição necessária quando mães não podem, em função do trabalho, proteger seus filhos, mas dispensada, desnecessária, caso a mãe esteja em casa. A creche, pois, com conotação de casa, o trabalho educativo com ares de doméstico, por isso, não raro, vemos que diga que tanto faz estar em casa ou na creche, optando-se por deixar a criança de até 3 anos em casa,

acreditando-se que longe da mãe, do ambiente familiar a criança pode ter prejuízos. Até o nome creche é evitado. Geralmente em escolas privadas, usam-se nomenclaturas como maternal, jardim, termos que estavam nas leis brasileiras da época da ditadura (LDB/4.024/1961 e 5.592/1971) e não existem mais na legislação vigente no Brasil (LDB/1996). Tudo para se diferenciar da creche, principalmente, instituições carregadas por preconceitos, geralmente vista como instituição pobre para pobres, principalmente pela precariedade que atravessa o atendimento à infância em instituições desse tipo no Brasil. O público principal dessa instituição tem sido crianças das classes populares. Por isso Kuhlmann Jr. (2001a), afirma que na educação infantil há um sistema segregado para atender a pobreza, revelando uma separação mais explícita do que em outras etapas da educação. A creche traz o ranço de ser uma instituição pobre para pobres, voltada para atender necessidades da mãe que trabalha. Percebe-se, ainda o predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento, conforme atenta Kuhlmann Júnior (2001b). Uma educação assistencialista descomprometida com a emancipação das crianças das classes populares.

Contudo, em meio às contradições, não podemos esquecer que as instituições de educação infantil inserem-se no movimento em favor de outras formas de proteção de crianças. A educação infantil inclui-se as creches, pode cumprir um papel emancipatório. E como bem diz Kuhlmann Jr. (2001a), cumpre primordialmente um papel educativo, mesmo em meio às contradições. Assim, tanto é possível falar em educação assistencialista, voltada para a submissão, para garantir a obediência das crianças cumprindo um papel disciplinador, como também educação para a emancipação dos sujeitos crianças, dando conta das contradições do processo educativo, também quando falamos de educação infantil. Nas falas citadas e nas outras que temos no Quadro 1 (Anexo B, p.229), percebemos também a importância dada à educação infantil para o desenvolvimento das crianças, inclusive quando se trata de proteger a criança no sentido de evitar que a medida de acolhimento institucional seja a saída. A educação infantil figura em algumas falas como forma de proteção capaz de contribuir para que crianças não cheguem ao acolhimento institucional, argumento defendido neste trabalho. A educação infantil não resolve tudo, mas pode contribuir até mesmo para evitar a institucionalização de crianças pequenas. Vejamos outras falas nesse sentido:

Sim (a educação infantil contribui até para evitar a institucionalização de crianças). Porque [...] a creche é período integral. [...] ela deixa de estar na rua [...] como a situação socioeconômica dos pais geralmente [...] é bastante fragilizada então ela tem alimentação [...] passa todo esse processo durante o dia. Pelo menos cinco alimentações por dia ela tem garantida. Então eu vejo isso como um lado positivo [...]. Porque geralmente quando elas estão juntas com os pais, com essa questão da miserabilidade, ou elas estão sendo exploradas no trabalho infantil trabalhando como geralmente os pais são catadores também de reciclados, então ou eles estão acompanhando nos pais ou estão pedindo. [...] É uma forma de proteção. (D)

Eu acho (a educação infantil importante para a criança) porque ai ela vai ter novos amigos e ficando em casa trancada como é o caso dessas crianças [...] uma pessoa sem formação [...]. [...] acontece muitos problemas por causa disso, porque a criança não tem onde ficar. Pelo menos a creche, abrigo não, porque abrigo nem naquela época não era bom imagine hoje que a lei não permite. [...] Contribuiria (a educação infantil para evitar a institucionalização). [...] o importante seria creche, como a gente lutou [...] pra transformar isso aqui numa creche pra atender essas crianças desse pessoal que mora ai na redondeza [...] essas meninas passando o dia seria o ideal. [...] E essas crianças de 4 anos tinham aonde ficar durante o dia. E a mãe pegaria à tarde. [...] por falta de creche (muitas crianças vieram para a entidade). E era muito pedido menina de 4 anos é porque a gente não aceitava. (C)

[...] pré escola [...] achei [...] que foi importante, primeiro porque a gente pôde pelo menos abrir caminhos, a visão da mãe [...] e pra ele, ele começou também a se sociabilizar, ter a questão da valorização, descoberta de valores que ele não tinha, a questão dele ter outras crianças também que estavam passando pelo processo pra ele não se sentir excluído, [...] fez amizade, ele tinha a questão da brincadeira e ele sempre assim foi um menino muito esperto, então a gente acompanhou o desenvolvimento dele psicomotor. [...] Eu acho que brincadeira pra criança é uma responsabilidade, como pra o adulto é um trabalho. [...] A mãe [...] sabe agora que vai ter que continuar esse processo porque já desenvolveu nele o desejo de está estudando e é pra o crescimento e é o futuro. [...] com certeza (se a criança estiver frequentando instituição de educação infantil pode não precisar de uma entidade de acolhimento). Com certeza porque se a mãe sabe que a criança está num local seguro ela vai trabalhar segura. [...] No caso ela (mãe) procurasse um trabalho que ela pudesse trabalhar as 8 horas, pudesse tá deixando na creche (ao invés de institucionalizar a criança) , pudesse tá pegando, usar as políticas públicas [...]. Seria importante. (D)

As falas tratam da importância da educação infantil, especialmente creche. Se muitos não colocam na creche por ser período integral, ser em período integral também é apontado como relevante, mesmo que ainda percebamos o viés assistencialista em determinadas colocações. Parece que a creche ainda é vista como um local onde se tem alimento e onde ficar, sem a ênfase no aspecto educativo no sentido emancipatório. Contudo, também percebemos a importância dada à educação infantil para o desenvolvimento da criança, muitas vezes ainda limitado à ideia

de “socialização”, mas não deixa de ser um avanço ver a importância dada a esta etapa da educação para a vida da criança. Sobressai a visão de educação infantil (especialmente creche) como o apoio à família, saída para o enfrentamento à miséria, à impossibilidade da família para educar/cuidar dos filhos, forma de contribuir para que crianças permaneçam em suas famílias, com apoio da instituição de educação infantil, ao invés de chegar ao território das entidades de acolhimento institucional. Não podemos esquecer que a creche surge no século XIX como alternativa à institucionalização de crianças em asilos. As falas na atualidade mostram a importância dessa instituição nesse sentido, mesmo que muitas vezes não se percebe o papel das mesmas para o desenvolvimento integral da criança. Fala-se em ter onde ficar, comer, enfim, a ideia da creche como espaço para atender as necessidades humanas básicas de crianças que não tem isso efetivado em suas famílias. Não podemos esquecer que esse tipo de atendimento também traz consigo uma dimensão educativa - educação assistencialista. Nos dados, a dimensão educativa da creche parece ainda dicotomizada do cuidar. É como se cuidar estivesse dissociado do educar.

Os dados revelam a preferência por colocar a criança na instituição educativa na etapa referente ao pré-escolar (a partir dos 4 anos). Pode haver ligação com o fato de que no Brasil, há uma atenção maior com a faixa etária que antecede o ensino fundamental, ou seja, a partir dos 4 anos de idade conforme já discutimos nesse trabalho. As entidades geralmente dispõem de profissionais para dar um “reforço” na educação das crianças na própria entidade. Opta-se, em especial, por colocar as crianças pequenas em instituições educativas privadas, mesmo que seja através de doação, apadrinhamento. Poucas estão na instituição pública. Ao mesmo tempo, observamos as dificuldades enfrentadas na prática para garantir o direito das crianças à educação. As falas abaixo são reveladoras:

[...] Doação (para garantir o direito à educação das crianças). Às vezes até o próprio dono da escola [...]. A partir de 4 anos [...] a gente coloca em escola particular. [...] Também por não encontrar (instituição pública). A gente analisa também a questão metodológica, a questão de comprometimento e envolvimento por ser uma idade muito importante de formação. [...] Escola é de competência do poder público. [...] a partir dos 4 anos (educação) é obrigatório. (D)

[...] o (X) tem uma certa dificuldade, é uma hiperatividade, então a gente, no lugar de colocar numa escola pública a gente colocou na escola particular [...] um atendimento mais individualizado. Só que [...] a escola particular também não tem a mesma preparação, então, há um empurra empurra de responsabilidade.

Qualquer coisa que acontece com o menino eles me chamam. Então [...] nós sempre tentamos dialogar, olha, essa criança tem todo um histórico, ao mesmo tempo nós temos medo de contar a história da criança pra não ser discriminada [...]. Tem que contar pra ele ter um atendimento melhor, ai fica muito complicado. [...] No público (escola) ele (X) era expulso direto. Agora na particular (escola) eles pensam 2, 3 vezes, apesar de também eles não ter essa formação, esse acompanhamento, mas, porém, eles chamam pra conversar. Agora na pública não chama pra conversar, ele expulsa ou você vai pra outra escola. [...] todos eles tão na escola. [...] apenas um (turno). [...] A escola pública não é boa. Infelizmente. Então se a gente quer dar uma chance para os meninos se resgatar a gente tem que colocar na escola particular. [...] fica a cargo muito da entidade. [...] a questão talvez é o (X), que talvez a escola não tá muito legal. [...] E por que aquela escola [...] e não outra? Porque as outras não querem o (X). [...] Essa é particular e as outras também. [...] olhando o histórico da criança, o primeiro dia de aula [...] eles expulsam. Eles não querem. Não matriculam mesmo. [...] Porque escola particular não aceita. [...] Se a criança já é rejeitada desde o começo, não vale a pena [...]. [...] Não (X - com deficiência física) não está na educação infantil). [...] já tem outros atendimentos. (C)

Teve uma ocasião [...] que a Secretaria não queria matricular (acolhido) e nós fomos conversar [...], mas no decorrer do ano a gente vai fazendo um trabalho [...] de ajudar essa criança a [...] mostrar que é uma criança normal [...] tem um comportamento elogiado [...]. Chega a ser realmente diferente das outras, mas de uma forma positiva. [...]. Não alegavam não mas olha não tem condição porque a sala já tá cheia, [...] veja em outra escola [...]. Já chegou fatos até da gente escutar “Ave Maria menino de abrigo”! Infelizmente já há uma realidade [...]. [...] tem escolas que tem preconceito com criança de abrigo. [...] as crianças menores eles estudam em escola particular. [...] através de [...] pessoas que apadrinham e que nos condicionam a manter essa criança na escola. [...] 4 anos no jardim I, 3 anos é no maternal [...] 5 anos no jardim II e com 6 anos eles já vão pra alfabetização lá na escola pública. [...]. (D)

A gente conseguiu colocar ele na escola e como aqui também nós temos reforço escolar, a gente já começou um treinamentozinho pra familiarizar [...]. [...] Ele entrou em pré escola e [...] se desenvolveu [...]. [...] o colégio que ele estudava [...] era público [...]. [...] em relação a educação [...] dessa faixa etária (0 a 5 anos) eu acho que ainda está a desejar. É muita criança [...] um aglomerado na sala, pouca pessoa [...] os cuidadores. [...] a gente ainda vê muita deficiência e eu acho que podia ser uma coisa mais organizada. [...] infelizmente tem aquelas pessoas que querem trabalhar [...] mas não tem as condições necessárias. [...]. [...] a gente vê 2 educadores com 50, 40 (crianças) [...] não funciona e por conta disso às vezes acontece problemas [...]. [...] Todos estão na escola. (D)

Eu acredito que sim. (tem instituições de educação infantil suficientes no Município de João Pessoa/PB) [...]. Se o pai quiser, de acordo também com o bairro [...] ele encontra sim. [...] tem muitos que tem preguiça de ir deixar [...] pegar [...] um trabalho a mais pra eles. [...] acomodação mesmo. (AS)

[...] Não tenho aqui perto (instituições de educação infantil). (D)

A opção principalmente pela educação infantil privada parece ter ligação com fatores que atestam a falta de qualidade do trabalho desenvolvido na esfera pública, a exemplo do aglomerado nas salas, poucos profissionais com crianças. Também pode ter relação com o preconceito que as crianças sofrem no espaço público conforme vimos acima. A escola, em meio às contradições, aparecendo como espaço de exclusão, longe do viés emancipatório que também pode nortear seu trabalho. Temos, em escolas públicas e privadas crianças sendo “enfeitadas”. Escolas com perfil de “roda” da exclusão. Aspectos que também vão na contramão do que estabelece o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006).

Algumas falam da não oferta de educação infantil, inclusive próximo das entidades. Segundo o ECA/1990 (Artigo 53, IV), a criança tem direito a ter acesso à escola pública próxima à sua residência. A LDB/1996 (Artigo 4º, IX), determina que o dever Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. No entanto, mantém-se a discriminação com as crianças de até 3 anos de idade na forma de Lei, apesar do discurso de que todos são iguais na forma da Lei. Pelo visto, sequer na forma da Lei há igualdade. Sendo assim, subtende-se que a creche próxima à residência da criança não é um direito seu. Privilegia-se a faixa etária a partir dos 4 anos de idade. Crianças pequenas são vistas de forma diferenciada. A educação infantil sofre ainda hoje um tratamento diferenciado, sobretudo quando se trata do atendimento às crianças de até 3 anos de idade. Os dados são reveladores de uma problemática ainda atual. No Brasil, não há uma oferta de educação infantil capaz de garantir este direito para todas as crianças pequenas. Difere do que vemos com o ensino fundamental, quase totalmente universalizado, dando conta da focalização em relação à segunda etapa da educação básica em detrimento das outras. No caso da faixa etária de até 3 anos de idade essa situação é pior. Temos, conforme discutimos nesse trabalho, um déficit maior de oferta de educação infantil em relação a essa faixa etária. Assim, quanto menor a criança, menor é o atendimento educativo a ela destinado.

A ideia de que a creche é para mães que trabalham é visível e forte, conforme ressaltamos, assim como a concepção de que é melhor que a criança nessa faixa etária fique em casa, na família, na entidade. Sabemos que, principalmente no início de sua criação, a creche era vista por muitos como um “mal necessário”, um espaço com ares de depósito de crianças, onde se “cuida”

sem haver educação, mostrando uma visão que dicotomiza educar e cuidar. Essa ideia aparece nos dados. A creche geralmente é voltada para crianças de até 3 anos de idade em período integral, enquanto a pré-escola inicia-se aos 4 anos e geralmente é oferecida em apenas um período. Não há nenhuma criança freqüentando a educação infantil em período integral e essa modalidade inclusive não é bem vista por alguns e valorizada por outros que acreditam que é uma forma de a criança ficar protegida, deixando antever que em casa, com sua família não estará, muitas vezes, dada a situação de miséria que a assola. As crianças geralmente freqüentam a educação infantil em apenas um turno.

Não podemos esquecer que na instituição educativa privada a criança também sofre discriminação, conforme vimos em uma das falas. Não quer matricular determinadas crianças. Atente-se para o preconceito em relação às crianças acolhidas tanto em instituições públicas como privadas rejuvenescendo práticas velhas, mas que parecem novas.

As palavras de Marcílio (2006, p.267) são oportunas:

A criança que entrava pelo mecanismo da Roda passava sua existência caracterizada por uma constante circulação, que a destinava a uma categoria de excluídos, marginalizados, com dificuldades quase intransponíveis para a formação de sua identidade [...], para o desenvolvimento harmônico de sua auto-estima, para encontrar um lugar na sociedade e para eventual sucesso social. A Roda era um estigma indelével.

Essa circulação de certa forma continua. Temos crianças transferidas de uma entidade a outra, sofrendo seguidas rupturas, sem que sejam efetivamente protegidas no sentido de que seus direitos sejam garantidos, enquanto a entidade carrega resquícios da roda, ao ser um estigma indelével retratado no preconceito/exclusão que sofrem até mesmo em instituições educativas. Vamos percebendo que não apenas as crianças da Roda, mas as crianças institucionalizadas em diferentes entidades de acolhimento são estigmatizadas. A própria institucionalização tem sido um estigma indelével para crianças alvos de tal “proteção”, sobretudo por se tratar de uma cultura de institucionalização que tem privilegiado os advindos das classes populares e este, diga-se, geralmente são vistos como “diferentes” no sentido pejorativo do termo. Pior ainda se for institucionalizado. Vimos nesse trabalho que existe uma linha tênue separando a criança sob medida de acolhimento do adolescente que se julga ser “delinqüente”. O primeiro seria potencialmente o segundo. Não por acaso percebemos certo ar disciplinador nos dados. Uma educação disciplinadora capaz de preparar a criança para voltar ao convívio fora da entidade de

acolhimento. A ideia de educação/preparação da criança para a volta à família tem sintonia, por exemplo, com o que defendia Augusto Comte ao propor a separação da infância problemática, desvalida, “delinqüente” em instituições totais, de regeneração ou correção dos defeitos, antes de devolvê-la ao convívio da sociedade. No caso das crianças sob medida de acolhimento institucional, o defeito seria estar em uma família “desestruturada”. A fala abaixo nos dá uma noção do trabalho desenvolvido:

Nós fazemos de tudo pra que a criança seja reinserida à família biológica. [...] Primeiro de tudo orientação, mudança de conduta, [...] de comportamento, se a mãe [...] vive na prostituição, o pai não tem emprego, vem visitar a casa [...] vai orientar pra que ela largue essa vida e pra que ele consiga um emprego se quiser reaver as crianças e damos prazo [...]. [...] nas visitas que eles fazem à unidade nós fazemos [...] a entrevista que é feita com o familiar, com o pai e com a mãe, como é que ta sua vida [...] ta empregado [...] tem alguma estimativa de quando vai conseguir algum emprego [...] largou as drogas, não largou, ta indo fazendo o atendimento no [...] CAPS? [...] a gente tenta acompanhar e mediante aquelas informações [...] marca uma visita domiciliar [...] depois [...] a gente faz um relatório e manda pro juizado. [...] o acolhimento [...] é uma medida de proteção. Quando a criança é tirada do seio familiar ou da rua, elas chegam aqui como uma medida de proteção. (D)

A família recebe prazo para “se virar” e conseguir superar suas dificuldades. Depende disso a volta da criança. Parece fácil largar as drogas, arrumar emprego. O acolhimento seria, pois, uma medida de proteger a criança da própria família. Como protegê-la da omissão do poder público quando se trata de cumprir seu papel, por exemplo, através do CRAS na implementação de programas como o PAIF (Programa de Atenção Integral à Família)? Será que essa família possui atenção integral. Com base nos dados que temos duvidamos.

Chama a atenção casos em que a mãe luta para prover as necessidades dos filhos, mas, por falta de direitos como moradia reside no local que trabalha, com recursos materiais insuficientes mesmo trabalhando e tendo como “opção” a institucionalização dos filhos que muitas vezes convivem com processos de reinstitucionalização vivendo tentativas frustradas de volta à família, não exatamente porque a mãe precisa trabalhar, mas porque não tem onde deixar os filhos. Casos desse tipo foram incluídos na categoria “impossibilidade da família para educar/cuidar dos filhos”.

São exemplos que revelam a importância do direito à educação infantil. Revela que não apenas a creche deve ser em tempo integral. Aliás, o Quadro 2 (Anexo, C, p.241) não traz apenas relatos de experiência. É um quadro propositivo. Mostra o papel da educação em tempo integral

desde a educação infantil até mesmo pra se evitar a institucionalização. Temos inicialmente um relato de experiência de uma entidade de acolhimento institucional, sabendo que tais entidades também integram a rede de atendimento à criança. Trata-se de uma experiência que vem dando certo. Não é o único caminho a seguir, mas um caminho que pode contribuir para atender a criança, desde a educação infantil, tendo em vista, inclusive, a sua não institucionalização. A educação em tempo integral é apresentada como “fortalecimento” inclusive de vínculos familiares, para além do papel da educação visando a emancipação de sujeitos humanos. A educação com o papel de contribuir para que crianças tenham garantido, ao mesmo tempo, o direito a uma educação de qualidade social e o direito à convivência familiar e comunitária. Para as crianças das classes populares, principalmente, esse é um caminho importante. Crianças de classes mais abastadas de alguma forma já são beneficiadas com essa modalidade, mesmo que seja, muitas vezes em outro formato. Estudam e em outros horários fazem aulas de dança, outras línguas, etc. É preciso garantir isso também especialmente às crianças que não têm como pagar por tais serviços. No entanto, sabemos, não pode ser qualquer tipo de educação. Não se trata de colocar as crianças em mais de um horário na escola apenas para não estar nas ruas. Estamos pensando em educação capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Estudos têm demonstrado a função protetiva da educação infantil. Nessa direção o documento Situação da Infância Brasileira (UNICEF, 2006, p.67) assevera:

Os primeiros anos da infância correspondem ao período de maior sensibilidade, quando o cérebro precisa de estímulos para criar ou fortalecer estruturas mentais, cognitivas e emocionais. Isso porque até os 6 anos de idade formam-se 90% das sinapses cerebrais. [...] Até os 4 anos de idade, a criança já atingiu metade do potencial mental que terá quando adulta. O potencial do vocabulário, por exemplo, é determinado por palavras que são filtradas antes dos 3 anos. [...] A estabilidade emocional é muito influenciada pela maneira como o cérebro se desenvolve durante os dois primeiros anos de vida. Aos 6 anos, também já estão formados os contornos mais amplos de auto-estima, senso de moralidade, responsabilidade, empatia, relacionamento social e aspectos fundamentais da personalidade. Dessa forma, além de estimular o desenvolvimento de habilidades específicas, a educação infantil tem o potencial de aumentar a capacidade de interação social e promover a formação de sujeitos autônomos.

Além disso, o documento do UNICEF (2006) trata do estudo que acompanhou a trajetória de meninas e meninos negros norte-americanos de baixa renda, desde a educação infantil até os 40 anos de idade. Nesse estudo, as crianças foram divididas em dois grupos, sendo um composto pelas crianças que freqüentavam estabelecimentos de educação infantil e outro com as que não tinham acesso a creches e pré-escolas. Ao completarem 40 anos de idade, os pesquisadores constaram que no grupo que freqüentou a educação infantil havia mais pessoas que terminaram o

ensino médio, conseguiam melhor colocação no mercado de trabalho e recebiam salários maiores. Conforme análise desse estudo feita pelo economista norte-americano James Heckman, ressalta o documento, a probabilidade de engravidar na adolescência é menor entre as meninas participantes de programas de educação infantil, sendo também menos provável que meninos que frequentam creches ou pré-escolas cometam crimes. O documento também faz menção às evidências existentes no Brasil de que o acesso de crianças à educação tem impacto no aumento da renda familiar. Refere-se à pesquisa “Trabalho e Responsabilidades Familiares: Um Estudo sobre o Brasil” (UFRJ, 2004) que revelou que

Nos domicílios brasileiros em que as crianças estão em creches e pré-escolas, a renda per capita é cerca de 50% maior que naqueles em que elas não frequentam a educação infantil. Quanto aos salários das mães, são 55% superiores no primeiro caso. Segundo o estudo, a creche é um mecanismo eficiente para conciliar família e trabalho: além de possibilitar à mãe trabalhar, permite melhor inserção da mulher no mercado profissional, especialmente as mais pobres. (UNICEF, 2006, p. 67-68).

Cada vez mais temos estudos revelando a função protetiva da educação infantil. A educação infantil aparece nos dados também como forma de contribuir para evitar que crianças fiquem em situação de vulnerabilidade, comprovando a importância dessa etapa da educação e reforçando as argumentações deste estudo, sobretudo no sentido de entender a educação infantil – integrante da educação – como medida de proteção das crianças pequenas. Esse argumento é reforçado se observarmos o Quadro 2 (Anexo C, p.241) revelando que a quase totalidade das crianças pequenas acolhidas não estava em instituição de educação infantil, a nosso ver, de certa forma desprotegida por ter um direito humano fundamental negado. Temos caso em que a creche denunciou pais de crianças ao conselho tutelar porque ao invés de ir buscá-las na creche ficavam bebendo nos bares. A creche figura como denunciante em favor da criança.

A importância da educação infantil é atestada nos dados, conforme podemos comprovar principalmente no Quadro 1, quando percebemos que a educação infantil é vista como medida de proteção da criança. Ao mesmo tempo, precisamos estar atentos. Ao voltarmos às entidades no segundo momento da pesquisa, encontramos 23 crianças acolhidas. Destas, 11 ainda estavam em idade de educação infantil (0 a 5 anos), sendo que apenas 5 estavam frequentando instituição de educação infantil, 3 não estavam e 3 frequentam instituição de ensino fundamental mesmo em idade para estar na primeira etapa da educação básica. Temos uma minoria frequentando educação infantil. As 3 crianças que não frequentam são exatamente da faixa etária de até 3 anos

de idade, mostrando de fato uma opção das entidades por não colocar as crianças em instituição educativa nessa faixa etária. Chamou nossa atenção o fato de termos crianças de 3, 4 e 5 anos de idade no ensino fundamental que legalmente só se inicia aos 6 anos de idade. Os resultados são melhor visualizados abaixo:

| IDADE | EDUCAÇÃO |
|---|---|
| 6 anos de idade. | 1 ^o Ano do Ensino Fundamental. (público). |
| 5 anos de idade. | Frequenta o PRÉ III (educação infantil) (público) |
| 3 anos de idade. | Não está na educação infantil. |
| 6 anos de idade. | 2 ^o Ano do Ensino Fundamental. (não informado) |
| 5 anos de idade. | 1 ^o Ano do Ensino Fundamental (privado) |
| 6 anos de idade | Alfabetização (Particular). |
| 6 anos de idade. | 2 ^o Ano do Ensino Fundamental. (não informado) |
| 6 anos de idade. | 1 ^o Ano do Ensino Fundamental (público). |
| 6 anos de idade. | 2 ^o Ano do Ensino Fundamental (Particular). |
| 5 anos de idade. | PRE III (educação infantil) (privado) |
| Não informado | Não informado |
| 1 ano | Não está na educação infantil. |
| 5 anos de idade | Jardim II (educação infantil) (privado). |
| 7 anos de idade. | 1 ^o ano do Ensino Fundamental (não informado) |
| 6 anos de idade. | 1 ^o Ano do Ensino Fundamental. (público). |
| 6 anos de idade. | 2 ^o ano do Ensino Fundamental. (público). |
| 6 anos de idade. | 1 ^o Ano do Ensino Fundamental. (público). |
| 4 anos de idade. | Jardim I (educação infantil) (privado) |
| 3 anos de idade. | Maternal (educação infantil) (privado). |
| 4 anos de idade. | 1 ^o Ano do Ensino Fundamental (público). |
| 3 anos de idade. | 1 ^o Ano do Ensino Fundamental (público). |
| 6 anos de idade. | 1 ^o Ano do Ensino Fundamental (público). |
| 3 anos de idade. | Berçário da entidade (não está na educação infantil). |
| TOTAL – 23 CRIANÇAS | |
| 01- idade atual não informada | |
| 11- idade de ensino fundamental | 06 - 1 ^o ano 04 - 1 ^o ano |
| 11 – em idade de educação infantil. | |
| 05 – na educação infantil | 01- público 04 - privado |
| 03 – não estão na educação infantil | Todos de até 3 anos de idade |
| 03 – 1 ^o ano do Ensino Fundamental | 02 – público 01 - privado |

Temos, portanto, uma afronta à legislação educacional vigente, sobretudo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9.394/1996 (Artigo 32).

Os dados trazem à tona a discussão sobre o ensino fundamental ampliado para 9 anos. A Lei n^o 11.274, de 6/02/2006 torna obrigatória a matrícula de crianças de 6 anos de idade no

ensino fundamental. A ampliação do ensino fundamental traz implicações também para a educação infantil. Em 1996, a LDB começa a preparar o terreno para essa mudança²⁵ ao facultar a matrícula (agora obrigatória) de crianças de seis anos no ensino fundamental. O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (MEC, 2004) ressalta que não se trata de transferir para as crianças de 6 anos conteúdos da 1ª série, pois o ensino fundamental vai considerar o perfil de seus alunos. Destaca o perfil da criança de 6 anos, sendo as principais características: “imaginação, curiosidade, movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.” (MEC, 2004, p.19). Assinala que esse perfil a distingue de outras crianças em faixa etária diferente, pois “Ihe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta” (MEC, 2004, p.20). Coloca ainda, que alfabetizar crianças de 6 anos não é novidade, inclusive porque tem acontecido na própria educação infantil. Elucida que o ensino fundamental precisa se reorganizar para receber tais crianças, tendo em vista que “o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de [...] uma aprendizagem mais ampla”. (MEC, 2004, p.17). O Documento expressa certa desvalorização da educação infantil, como se ela fosse incapaz de oferecer às crianças significativas oportunidades de aprendizado. Se bem que, dado o descaso histórico do Estado para com essa etapa, não seria novidade falar dos percalços enfrentados para oferecer oportunidades amplas de aprendizado. Todavia, não é a ampliação do tempo que garante “aprendizagem mais ampla”. Pressupõe, sobretudo, condições objetivas que podem contribuir para que este tempo não seja apenas mais um (aspecto quantitativo). Assistimos a mudanças que exigem uma articulação entre educação infantil e ensino fundamental, sem perder de vista suas especificidades. Mudanças que a despeito de pressupor formação/valorização de professores acontecem no mesmo velho contexto em que a “Política Global para o Magistério”²⁶ (PNE, 2001), permanece no papel. Mesmo assim, sobretudo professores recebem novas cobranças de cima para baixo, prática que lembra Arroyo (2003, p.133-134), ao falar de

[...] um estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e

²⁵ A mudança é estratégica, principalmente por conta do FUNDEF que vincula uma parte dos recursos ao número de alunos matriculados no ensino fundamental.

²⁶ Formação (inicial e continuada), condições de trabalho, salário e carreira.

práticas. Essa perspectiva, tão disseminada nos formuladores de políticas sociais e nas equipes dos órgãos oficiais, envolve a crença de que a cada nova proposta vinda do alto a escola se renovará. Quando nos aproximamos da escola, percebemos que tal crença não faz parte da cultura dos profissionais da educação básica. Ainda bem. Ao contrário, eles duvidam dessas reformas oficiais, por terem aprendido, durante anos, que, apesar das mudanças de governo, o que acontece na escola não muda facilmente, permanece com poucas alterações. É como se tivessem aprendido que a lógica que move a ação pedagógica é outra. Não é ditada de fora.

Temos uma supervalorização do ensino fundamental capaz de prejudicar a educação infantil. Subjaz o entendimento de que é sempre melhor a criança estar no ensino fundamental. Os dados revelam o que temíamos. Crianças mesmo antes de 6 anos são colocadas no ensino fundamental, afrontando, outrossim, o direito de serem atendidas pelas especificidades da educação infantil, além de desobedecer a legislação em vigor. Além da LAD/1996 estabelecer a idade de 6 anos de idade para ingresso no ano inicial do ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação já se posicionou a respeito. Por exemplo, o Parecer CNE/CEB N. 5/2007 aprovado em 1º/2/2007 estabelece que a criança necessita ter 6 anos completos ou a completar até o início do ano letivo para ser matriculada no ano inicial do ensino fundamental. Esclarece mais: “A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental”. O Parecer N. 7/2007, aprovado em 19/04/2007 reexamina o parecer anteriormente citado reiterando o que foi lá colocado e acrescentando:

a implantação do Ensino Fundamental de nove anos supõe um **período de transição** para a necessária **adequação às novas regras**, o que, por sinal, está implícito na Lei nº 11.274/2006, que estabelece o ano de **2010** como **data máxima** para que os sistemas de ensino concluam as medidas necessárias.

Tomando como base o Artigo 24, II da LDB/1996, esclarece:

[...] o inciso II afirma textualmente: *a classificação em qualquer série ou etapa é admitida com a exceção explícita à primeira série do Ensino Fundamental.* [...] quando se trata da educação infantil temos a sua divisão em creche e **pré-escola**, essa segunda agora destinada a alunos de quatro e cinco anos de idade [...]. A referência é clara ao falar de **pré-escola** e não de **escola**. Não há, portanto, como falar de **escolarização anterior**. 2 – Evidencia-se, assim, que nenhuma criança que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculada no segundo ano letivo, tenha ou não tenha freqüentado a pré-escola [...]. (Grifo do autor).

Esclarece, oportunamente, que “a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN”, enfatizando que as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) não podem deixar de ser adotadas, sob pena de se atropelar a ideia de Sistema Nacional de Educação.

Na mesma direção, está o Parecer CNE/CEB N°. 4/2008 aprovado em 20/2/2008 que orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

O Ensino Fundamental de nove anos, de **matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos – completos ou a completar** até o início do ano letivo – deverá ser **adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010** [...]. **A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração** supõe, por sua vez, **a reorganização da Educação Infantil**, particularmente da **Pré-Escola**, destinada, agora, a **crianças de 4 e 5 anos de idade**, devendo ter assegurada a sua própria **identidade**. O antigo **terceiro período da Pré-Escola** não pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de “**ciclo da infância**”. (Grifo do autor).

Conforme podemos perceber, cada etapa tem sua identidade. A educação infantil não pode se confundir com o ensino fundamental. O trabalho desenvolvido na segunda nessa etapa da educação básica obedece às diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental.

Esses esclarecimentos são necessários porque a Resolução N. 340/2006 que estabelece novos critérios para ampliação do ensino fundamental para nove anos no Sistema de Ensino do Estado da Paraíba, caminha na contramão das determinações do CNE. Inicialmente, em seu Artigo 1º, afirma que a criança deverá ter 6 anos de idade completos ou a completar no início do ano letivo para ser matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Mais adiante, em desobediência também à LDB/1996 (Artigo 24) a aludida Resolução (§ 1º, Artigo 14), afirma:

§ 1º. O aluno com sete anos completos ou mais, que tenha ou não freqüentado a educação infantil, poderá ser matriculado no 2º ano do ensino fundamental de nove anos, atentando-se, neste caso, para as eventuais necessidades ou dificuldades apresentadas, de forma a assegurar que as atividades e os conhecimentos propostos concorram para aprendizagens bem sucedidas.

Vimos anteriormente que isso não é permitido pela LDB/1996. Nenhuma criança que está ingressando no ensino fundamental pode ser matriculada no 2º ano letivo. Deve freqüentar o 1º ano do ensino fundamental. No mesmo artigo a Resolução afirma:

§ 2º. Admite-se a possibilidade de acesso ao ensino fundamental de crianças com seis anos incompletos, desde que prevista no regimento escolar e mediante a avaliação da equipe técnico-pedagógica da instituição.

Sabemos que isso também não é permitido. O regimento da escola não tem mais força que a LDB/1996 e dispositivos emanados do Conselho Nacional de Educação. O Conselho Estadual de Educação é autônomo, mas não é soberano.

No entanto, em meios às discussões e revendo alguns pontos das resoluções aqui citadas, o Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução Nº 1, de 14/01/2010 que define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, contendo algumas mudanças em relação ao que colocamos até então. Segundo a referida resolução:

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Artigo 4º [...] § 2º As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola, poderão, em caráter excepcional, no ano de 2010, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental.

Além disso, como se já previsse de certa forma algumas práticas nesse país, especialmente as que privilegiam a aceleração das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação apresenta a Resolução Nº 6, de 20 de outubro de 2010 acendendo mais a discussão polêmica de inclusão cada vez mais cedo de crianças pequenas no ensino fundamental.

Segunda a aludida Resolução:

Art. 5º [...]

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças, para ingressarem no primeiro ano, e que completaram 6 (seis) anos de idade após o dia 31 de março, devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º Os sistemas de ensino poderão, em caráter excepcional, no ano de 2011, dar prosseguimento para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos às crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário de 6 (seis) anos, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram, até o final de 2010, por 2 (dois) anos ou mais a Pré-Escola.

Parece até que já se sabia das práticas que historicamente privilegiam o ensino fundamental. Antes de 2011 e, por vezes, para além do caráter excepcional, instituições educativas aceleram crianças pequenas para o ensino fundamental, deixando antever que a educação infantil ainda não recebe a devida valorização. Ao que parece, entrar no ensino fundamental, sair da educação infantil é o sonho almejado. Isso já era previsto desde que em 1996 a LDB/1996 facultou a entrada de crianças com 6 anos de idade no ensino fundamental. Foi só o começo para que tenhamos crianças cada vez menores em uma etapa da educação que, historicamente, não apresenta as devidas condições para atender as especificidades de crianças pequenas, conforme já ressaltamos.

Esta resolução é mais um instrumento brasileiro de valorização do ensino fundamental e na próxima seção essa discussão continua, ao tratarmos da educação oferecida para as crianças pequenas em uma entidade de acolhimento. Sabemos da polêmica que gira em torno da ampliação do ensino fundamental com inserção de crianças de 6 anos de idade que antes estavam na educação infantil. Posicionamos-nos a favor da permanência da criança de 6 anos na educação infantil, por considerar, principalmente, o perfil dessa criança, conforme já abordamos aqui e acreditarmos que as crianças na faixa etária de até 6 anos podem ser melhor atendidas em suas particularidades na educação infantil. Pelas resoluções, teremos crianças de 5 anos no ensino fundamental. Reafirma-se a tendência de cada vez mais cedo a criança entrar na escola obrigatória, reforçando a perspectiva de escolarização. Cada vez mais cedo, também, a criança será “preparada” na educação infantil para a entrada no ensino fundamental, rejuvenescendo na prática a tendência de preparar antecipadamente as crianças para o próximo passo. Inclusive os dados constantes do quadro 3 revelam essa tendência.

Nossa pesquisa demonstra que instituições de educação infantil como a creche tem contribuído para evitar que crianças sejam institucionalizadas em entidades de acolhimento e a ausência de instituições desse tipo pode contribuir para que cheguem ao acolhimento institucional. Mesmo não se tratando de crianças de até cinco anos de idade, dado o nosso objeto de estudo ter em vista a importância da educação infantil inclusive como forma de evitar a institucionalização de crianças, consideramos relevante apresentar casos em que a creche – parte

da educação infantil - aparece como direito que tem evitado a institucionalização de crianças. Nessa direção temos os seguintes motivos não constantes dos quadros apresentados, mas que contribuíram fundamentalmente nessa análise:

- Mãe trabalha (doméstica) e não tem onde deixar a criança. Tem outro filho menor que fica na creche. Não pode ficar com a criança durante o dia.
- Mãe trabalha, é separada e não tem com quem deixar os filhos/falta/insuficiência de recursos materiais da família (precariedade). Outros dois filhos ficam na creche
- Falta/insuficiência de recursos materiais (mãe sem renda)/criança não pode ficar em creche;

O último caso talvez se refira a uma criança que não tem mais idade para ficar em creche. Muitas das crianças envolvidas nesse estudo estavam com o direito à educação infantil negado, revela o quadro 2 (Anexo B, p.).

Temos dados apontando para a necessidade de se garantir o direito humano à educação infantil. A educação em tempo integral a partir da educação infantil é proposta constante do quadro 2.

Podemos ver acima como temos famílias em que a mãe ocupa um lugar fundamental, sendo até chefe da família, trazendo à tona a discussão do capítulo dois deste trabalho, revelando que temos famílias em diferentes configurações, sendo necessário apoio em termos de políticas públicas para estas famílias proteger seus filhos efetivamente. A importância da educação infantil é visível. Como vemos, são muitos os desafios a enfrentar rumo à dignidade das crianças e a educação é direito fundamental nessa caminhada.

4.3. O acolhimento institucional e seus fundamentos constitutivos

Nesta seção discutiremos sobre o acolhimento institucional e seus fundamentos constitutivos, tendo em vista, o trabalho educativo desenvolvido na escola existente em uma entidade de acolhimento voltada para crianças pequenas. Trata-se de uma escola de ensino fundamental, mas que atende também crianças com faixa etária para a educação infantil.

Uma das justificativas para a existência da escola da/na entidade de acolhimento institucional incluindo crianças pequenas que deveriam estar na educação infantil, é a

necessidade de preparação dessas crianças. Na escola as duas turmas existentes são oficialmente de 1^o ano do ensino fundamental, mas essa tendência preparatória começou bem antes, quando eram turmas de pré-escola.

Essa discussão nos leva ao Quadro 3 (Anexo D, p.242) que trata do trabalho realizado pela escola existente em uma das entidades de acolhimento institucional que participaram desse estudo. É a única escola funcionando em uma entidade de acolhimento que tem crianças acolhidas pequenas frequentando. Essa escola, como vemos, é um exemplo de como a ampliação do ensino fundamental para 9 anos trouxe mudanças, também, para a educação de crianças pequenas, inclusive as acolhidas, mas também rejuvenesce velhas práticas, a exemplo, da escolarização/preparação antecipada, tendo a educação infantil, especialmente a pré-escola como período preparatório para o ensino fundamental. Conforme vemos no referido quadro, antes era uma pré-escola. Atualmente, uma escola de ensino fundamental, tendo apenas o 1^o ano. Contudo, também frequenta crianças pequenas com idade inferior a 6 anos de idade. Oficialmente, é uma escola de ensino fundamental (1^o ano) vinculada ao poder público estadual, mas na prática, é como se fosse de alguma forma educação infantil, ou algo parecido, tentando manter uma sintonia. No Brasil há sempre uma forma de “dar um jeitinho”. Aspectos como o lúdico, o cuidar/educar são vistos nas falas como que para justificar que trata-se de uma escola diferenciada, de ensino fundamental, mas com cara de educação infantil. Vejamos as falas abaixo:

[...] em 93 ela (escola) foi criada pra dar prioridade às crianças internas na casa, pra educação infantil. [...] Como foi extinto (educação infantil) no estado, ficou a [...] responsabilidade do município [...]. [...] pra não [...] fechar a escola [...] levei ao conhecimento da secretaria então ai autorizaram a permanecer. [...] fizemos um projeto, a direção com a equipe técnica pedagógica e encaminhamos ao secretário solicitando que permanecesse [...] com as crianças que já estavam na escola. [...] pra dar prioridade a essas crianças que tem menos de 6 anos, dar assistência [...] pra eles terem pelo menos uma base [...]. Então ele deu o aval favorável [...]. [...] como [...] os meninos de 6 anos saíram [...] o juiz autoriza a sair [...] a gente fez esse projeto e colocamos (crianças com menos de 6 anos) [...] enquanto chega criança (de 6 anos) [...] (O nome da escola é) Escola Estadual de Ensino Fundamental Jesus de Nazaré. Antes, era Centro Estadual Pré Escolar Jesus de Nazaré. (PEE)

Escola Estadual de Ensino Fundamental Jesus de Nazaré. [...] Antes sim (era educação infantil). [...] Com o ensino de 9 anos [...] como é de responsabilidade do município educação infantil [...] a escola, como é do estado [...] obrigatoriamente trabalha com o 1^o ano. [...] inclusive a rede tem até esse ano pra

legalizar isso. [...] é tanto que as creches saíram todas da ação social tanto do estado como do município foram pra educação, porque isso é o que diz a lei. [...] realmente as creches já acho que só tem umas 5 creches aqui na grande João Pessoa. Eu sei disso porque no último encontro eles deram essa informação, mas ainda [...] vinculada um pouco (à Assistência Social no estado). Tem uma coordenação lá e na educação também. Mas o município sim foram todas pra educação. [...] o 1º ano, as turmas iniciais, ele tem que ter esse foco. Não é creche, claro, a partir de 4, mas [...] a orientação do próprio MEC é [...] que a gente trabalhe o 1º ano também de forma lúdica, de formação do sujeito, o cuidar, o educar, pra que dê um pouco da assistência do que realmente é aqui a casa, que é esse grupo diversificado. [...] a gente tá aqui há bastante tempo [...]. [...] a gente percebia, até mesmo quando era atendimento do pré-escolar [...] que essas crianças elas tinham muitas dificuldades de adaptação à escola [...] sentar, prestar atenção [...]. [...] a gente tinha muitas dificuldades, notava que não tinha um rendimento satisfatório. [...] como a lei sempre determina a idade, então na época a gente também não podia pegar crianças muito pequenas, 3 anos, tal. [...] A gente abriu um projeto [...] pegava as crianças [...] mesmo sem tá legalizado, aí a gente fazia um trabalho com eles pra poder chegar mesmo no período escola que era a pré escola eles já estariam mais ou menos trabalhados, não teria tanta dificuldade [...]. [...] ir trabalhando [...] adaptando pra quando ele chegar lá já tá mais avançado [...]. [...] legalmente a gente não seria pra tá atendendo esse grupo [...]. [...] a gente trabalha meio que clandestino nesse sentido [...]. Até pra não [...] deixar de atender o grupo [...]. [...] nem a escola lá fora pode e pela Lei também a nossa não poderia. Mas aí a gente também já conversou [...] claro que oficioso, mas o pessoal sabe que a gente [...] faz esse trabalho. [...] (oficialmente só vão para a Secretaria de Educação os dados de crianças) de 6, 5 anos e meio, 6. [...] É porque pela legislação é. [...] a orientação da LDB [...] do ensino de 9 anos [...] se o aluno tiver com 4, com 5 anos e meio que já teve uma experiência escolar pode aceitar (no ano inicial do ensino fundamental). Inclusive até antes disso, 5 anos, já pode aceitar, contanto que tenha tido experiência anterior ou em creche ou em pré escola. Tá na lei. [...] o 1º ano, toda a base é da alfabetização. [...] aqueles conteúdos das séries iniciais, da alfabetização [...] de antigamente. [...] tem que ter esse entendimento de que tem o fundamental de 8 anos e o fundamental de 9 anos. Então, do fundamental de 9 anos o embasamento anterior é o da alfabetização. E aqui [...] a gente tem essa vantagem. Já era uma pré escolar. [...] o trabalho quase não se diferenciou, porque a gente já vinha trabalhando com esse grupo. [...] Até na implantação [...] dos 9 anos (funcionou a pré-escola na entidade) [...]. (PEE)

[...] Eles têm que estar [...] alfabetizados [...] é um critério [...] tem que sair alfabetizado, sabendo de alguma coisa, porque a maioria das crianças hoje tá na 4ª série não sabe nem ler. (PEE)

Em sintonia com a Constituição federal do Brasil de 1988 (Artigo 211), a LDB/1996 (Artigos 11, 30) determina a competência dos municípios para prover educação infantil (creche e pré-escola). Os estados podem oferecer ensino fundamental, mas, com prioridade o ensino médio. A LDB/1996 (Artigo 89) estabeleceu ainda que fosse feita a integração de creches (historicamente vinculadas às secretarias de assistência social) ao sistema de ensino. Sabemos que a legislação tem sido descumprida, inclusive com apoio do Estado brasileiro, conforme

vimos no capítulo 3 deste trabalho. Existiu financiamento enquanto creches foram mantidas sob responsabilidade da assistência social.

Por conta de tais mudanças a escola mantida na entidade de acolhimento que tomamos como foco passou a ser de ensino fundamental por estar na competência do estado. A escola tem uma rotina de escola, com horários, professores, supervisor, direção própria, planejamento das atividades.

Entre o lúdico e a ênfase na leitura e escrita, percebemos nas falas a intenção de preparação da criança para a próxima etapa, tendo a educação infantil como espaço importante nessa tarefa. Subjacente, está a antiga visão de que a pré-escola evitaria por antecipação os fracassos do ensino fundamental, por meio de atividades de “treinamento”, que geralmente envolvem leitura, escrita e cálculo, deixando a criança “pronta” para não ter dificuldade. Essa perspectiva de trabalho é mais condizente com o ensino fundamental. Compreendemos que, dada a “singularidade da infância”, sobretudo na faixa etária atendida pela educação infantil, o brincar (em diferentes modalidades) é um eixo fundamental do trabalho educativo, sobretudo se estamos falando de educação de qualidade social em favor do superior interesse das crianças. A análise aqui apresentada sobre o brincar reconhece que a educação de crianças pequenas é historicamente marcada pela dicotomia **escolarização** (ênfase na leitura, escrita e cálculo) e o **brincar** (geralmente com a conotação de inferioridade em relação aos anseios por escolarização e por isso, não raro, usado para alcançar propósitos de escolarização).

Tais práticas têm provocado históricos debates, subsidiado propostas para a educação infantil. Argumentamos que o brincar, em diferentes modalidades, é um eixo fundamental do trabalho na educação infantil.

Kishimoto (2005) nos ajuda a entender que na antiguidade greco-romana, o brincar a é visto como forma de relaxamento frente ao esforço físico, intelectual e escolar, ficando por muito tempo limitado à recreação. Na idade medieval é visto como “não sério”, por ser associado aos jogos de azar, bem presentes à época. No Renascimento, o brincar é visto como “conduta livre”, caminho para o desenvolvimento da inteligência, facilitador do estudo, sendo usado como meio de ensino para transmitir conteúdos, bem como trabalhar princípios morais, éticos.

Com o Romantismo, ressalta Kishimoto (2005, p.30), “a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade” e o brincar como “conduta típica e espontânea da criança”, não mais concebida como “adulto em miniatura”. Trata-se de um questionamento à pedagogia tradicional, lançando os fundamentos da pedagogia nova²⁷. O alemão Froebel (1782-1852) é um grande expoente desse ideário e criador do kindergarden (jardim-de-infância), - instituição voltada para crianças de 4 a 6 anos de idade, inaugurando assim, destaca Wajskop (2001, p.63), “uma educação institucional baseada no brincar”. A visão romântica concebe a criança como “sementinha” ou “plantinha” que brota, sendo a professora uma “jardineira”.

De acordo com Kishimoto (2002, p.57):

Enquanto filósofo do período romântico, Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua ludicidade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo [...]. Entretanto, relatos da prática pedagógica froebeliana emolduram um quadro mais próximo da coerção de jardineiras comandando a conduta infantil a partir de orientações minuciosas, destinadas à aquisição de conteúdos escolares.

Através de Kishimoto (2002, 2005, 2006) e Kramer et al (2001), ressaltamos que na pedagogia de Froebel, os “dons” (objetos geométricos, material para construção, modelagem, dobradura, etc), serviam para atividades intituladas “ocupações”, sob a supervisão/orientação da “jardineira”, enquanto que brinquedos e jogos serviam para atividades simbólicas, livres, como a imitação. Permite compreender o brincar em duas perspectivas: expressão livre da criança ou supervisionado - através do uso dos “dons” (recursos pedagógicos, brinquedos educativos) - que auxiliam a ação docente, tendo em vista a aquisição de habilidades e conhecimentos pelas crianças, justificando assim, as chamadas “brincadeiras educativas”.

Contudo, de acordo com Kishimoto (2006), na divulgação da pedagogia froebeliana, prevalece a segunda tendência, secundarizando ou mesmo excluindo o brincar livre, em uma apropriação desta pedagogia como “brincar supervisionado” - único visto como “educativo”. Este tipo de brincar ganha adeptos, a exemplo de Estados Unidos e Brasil. Comungando com a experiência americana, o Brasil difere o brincar por tipo de instituição e clientela. Os jardins-de-

²⁷ O movimento escolanovista de grande influência para a educação infantil até hoje, se aprofunda no Brasil, principalmente nos anos 1920 e 1930.

infância (4 a 6 anos)²⁸ para a elite enfatizaram o brincar supervisionado/educativo, pois desde o início, esta instituição é vista como forma de qualificar o ensino fundamental, sendo uma antecipação do ensino elementar.²⁹ Por outro lado, creches (geralmente 0 a 3 anos), destinadas às classes populares, deveriam prestar assistência, cuidar. Em instituições desse tipo, a pedagogia froebeliana não é bem vinda.

Sob a égide de diferentes olhares a pedagogia froebeliana difunde-se junto com os jardins-de-infância, apoiada pelo movimento escolanovista, que tem como um de seus princípios básicos a “ênfase no caráter lúdico das atividades infantis”³⁰, levando a cabo idéias de Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), entre outros. Entretanto, o escolanovismo percebia a criança de forma descontextualizada da sociedade. A pedagogia froebeliana, por exemplo, traz consigo, entre outras coisas, uma concepção positivista de que através de atividades chega-se espontaneamente ao conhecimento (Kramer et al, 2001). Seus “dons” e “ocupações” foram considerados tediosos. Entre as sugestões de substituição, estava a brincadeira de faz-de-conta, pressupondo o brincar como ação livre da criança que dirige e toma iniciativas, destaca Kishimoto (2006).

A relação material/espço/brincadeira por muito tempo sem apoio no Brasil, recebe “certa atenção” na década de 1970, em função da expansão de creches e pré-escolas. No discurso, defende-se o brincar livre, na prática, prevalece o brincar supervisionado em meio à precariedade. Incentiva-se o brincar sem garantir condições objetivas.

De acordo com Kishimoto (2006, p.6):

O brincar livre [...] torna-se utópico, uma vez que a criança não dispõe de [...] objetos culturais ou espaços para implementar seus projetos de brincadeira. Pretende-se desenvolver a criança a partir do que se tem na instituição, ou seja, quase nada. Grandes espaços internos e externos [...] sempre vazios, são utilizados para as ditas brincadeiras livres, que pela ausência de objetos ou cantos estimuladores, favorecem correrias e empurrões. Alguns exemplares de brinquedos, geralmente doados, por sua quantidade e natureza, impedem a elaboração de qualquer temática de brincadeira, regra que prevalece nas instituições. Naquelas que adquirem brinquedos [...] há predomínio de brinquedos destinados ao desenvolvimento cognitivo, como blocos lógicos, encaixe e classificação e pouca representatividade do campo simbólico.

²⁸ O 1º foi criado em 1875 (São Paulo).

²⁹ Esta idéia tem acompanhado no tempo a educação infantil, principalmente a pré-escola (nomenclatura presente na LDB/1996 designando as instituições de educação infantil voltadas para crianças de 4 a 5 anos de idade).

³⁰ Kramer et al (2001, p.25)

Subjacente, está a visão de que a pré-escola evitaria por antecipação os fracassos do então ensino primário por meio de atividades de “treinamento”. Concordamos com Kramer et al (2001) ao dizer que esta prática,

desconsidera a especificidade da educação infantil através de um ‘prolongamento para baixo’ ou antecipação da perspectiva mais tradicional da educação de 1º grau. Baseada em treinamento, a ‘preparação’ visaria [...] a ‘aceleração’ (das crianças das classes médias) ou a ‘compensação’ de carências’ (das crianças das classes populares). [...] se voltam apenas à preparação.

Segundo Wajskop (2001, p.25), a idéia era de que os exercícios de prontidão,

[...] por si só deveriam ser capazes de ensinar às crianças os conteúdos programáticos. Como atividade controlada pelo professor a brincadeira aparecia como um elemento de sedução à criança. [...] as crianças não possuem a iniciativa de definirem nem o tema, nem os papéis, nem o [...] desenvolvimento da brincadeira. O controle pertencendo ao adulto garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar.

A educação infantil historicamente tem sua identidade confundida com a do ensino fundamental, não havendo uma articulação e sim subordinação da primeira em relação à segunda etapa da educação básica. Quanto mais próximas do ensino fundamental mais as crianças são “treinadas” via exercícios mecânicos, reduzindo-se ou até mesmo excluindo-se o brincar livre do trabalho pedagógico. Prevalece o uso de brinquedos (quando têm) apenas como recursos didáticos, visando escolarizar.

Na década de 1980, destaca Kishimoto (2006), o Brasil instala a Brinquedoteca³¹ em valorização ao lúdico. Criadas em instituições de educação infantil fornecendo espaço para a ação lúdica, emprestando brinquedos, a Brinquedoteca subsidiou reflexões acerca do papel do brincar para as crianças em instituições de tradicional orientação conteudista (pré-escolas) ou sanitária/higiênica/assistencialista (creches). Contudo, a própria brinquedoteca, não raro, foi/vem sendo usada para manter a orientação conteudista. Persistem também concepções de brincar como algo “não sério” descaracterizando a educação infantil, tantas vezes julgada como “irrelevante” por ter o brincar como uma dimensão fundamental do seu trabalho.

A precariedade que marca a educação infantil impede um trabalho que valoriza o lúdico. Conforme assevera Kishimoto (2006, p.7):

³¹ Existem na Europa desde a década de 1960. No Brasil existe a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB).

A prática pedagógica nas creches e pré-escolas parece referendar grandes espaços, vazios de brinquedos e objetos culturais que estimulem o imaginário e permita a expansão de temáticas de faz-de-conta. Predominam sempre salas e corredores desprovidos de objetos em que se pode apenas correr, pular, rolar, trombar com outros. Muitas vezes, uma bola ou alguns brinquedos dispersos estimulam a posse, a manipulação, sem vinculação com qualquer intenção de brincar da criança, ou, ainda, o oposto, salas repletas de mesas e cadeiras, consideradas 'pedagógicas', sob a supervisão do professor. Os brinquedos estão geralmente guardados [...] longe do acesso das crianças. Quando disponíveis, não há preocupação em adequá-los à faixa etária [...] se há quantidade suficiente, se estimulam ações lúdicas que propiciem a expressão do imaginário. [...] A ação motora que integra toda brincadeira é vista como independente da cognição, afetividade e sociabilidade, portanto, sem relação com o desenvolvimento da linguagem e oportunidades de exploração.

Em muitas instituições, só resta trabalhar com sucata, combinando com o sucateamento a que é geralmente submetida a educação de crianças pequenas. Este tipo de trabalho embora seja também importante não pode ser a única saída.

O brincar em diferentes modalidades é historicamente desvalorizado. Ao mesmo tempo, é crescente o movimento em prol do brincar. Sabemos, à luz de Kishimoto (2005), que o brinquedo educativo/jogo educativo vem do Renascimento e atravessa o tempo. Não estamos negando a importância do brinquedo educativo (instrumento para as brincadeiras educativas) e sim a forma como vem sendo utilizado, desconsiderando outras modalidades do brincar. Pode ser utilizado na educação infantil, desde que permitidas também a ação livre, intencional da criança para brincar. Um quebra-cabeça (brinquedo educativo), por exemplo, pode servir não apenas para diferenciar formas e cores, mas também para ser livremente usado pelas crianças, caso queiram fazer-de-conta que constroem castelos com as peças, mantendo presente também a função lúdica (livre). Podemos perceber ainda nessa atividade, a criatividade, a habilidade para a construção, a situação imaginária, as interações entre crianças, até mesmo adulto/criança. Estamos em contraposição ao uso do brinquedo educativo como mero recurso didático, contribuindo para que a educação infantil seja reduzida a período preparatório para o ensino fundamental. Não basta dizer que trabalha ludicamente para termos a certeza de que há uma educação infantil de qualidade, ou que o trabalho está em sintonia com a educação infantil, no caso do trabalho desenvolvido na escola existente na entidade de acolhimento. No Brasil, muito tem ficado no discurso.

Há uma desvalorização do brincar, sobretudo quando se trata de **brincadeira de faz-de-conta**³². Esse tipo de brincadeira aparece timidamente na escola durante a semana que observamos. Talvez por se tratar mesmo de turmas de ensino fundamental, parece que o brincar estava muito reduzido à utilização de alguns brinquedos constantes em um armário. No entanto, esse tipo de brincadeira revela o que aprende nas interações sociais. A criança é um sujeito histórico, social e culturalmente situado, capaz de participar, produzir cultura, não sendo mera peça do jogo social. No faz-de-conta, Vigotski (1998, p.173) assinala, “a criança projeta-se nas atividades adultas de uma cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. [...] começa a adquirir [...] as atitudes necessárias a sua participação social”. Diz que o maior autocontrole da criança é no brincar, por exemplo, ao deixar de fazer algo para cumprir uma regra da brincadeira. No brincar, surge um processo psicológico novo para a criança: a imaginação, abrindo portas para a simbolização. Leontiev³³ contribui para entendermos que, a “ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. [...] uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando”.

Não proporcionar condições para tanto, é perder a oportunidade de analisar os temas presentes, tantas vezes ausentes das propostas pedagógicas da educação infantil. Elkonin (1980, p.32-33) referindo-se ao “jogo protagonizado”³⁴, endossa as colocações de Vigotski e Leontiev ao dizer que a imaginação nasce no jogo, argumentando ainda que

[...] pese a variedade dos temas, todos eles entram, por razão de princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas. [...] O tema do jogo é o campo da realidade que as crianças reconstituem no jogo. Os temas [...] são extraordinariamente variados e refletem as condições de vida da criança, que mudam [...] à medida que a criança vai entrando em um meio mais vasto [...] com o que se amplia seu horizonte. [...] o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito distinto. Estas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua [...]; porém, podem ser também relações de autoritarismo [...] rudeza, etc. Tudo depende das condições concretas em que vive a criança.

O brincar é uma prática social viva, expressão cultural, pois pressupõe aprendizados sociais e culturalmente elaborados. A criança dá seu toque particular ao que faz, passo importante na construção da sua autonomia. Para Elkonin (1980), o jogo protagonizado tem duas funções

³² Também conhecida como jogo protagonizado, brincadeira de papéis

³³ apud Wajskop, 2001, p.92.

³⁴ Denominação desse teórico para a brincadeira de faz-de-conta.

cumpridas simultaneamente: a criança interpreta o seu papel e verifica seu comportamento. A função de verificação nasce no jogo, que é “escola de conduta”, de “moral”, não na idéia, mas na ação. Os efeitos educativos do jogo protagonizado influenciam o desenvolvimento psíquico da criança e a formação de sua personalidade. Elkonin (1980, p.259) ressalta ainda que

[...] em nenhuma atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem ressalta tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas como no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança.

Benjamin (2002, p.85) reconhecendo que a brincadeira não é pura imaginação, diz que é forma de libertação. A criança, tendo à sua volta “um mundo de gigantes [...] cria para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...]”. Entretanto, “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.

Para muitos, sendo “inocente” a criança não percebe o que a rodeia, tampouco expressa brincando. Cientes de que “infância/infante” significa “ausência de fala”, concepção que se associa a outra: “tabula rasa”, as crianças são vistas como seres destituídos de conhecimentos, espectadoras de direcionamentos dos educadores. Conforme afirma Lajolo (2001, p.232), “[...] fomos acreditando sucessivamente que a criança é a tabula rasa onde se pode inscrever qualquer coisa [...]”.

A criança precisa ser respeitada como criança, não sendo reduzida a aluno, pois se “infante” é ausência de fala, como lembra Kramer (2003), “alunani” quem dizer “sem luz”. Sem voz e luz, parece que só resta escutar. Incentivar as brincadeiras é uma forma de dar voz à criança, valorizar a linguagem lúdica, bem viva na brincadeira de faz-de-conta. Segundo Elkonin (1998), os primeiros indícios do faz-de-conta tendem a aparecer por volta dos 2/3 anos de idade, atingindo o máximo nível na segunda metade da educação infantil (pré-escola), havendo um declive ao final da educação infantil - o que torna esta etapa privilegiada. Para além de uma ação psicológica, o faz-de-conta é atividade social, histórica, cultural, forma peculiar de socialização do aprendizado infantil, sendo fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

A **brincadeira tradicional** é outra modalidade relevante de brincadeira e que também não percebemos no trabalho desenvolvido na escola da entidade durante a semana de observação. Brinquedos/brincadeiras são denominados tradicionais/universais, porque resistem aos embates do tempo. De acordo com Kishimoto (2005, p.38-39):

A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. [...] essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. [...] está sempre em transformação [...] a tradicionalidade e universalidade das brincadeiras assenta-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincavam de amarelinha, empinavam papagaios [...] e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. [...] Enquanto manifestação livre e espontânea [...] tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social [...]. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Reconhecemos a pertinência de brincadeiras tipo amarelinha, pião, pipa, de imitar animais³⁵, jogos de adivinhas, histórias de bruxas, fadas³⁶, lendas como a do bicho papão³⁷, introduzidas em brincadeiras (Kishimoto, 2005). Sem esquecer das brincadeiras de roda (brinquedos cantados) tipo ciranda cirandinha. São exemplos de brincadeiras tradicionais, por vezes raras nas atividades infantis, marcadas pelo vídeo-game, computador³⁸.

A **brincadeira de construção** é uma modalidade de brincadeira também fundamental. Baseados em Kishimoto (2005) compreendemos que pode enriquecer a expressão sensorial, incentivar a criatividade, desenvolver habilidades, a imaginação da criança, etc. Froebel foi o criador dos jogos de construção³⁹. Para além de manipular objetos, ao construir, a criança expressa suas representações mentais. Alguns brinquedos foram utilizados pelas crianças na escola em foco, a exemplo, de brinquedos de encaixe. Na sala das crianças “maiores” – 6 anos, percebemos uma ênfase mais acadêmica, talvez, também, por haver apenas uma criança na sala, impedindo brincadeiras capazes de manter a interação com outras crianças. O trabalho tinha um ar solitário, uma criança sozinha tentando brincar de alguma forma. Ao mesmo tempo, percebemos a importância dessa interação criança/criança no momento em que foi brincar na outra sala com as outras crianças. O ar de solidão dá espaço para o sorriso fácil. Foi visível a dificuldade de realizar um trabalho com apenas uma criança. Em alguns momentos, a sala serviu para que a professora fizesse tipo um “reforço” com outras crianças da entidade que estudam em outras escolas de ensino fundamental, momento em que criança ficava sozinha em seu lugar fazendo uma tarefa.

³⁵ Legado da cultura indígena para o Brasil

³⁶ Influência dos portugueses

³⁷ Contadas também por negras (amas de leite)

³⁸ Também importantes, mas não podem ocupar todo o tempo.

³⁹ Os tijolinhos de Froebel até hoje são muito usados por crianças na construção de casas, torres, etc.

Reiteramos a importância do brincar para as crianças pequenas. As brincadeiras aqui apresentadas são algumas entre tantas que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil. Trata-se de, como diz Kishimoto (2002, p.150) “[...] tornar disponível o acesso cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir espaço para outros elementos da cultura que não a escolarizada”.

A desvalorização/secundarização do brincar (em diferentes modalidades) tem contribuído para reforçar práticas de escolarização na educação infantil. Contudo, não basta, no discurso, afirmar a importância do brincar para a criança. Segundo Dantas (2002, p.112), a liberdade da criança “[...] cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções”. É preciso garantir condições objetivas: espaços internos e externos para diferentes brincadeiras, brinquedos (por faixa etária⁴⁰, cantos que incentivem a imaginação), livros (de papel, tecido, borracha, plástico⁴¹), etc. Até tem um parque com alguns brinquedos numa área externa e aberta da entidade. Contudo, no tempo em que observamos, as crianças da escola não utilizaram. As atividades foram restritas à sala. Sabemos que o livro também pode ser brinquedo, instigando a imaginação da criança para criar histórias. Dantas (2002, p.116) sugere: “Brincar com palavras [...] letras [...] computador: manuseá-los livremente, ludicamente, antes de dar [...] um caráter instrumental. Talvez seja por isto que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar ‘usá-lo para’”. Criar “espaços brincáveis”, com objetos manipuláveis para alimentar o jogo simbólico, brincar de dançar, pintar, teatro, etc, são algumas das sugestões de Wallon, lembra Dantas (2002). Também não observamos esses espaços brincáveis.

Entendemos que o brincar pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Não é qualquer tipo de educação infantil a que a criança tem direito. Tampouco uma educação híbrida em que se junta ensino fundamental e a intenção de estar em sintonia com a proposta de trabalho da educação infantil. Não pode ser uma “educação infantil entre aspas” para crianças que deveriam estar na educação infantil, sendo atendidas pelas especificidades dessa etapa da educação básica. No caso das crianças institucionalizadas, a interação com crianças que não estão sob medida de acolhimento institucional pode contribuir para que avanços que não acontecem na

⁴⁰ Um móvel que chama a atenção de um bebê, pode não receber a mesma atenção de uma criança de 4 anos

⁴¹ Os dois últimos são ideais para usar também na hora do banho, como lembra Perrot (2002).

entidade se concretizem, em meio à interação entre estes sujeitos. A professora fala da dificuldade em executar atividades que envolvem movimento. Talvez fosse mais fácil com uma quantidade maior de crianças em outra instituição, interagindo com crianças que não fazem parte do contexto da entidade de acolhimento, podendo lançar outros desafios para as crianças acolhidas, bem como a superação destes. Consoante com o que dispõe a LDB/1996 estão diferentes dispositivos legais e documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). O brincar (em diferentes modalidades), figura como direito da criança.

O Documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (MEC, 1998a) enfatiza, especialmente, a importância da brincadeira na educação infantil, respeitando o caráter lúdico. Destaca a necessidade de se disponibilizar recursos do tipo brinquedos, brinquedotecas, etc. Traz consigo a idéia de superação da perspectiva de escolarização na educação infantil, mormente quando afirma a importância da indissociabilidade entre educar e cuidar. Mesmo se falando no lúdico, percebemos forte a perspectivas de escolarizar, algo que condiz com o ensino fundamental, voltamos a dizer, mas não com a educação infantil. O Documento acima citado defende o brincar no trabalho com crianças elucidando (MEC, 1998a, p.71):

o que aqui se apresenta é a possibilidade concreta de que as instituições de Educação Infantil articulem suas Propostas de maneira intencional, com qualidade [...] para que todas as crianças e suas famílias tenham oportunidade de acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos. No entanto, um grande alerta, aqui se coloca: tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos [...] as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento [...] estejam contemplados.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998b, p.15) por sua vez assinala que:

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, estabelecem “[...] c) princípios estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e

Culturais” (Artigo 3º, I), como um fundamento norteador desta etapa, que deve ter “momentos de ações ora estruturadas, ora espontâneas e livres” (Artigo 3º, IV). Mesmo as atividades livres ficaram restritas à sala onde todas as atividades acontecem, sob o olhar da professora. Há falas tratando da dificuldade enfrentada nos momentos em que as coisas acontecem mais “livremente”. Parece uma liberdade assistida.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n. 04/2000) ao tratar dos espaços físicos e recursos materiais para essa etapa da educação básica estabelecem:

[...] c) Os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil, contemplando: [...] brincadeiras ao ar livre; brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo que garantam a segurança e a autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001, endossa as Diretrizes destacando a necessidade de: “4. adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos (2006), todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos”⁴².

A Política Nacional para a Educação Infantil (MEC, 2006a, p. 17) estabelece como uma de suas diretrizes que: “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do *brincar* (grifo nosso)”.

O documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006b), além de apontar a necessidade de ambientes internos e externos que podem ser usados também para brincar, destaca, entre outras coisas, que:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas [...]”. É importante planejar a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades. [...] Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. (MEC, 2006b, p. 26-28).

Trabalho nesse sentido não foi percebido na escola da entidade, mostrando os limites da educação oferecida e deixando antever a necessidade de que estas crianças sejam incluídas em

⁴² PNE (2001) – parte do Plano que se refere aos objetivos e metas para a educação infantil.

instituições de educação infantil fora da entidade, com as especificidades que esta etapa da educação pode proporcionar.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006c, p.19) ressalta, entre outras coisas, que:

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; [...]”. A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: à dignidade e ao respeito; à felicidade, ao prazer e à alegria; [...] ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos.

Não presenciamos as brincadeiras ao ar livre nesses moldes para as crianças que frequentavam a escola. Reiteramos que não é papel da entidade garantir isso e sim buscar a rede de atendimento à criança para que seja garantido este direito da criança de ser atendida em suas particularidades. Ademais, conforme sabemos, não cabe ao estado oferecer educação infantil, o que também se torna um empecilho para a entidade aqui em destaque, sendo vinculada ao estado, garantir uma educação infantil para as crianças de até 5 anos de idade nos moldes aqui apontados.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil destaca como responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação que “[...] garantam o fornecimento anual e a reposição de materiais pedagógicos, livros, CDs e brinquedos para as instituições de Educação Infantil; [...]”. (MEC, 2006d, p.21).

Estamos discutindo, notadamente, sobre experiências culturais que o Estado, através das instituições de educação infantil precisa oportunizar, garantir condições de efetivação. Kramer (2006) nos ajuda a entender que a educação infantil precisa favorecer às crianças “experiências de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, literatura”. São espaços/tempos/formas de apropriação e produção cultural. Como vemos, não se trata apenas de passeios, mas de reconhecer que todas as atividades, para além destas, são educativas, compõem a proposta pedagógica da instituição educativa. Inclusive temos falas entendendo que o passeio não seria uma atividade, deixando antever que pode ser apenas um passatempo.

De acordo com Kramer (2006, p.21):

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma

das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna.

No Quadro 3 (Anexo D, p.242), especificamente na parte que trata da criança e o direito à educação infantil, vemos a importância dada à educação infantil nas concepções dos profissionais da entidade de acolhimento que possui uma escola em seu espaço. A educação infantil é concebida como forma de proteção da criança, importante para o seu desenvolvimento e, ainda, como forma de contribuir para a sua não institucionalização. A educação infantil aparece como um diferencial para a criança, mas vemos colocações afirmando que a idade certa de colocar é aos 4 anos de idade, ao que parece com base no entendimento de que até os 3 anos de idade é melhor ficar em casa, sob os cuidados da família. Temos fala que limita o papel da educação infantil às questões alimentares, revelando o viés de uma educação assistencialista. A educação infantil seria até mesmo uma forma de deixar a criança longe da família, nitidamente ancorando-se na concepção de “família desestruturada” e também longe das ruas:

[...] se eles estivessem realmente na educação, na escola, eles não viriam pra cá com certeza. (D)

[...] geralmente (crianças) não (freqüentavam a educação infantil). Porque se eles tivessem numa creche eles não estariam nessa condição de estar aqui, porque geralmente [...] numa creche tem uma coisa mais estruturada. [...] por que quem é que vem pra cá? [...] não são crianças que tem uma base estrutural familiar. São sempre aqueles que [...] a família passou por algum problema e que elas estão em risco [...]. [...] se tivesse uma política realmente de atendimento a essas crianças [...] desde mesmo 0 a 3 anos que é por isso que existe a LDB garantindo [...] a vida escolar dessa criança desde 0 a 3 anos, de 3 anos, que é justamente proteger. Então muitas vezes a política [...] a legislação tá ali, mas, na efetivação não acontece. Se realmente acontecesse com certeza não teria essa criança ai. [...] É um diferencial muito grande porque tendo [...] o contato com o outro, a socialização, o brincar com o outro, isso tudo é educativo. Então se ela não tem isso, fica isolada dentro de casa muitas vezes [...] o tempo todo sem fazer nada só a mercê da televisão. Então a educação infantil ela tem esse diferencial [...] estar aí pra provar [...] que a política pública tem que dar esse olhar pra educação infantil. Inclusive formar educadores pra educação infantil, porque a gente não tem. (PEE)

Eu acredito que sim (importância da educação infantil), não no sentido [...] de não chegar aqui, mas [...] as crianças a maioria deles os pais não tem condições financeiras até mesmo de alimentar, é a questão básica da alimentação. Então as crianças estando na creche, não só estariam desenvolvendo mas também tendo essa alimentação. Três refeições pelo menos fazia, porque as crianças ficam até 5 horas da tarde, passam pelo menos o tempo e a maioria deles já coloca com essa intenção não é nem de procurar emprego, é de suprir essa falta de alimentação que não tem em casa. [...] o que é que acontece? O pai sai, a mãe sai e deixa a

criança só em casa. Então vem o pedófilo, acontecem os acidentes, a criança fica solta, vai pra rua, começa a cheirar coisas [...] começa a fazer as coisas que a rua a gente sabe que só tem coisa que não presta. Então a criança estando numa creche ela tem atenção pra ela, tá convivendo com outras crianças, tá se desenvolvendo, tá se alimentando, é uma proteção. [...] toda criança nessa faixa (até 5 anos) etária deveria estar numa creche ou numa escolinha. [...] Eu acredito que sim (a frequência na educação infantil contribui para evitar o acolhimento). [...] Porque eles estando [...] o pai pode ir trabalhar tranquilo, a mãe pode ir trabalhar tranqüila não tem a desculpa de dizer que tá cuidando do menino tendo as creches, tantas creches municipais que a gente tem aqui. Eu acredito que sim. (AS)

[...] a educação infantil hoje no Brasil se a gente tivesse métodos, modelos que atendessem mais educação infantil os problemas seriam minimizados no futuro, porque a educação infantil é a base de tudo. [...] Sim (frequentar a educação infantil pode contribuir para que as crianças não cheguem à institucionalização). Eu acredito que sim porque [...] se a criança em casa [...] já vive numa família totalmente problemática e aí você tem no município um lugar onde você pode deixar essa criança, na creche, então ali vai facilitar o processo de aprendizagem daquela criança e vai evitar que aquela criança viva naquela casa [...] com esses problemas. Já seria uma ajuda maior. (PE)

As falas testemunham a importância da educação infantil para as crianças pequenas. Além disso, o Quadro 2 (Anexo C, p.241) revela a importância da educação em tempo integral. São casos que nos levam a perceber a necessidade de uma política educacional que garanta não apenas educação infantil (creche e pré-escola), mas também, em se pensando na educação básica, a escola em tempo integral de qualidade social como parte essencial da rede de atendimento à infância.

A entidade de acolhimento observada possui um berçário que não mantém relação nenhuma com a escola. A escola é autônoma, o berçário é da entidade de acolhimento, um local onde as crianças pequenas dormem, brincam, se alimentam. Durante a semana de observação na entidade, foi essa a rotina que vimos e é essa de que tratam as falas constantes do Quadro 3 (Anexo D, p.242) na parte referente às crianças que não estão na escola da entidade, tampouco em instituições de educação infantil na comunidade, ou seja, fora da entidade de acolhimento. Os profissionais do berçário não são professores, são agentes protetivos. Portanto, não se trata de um berçário nos moldes existentes em instituições de educação infantil, como parte da primeira etapa da educação básica, e, assim, sujeito ao que estabelece a LDB/1996. Escola e berçário realizam trabalho separado, sem interação. A escola da entidade sim, é, na forma da legislação educacional, instituição educativa, no caso, de ensino fundamental – segunda etapa da educação básica.

Outras justificativas aparecem nas falas para a manutenção da escola na entidade ao invés de as crianças frequentarem instituições de educação infantil fora da entidade fazendo jus ao direito à convivência comunitária. É forte o entendimento de que é necessária a preparação das crianças antecipadamente, alimentando a ideia de prontidão da criança. A criança ficando pronta para a próxima etapa (geralmente o ensino fundamental) a educação infantil funciona antecipadamente para evitar fracassos, prática comum no Brasil. O Termo pré-escola por vezes é usado para tratar das instituições que antecedem o ensino fundamental. O pré tem trazido a conotação de “preparação para”, entendendo-se que depois dessa preparação há uma “prontidão” da criança para o próximo passo: o ensino fundamental. Isso tem “justificado” mais atenção à pré-escola. No entanto, a educação infantil tem uma finalidade que não pode ser reduzida a período preparatório para o ensino fundamental. Assim como Kulhmann Júnior (2001b, p.207) entendemos que a articulação entre educação infantil e ensino fundamental é necessária, mas o modelo de ensino fundamental é inadequado para a faixa etária atendida pela primeira etapa da educação básica. Para Kramer (2001) a articulação entre estas etapas é importante, mas não cabe à educação infantil solucionar problemas do ensino fundamental por antecipação. Cada etapa da educação básica possui especificidades que, ao invés de estarem subordinadas umas às outras, precisam estar articuladas. Estamos falando de desenvolvimento integral das crianças, conforme reza a LDB/1996 (Artigo 29). Fala-se na importância do lúdico no 1º ano do ensino fundamental mantendo-se intimidade com a proposta educativa da educação infantil. Segundo os dados, o trabalho realizado na escola enfatiza o lúdico, os jogos, contar história, enfim, atividades que lembram o trabalho realizado com crianças na educação infantil. Também se fala no trabalho com leitura e escrita. Na semana em que observamos percebemos em alguns momentos brinquedos sendo utilizados, mas talvez não em uma quantidade satisfatória. Sentimos falta de espaços que estimulassem, por exemplo, a brincadeira de faz-de-conta. Na sala voltada para crianças “maiores” atividades de leitura e escrita, mostrando certo diferencial em relação à turma que na prática é para os “pequenos”. No entanto, percebemos a dificuldade em trabalhar com poucas crianças, principalmente em uma das salas. Por conta da rotatividade de crianças na entidade de acolhimento, em uma das salas havia apenas uma criança com a professora. Um trabalho nitidamente solitário tanto para a criança como para a professora. Vejamos a fala abaixo:

[...] É difícil porque ele (criança) tá sozinho, muitas vezes ele fica caladinho. Não é bom não. Dificulta sim meu trabalho. [...] eu faço um planejamento pra seguir e só com uma criança é ruim. Não é bom. Eu fico desestimulada. [...] Muito difícil

(para a criança também). Porque ele se acha sozinho, não tem outro coleguinha pra brincar. [...] porque chega, tem um número de alunos ai vai saindo. Ai outros chegam [...] já vem com outro comportamento [...] pra mim botar assim nas rédeas como deve ser, mas eu consigo. Queria eu que tivesse a sala cheia. (PEE)

[...] Tem dias que eles (menores de 5 anos) estão bem calmos, bem tranqüilos, mas tem dia que eles estão bem mais agitados. Eles dão um pouquinho de trabalho. [...]. Mas nada que a gente não possa conter. E são crianças carentes. Tem que ver pelo lado de que são crianças carentes que precisam de muito apoio e de muita ajuda. [...] Eles além de serem muito carentes [...] têm tipo uma barreira. Pra fazer as coisas eles não querem fazer. Você tem que insistir muito, pedir muito, ter um jeitinho [...]. Se for atividade então de movimento ai é que eles não querem fazer. Eu não sei se eles se sentem envergonhados [...]. (PEE)

[...] o fluxo de criança [...] é muito rotativo, então a gente observou que no inicio do ano (2010) quando a gente foi ver a matrícula realmente muito baixa e tem um limite mínimo e máximo e a gente tentou fazer uma campanha na comunidade, mas nessas alturas todas as crianças já estavam matriculadas. Tem essa dificuldade. [...] na sala de (professora ...) acho que tinha umas 8 crianças. [...] só tem 1 agora [...] a gente tem dificuldade nesse momento, porque como [...] eles ficam muito na casa [...] lá atrás, naquele pátio [...] bem livre mesmo às vezes fica até sem orientação, então às vezes até no brincar eles brincam de forma muito violenta. A gente tem que tá dando essa intervenção. [...] Primeiro, inicialmente, essa questão da socialização. [...] por isso que nós pegamos essas crianças meio que antes da faixa etária e sempre a gente pegou por isso [...]. Muita agressividade, ao mesmo tempo afetuosos, agressivos um com o outro, carência tudo, porque realmente a situação, a história de vida deles muito complicada. [...] Eu percebo que elas (crianças) se apresentam com maiores problemas [...]. Apesar que [...] como há a rotatividade então a gente não tem nem como ir trabalhando pra ir minimizando isso. [...] chega, saem, chega, saem. [...] Ai a gente fica sem contato, sem saber o que é que aconteceu. Estão saindo mais rápido. [...] quando ele (grupo de crianças pequenas) chegava [...] era muito difícil, era muito agressivo, era muita violência [...]. [...] melhorou bastante. Por isso que a gente insiste ainda em pegar essas crianças menores. Eles vão melhorando a auto-estima [...]. A questão da identificação. [...] porque aqui tudo é de todos. Não pode. Eu tenho que ter meu sapato pra que eu crie a minha identificação [...] na escola eu tento trabalhar muito isso. (PEE)

Além da rotatividade de crianças, reclama-se de agressividade, violência, o fato de tudo ser de todos na entidade, a pouca quantidade de crianças na escola, deixando antever um trabalho que também traz um tom disciplinador, uma intervenção visando controlar as crianças, trabalho que, conforme percebemos nas falas, deve começar desde cedo, com as crianças pequenas. Reclama-se porque a criança não participa de atividades que incluem movimento. Acreditamos que a inserção delas em instituições de educação infantil da comunidade é fundamental, pois estas crianças poderão interagir com outras histórias diferentes das suas. São outros desafios. Além disso, ela sai da entidade e, diga-se, o melhor seria que a criança acolhida frequentasse uma instituição educativa na comunidade em que morava com sua família antes do acolhimento. Ao que parece,

ao ser acolhida, há o rompimento da criança não só com sua família, mas também com a comunidade em que morava.

Apesar de oficialmente as duas salas da escola serem de 1^o ano do ensino fundamental, parece haver diferenças na prática:

[...] aqui a gente tem essa peculiaridade. [...] só tem o 1^o ano, a turma inicial. [...] Com o grupo que chegou agora a gente tá com 4 anos, esses meninos de 4 anos (em uma das salas da escola). [...] (na outra sala da escola) 4 anos e meio, 5 [...] 5 anos e meio, 6, são os maiores. (PEE)

[...] São duas salas [...] 20 pra cada. [...] antes funcionava com 4, 5 anos. [...] como houve a mudança então nós deixamos a partir de 6 anos [...]. [...] a prioridade é da casa. Se houver [...] alguém à procura da comunidade colocamos, desde que procurem. [...] A sala de (...) é 5 anos. [...] quando eles saírem da sala de (... - 6 anos de idade) vão pro 2^o ano na comunidade. [...] chegando menino de 6 anos a sala de (...) também é um 1^o ano [...] menino de 6 anos. [...] chegou menino de 6 anos, chegou digamos 10 meninos, a turma dela volta a ser o 1^o ano. [...] são dois 1^o anos [...] crianças de 6 anos [...]. [...] oficial é de 6 anos. [...] a escola aguarda a chegada de (crianças de 6 anos) porque sempre chega [...] é rotativo [...] mas as salas são de 6 anos. [...] Funcionou até o ano retrasado (como pré escola). [...] Na secretaria está cadastrado como ensino fundamental. (PEE)

A gente trabalha com as crianças carentes aqui do orfanato. Essas crianças vivem aqui no abrigo, as famílias vêm de visita e a escola é do estado [...]. [...] são crianças de 3 e 4 anos essa turma que eu estou. Ai a gente trabalha muito em cima do lúdico, do criativo, do que vai imaginar, do que vai criar com eles. Porque não é totalmente uma sala de aula especifica pra aprender a ler e a escrever. [...] [...] Só na parte da manhã. [...] (São) meninos e meninas [...] até 4 anos e meio. [...] quando finda o ano ai passa pra outra turma. [...] Tem uma turminha maior. A outra sala a turminha é maior. São crianças entre 5 anos e 6. [...] Só o grau de dificuldade (diferença entre as duas salas da escola) que a gente aumenta [...]. Os meus eles precisam de mais instrução [...] a gente vai [...] dando as instruções [...] não sabem fazer (sozinhos) ainda porque são pequenos. [...] Os da outra sala [...] já trabalham com leitura [...] escrita, já entendem melhor [...]. [...] os meus são bem pequenos [...] 4 mas eu to com uns meninos menores de 4 porque [...] tá grande pra os bebês lá de cima (berçário). Ele (um deles) tem problema de deficiência. [...] ele é muito pequeno, mas ele tá freqüentando a escola [...] tá se desenvolvendo bem. (PEE)

Temos, portanto, a inclusão de crianças que deveriam estar na educação infantil. Por mais que se tente manter uma intimidade com o trabalho desenvolvido com crianças na educação infantil, não é uma instituição de educação infantil. A escola parece mais desenvolver um trabalho híbrido, algo que resulta da mistura de alguns elementos. No entanto, não parece ser nem uma coisa nem outra. A fala de Arroyo anteriormente colocada foi oportuna. A lógica que rege o

trabalho educativo nas escolas não é ditada de fora. Na prática, os “jeitinhos” aparecem oficiosamente como revela a fala acima. Oficialmente trata-se de uma escola voltada para crianças de 6 anos de idade que devem estar obrigatoriamente matriculadas no ensino fundamental. “Oficiosamente”, “clandestinamente”, conforme revela a fala acima, trabalha com crianças com idade inferior a 6 anos.

Em que pese a ênfase dada ao lúdico nas falas constantes dos dados, entendemos que a entidade de acolhimento observada não possui condições objetivas para dar conta de uma educação infantil nos moldes colocados, por exemplo, nos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para a Educação Infantil (MEC, 2006). Nem precisa ter. A ideia é que a criança, também em nome do direito à convivência comunitária, frequente instituições de educação infantil na comunidade, fora da entidade de acolhimento, ou seja, busque a rede de atendimento à criança no que tange ao sistema de ensino. Inclusive se observarmos o Quadro 3 (Anexo D, p.242) na parte referente às dificuldades enfrentadas veremos que a permanência da escola na entidade é apontada como fator negativo. No entanto, prefere-se mantê-la, até mesmo para poupar as crianças pequenas de preconceitos que vitimam as crianças sob medida de acolhimento institucional tendo a própria como espaço de exclusão, conforme já aqui abordado. Mais uma vez a discriminação é apontada como dificuldade que viola, por exemplo, o direito da criança de não ser constrangida, conforme consta do ECA/1990. Ao mesmo tempo, notamos que há uma comodidade para a entidade ao deixar as crianças fora da educação infantil, apenas na escola da entidade. É esse o quadro. Crianças pequenas da entidade em foco não estão na educação infantil, portanto, não estão com esse direito garantido. As que estão em uma instituição educativa na faixa etária de educação infantil, estão no ensino fundamental, em contraposição aos dispositivos legais e, diga-se, deixando a criança longe da educação infantil – etapa da educação básica condizente com a faixa etária destas crianças que ficam longe de um processo educativo marcado por especificidades que podem beneficiar crianças pequenas, tendo em vista seu desenvolvimento integral (LDB/1996, Artigo 29). Aliás, se atentarmos para o quadro que mostra a situação das crianças pequenas em relação à educação (p.182), veremos que a maioria das crianças que deveria estar na educação infantil não frequenta essa etapa da educação. E ainda tem a prática ilegal de colocar crianças, por exemplo, de 6 anos de idade no 2^o ano do ensino fundamental, mostrando a facilidade de driblar a legislação nesse país.

Nas falas percebemos que a escola da entidade diz ter um diferencial em relação às demais.

[...] a escola em si [...] tem profissional qualificado. O mínimo que elas (professoras) têm é o pedagógico [...] as duas tem licenciatura [...]. A escola tem esse diferencial porque tem profissionais qualificados e na casa não [...]. [...] qualquer pessoa pode tá lá cuidando. Então o cuidar é muito presente na casa [...]. [...] a escola faz essa diferença na vida dessas crianças [...]. É tanto que a gente observa bem que eles gostam de vir pra escola. [...] a gente tem esse cuidado. Trabalhar os conteúdos de forma lúdica [...] o cuidar, o educar. Porque realmente na perspectiva de trabalhar [...] na série inicial esse é o entendimento porque isso também não tá sendo trabalhado enquanto secretaria. Isso não é só no estado é no município também. [...] esse entendimento é muito daqui nosso. [...] é serie inicial, é educação infantil entre aspas. Então a gente trabalha com linguagem oral e escrita na língua portuguesa, [...] na matemática e estudo da sociedade e da natureza que é todo o referencial da educação infantil. (PEE)

[...] a gente observa, isso era depoimento dos diretores na semana passada [...] meninos tudo tortos com aquelas cadeiras universitárias com as pernas balançando [...] do 1^o ano. [...]. [...] eles não tiveram esse preparo de receber essa criança. Essa criança ficou na mesma, naquele mesmo espaço do 2^o ano, do 3^o ano [...] naquelas cadeiras universitárias. Os professores não foram orientados como trabalhar com esse pessoal [...]. [...] semana passada a gente teve um encontro de gestores, de supervisores [...] a discussão é essa [...] das escolas estaduais a partir do ensino de 9 anos [...] não só colocar esses meninos no 1^o ano, mas que tipo de atividade se desenvolve, como é que a escola está preparada [...] pra atender este grupo de crianças que 5 anos e meio, 6 anos. [...] como o estado [...] não tem esse foco muito no 1^o ano [...] pegou de repente o 1^o ano, a turma inicial, [...] não tem uma coordenação específica ainda. É tanto que estão um pouco preocupando com isso pela questão de todo esse 9 anos que tem que ter a questão da qualidade. O que a gente observa? Atender os alunos do 1^o ano, do 9 anos com aquelas cadeiras universitárias. (PEE)

Conforme ressaltamos, é como se a escola fosse um híbrido. É ensino fundamental oficialmente, mas na prática “educação infantil entre aspas”. É algo que surge das duas propostas, mas, no entanto, sem ser nenhum efetivamente. Trata-se de uma escola do estado. Assim, mesmo sendo diferente, não deixa de manter ligação com a problemática enfrentada no estado. Pelas falas, podemos perceber que não se trata apenas de ampliar o ensino fundamental. É preciso prezar pela qualidade da educação das crianças. Não basta termos uma lei nova se a realidade é velha. Essa vai ser, ao que parece, a realidade vivenciada também por crianças de 5 anos de idade que estiverem no ensino fundamental. Afronta-se o direito de crianças às especificidades da educação infantil. Também não basta dizer que segue pressupostos relativos à educação infantil. A semana que observamos na escola da entidade de acolhimento, foi importante para reafirmar nosso entendimento de que as crianças pequenas, inclusive aquelas da entidade, precisam estar em

instituições de educação infantil da comunidade, oportunizando às crianças, por exemplo, a vivência, a interação com outras crianças. Não basta dizer que a escola segue pressupostos da educação infantil, que inclui o lúdico, o educar, o cuidar, mas que se trata de uma educação infantil entre aspas. As crianças de até 5 anos de idade têm direito a uma educação infantil em suas especificidades, comprometida com a qualidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Mesmo com as mudanças advindas com as Diretrizes Operacionais para ampliação do ensino fundamental de 9 anos, não é permitido, ao menos ainda, matricular, em nenhuma hipótese, no ano inicial do ensino fundamental, crianças abaixo de 5 anos de idade. De regra, mesmo com as alterações, 6 anos é a idade legal de matricular crianças, obrigatoriamente no 1º ano do ensino fundamental.

Entre as justificativas para a manutenção da escola na entidade novamente aparece o preconceito de escola da comunidade em relação às crianças acolhidas. Manter as crianças pequenas na entidade, mesmo com as desvantagens, soa, também, como forma de poupá-las do que pode acontecer fora dos muros da entidade de acolhimento. Além disso, reclama-se da dificuldade de encontrar instituições de educação infantil próximas da entidade, conforme vemos na fala abaixo:

O fator negativo (da escola dentro da entidade) [...] é que a criança [...] estuda na instituição. [...] nós estamos abrindo agora esse ensino pra outras crianças da comunidade que queiram estudar aqui na casa exatamente pra estabelecer essa questão da convivência com a comunidade [...]. [...] O ensino infantil em si ele é mais difícil de encontrar nas escolas, mas o ensino fundamental é mais fácil. [...] se eu tenho profissionais [...] por que não ter aqui? [...]. Pra você ter uma ideia, eu tive uma escola (pública) [...] que eu tive um problema muito sério [...]. [...] a gente percebe que em algumas escolas, por exemplo, nessa escola, [...] existia um preconceito porque elas eram de abrigo [...]. [...] eu ouvia falar, não essas crianças são do abrigo, é porque são do abrigo [...]. Várias vezes a diretora da escola ela vinha trazer a criança aqui porque não tava conseguindo controlar. [...] tirei todos de lá e coloquei numa escola aqui pertinho que foi o contrário [...] nos dá muito apoio. [...] existem desvantagens deles estarem aqui dentro existe, porque eles acordam no abrigo e continuam no abrigo. [...] pela informação que eu tive da diretora da escola, não existe ensino infantil aqui perto. [...] então eu teria que locomovê-los pra longe [...] usar o carro, ficar preocupado com a hora de chegada, de saída [...]. [...] essa escola ela já foi mandada pra cá [...] pra dar esse apoio pra gente, pras crianças menores [...]. (D)

Mesmo com toda a comodidade de ter as crianças na entidade, não se trata de uma instituição de educação infantil. Portanto, não pode ter crianças com a faixa etária da educação infantil. A

educação infantil tem especificidades que precisam ser consideradas. Compreender a “singularidade da infância” (Kramer, 2006) é um passo importante nessa caminhada de reconhecimento da criança pequena como sujeito histórico, social, cultural. Por isso, assim como Kramer (2006, p.15) entendemos que

a criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Concordamos ainda com Kramer (2006, p.16) quando diz que “a criança cria cultura, brinca e nisso reside a sua singularidade”. Criança que pertence a uma “classe social” e “suas brincadeiras expressam esse pertencimento” (Kramer, 2006, p.17) exatamente porque “crianças não são filhotes” e sim “sujeitos sociais”.

Uma educação voltada para as crianças pequenas, em especial, precisa considerar estas especificidades relacionadas à singularidade infantil. Creches e pré-escolas são espaços de educação infantil, “instâncias de formação cultural” (Kramer, 2006, p.20), complementares à família. A criança pequena tem direito a ter uma educação com essa especificidade, não um híbrido, que nem é educação infantil nem ensino fundamental. Percebemos muito nas falas a dicotomia entre educar e cuidar. Contudo, o educar inclui o cuidar. O educar “abrange as duas dimensões” (Kramer, 2003, p.79). Educação que, por ser “prática social”, “inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana” (Kramer, 2006, p.19). Sendo assim, a educação de crianças pequenas “[...] tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos [...]” (Kramer, 2002, p.129).

A entidade que desenvolve programa de acolhimento institucional não precisa oferecer educação infantil em seu espaço, mas utilizar a rede de atendimento à criança, que deve oferecer/garantir direitos como educação, saúde, assistência social, entre outros, operacionalizando o próprio SGD da criança. Aliás, os dados comprovam uma fragilidade principalmente nessas três áreas: educação, saúde e assistência social. Dessa forma, a rede educacional, parte do sistema educacional deve estar a serviço também das entidades que acolhem crianças em regime de acolhimento institucional.

Visando uma educação infantil de qualidade, destaca-se, além do financiamento da educação para além do FUNDEB, a necessidade de materialização da política global para o magistério (formação inicial e continuada dos professores, condições de trabalho, salário e carreira) na forma estabelecida pelo PNE (2001). A formação de professores de educação infantil é apontada como necessidade em colocações constantes do Quadro 3 Anexo D, p.242).

Defendemos uma educação de qualidade social para as crianças pequenas, incluindo as que estão institucionalizadas através da medida de acolhimento institucional. A proteção das crianças pequenas passa fundamentalmente pela garantia do direito humano à educação infantil, com vistas ao desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O direito à educação infantil está relacionado, por exemplo, ao direito à convivência comunitária, conforme destaca o próprio Plano Nacional de Proteção e Convivência Familiar e Comunitária (2006, p.33), ao esclarecer que também a partir da entrada na educação infantil, “a criança expande seu núcleo de relacionamentos para além da família”. No caso da criança institucionalizada, para além da entidade de acolhimento, requerendo, portanto, uma educação que ultrapassa os muros da instituição.

Frente aos dados, sobressai certa secundarização da educação infantil. Temos uma minoria nesta etapa da educação, principalmente quando se trata da faixa etária de até 3 anos de idade. Só temos duas crianças de 3 anos frequentando instituição educativa, sendo uma no maternal (educação infantil) e outra no ensino fundamental, o que é absolutamente inadmissível, não apenas porque é ilegal, mas, sobretudo, porque não condiz com a educação necessária para uma criança dessa idade. Ao que parece, a preocupação é de se colocar a criança no ensino fundamental. A educação infantil não recebe a mesma atenção.

O conjunto dos dados revela que são muitos os desafios a enfrentar nessa luta pela efetiva proteção das crianças. Nesse momento, não podemos deixar de mencionar importante pesquisa - “A Realidade dos Abrigos para Crianças e Adolescentes de João Pessoa/PB: desafios e perspectivas” - realizada em 17 abrigos da área metropolitana. O trabalho foi levado a cabo pela REMAR (Rede Margaridas Pró-Crianças e Adolescentes) com apoio do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), com apoio do SEPACOPS (Setor de Estudos e Pesquisas em Análises de Conjuntura e Políticas Sociais pertencente à Universidade Federal da Paraíba (UFPB)). Algumas das entidades integrantes do nosso estudo também participaram daquela pesquisa. Entre outras coisas, constata-se na pesquisa, segundo Neves e Barros (2007, 221), que a

situação social das crianças e adolescentes é “[...] marcada por acentuada desigualdade e à mercê de políticas compensatórias que pouco ou quase nada interferem nessa realidade”, que conforme vimos nesse estudo é atravessada por desproteção e violação de direitos, inclusive os básicos. Percebemos em nosso estudo que, por vezes, sequer políticas compensatórias funcionam, a exemplo de um pai esperando por um auxílio aluguel que por não chegar leva seu filho ao acolhimento institucional.

A pesquisa citada também constata, segundo Neves e Barros (2007, p.221):

Como primeiro aspecto, sobrepondo-se às demais questões, especialmente pela gravidade com que se expressa, tem-se a alarmante realidade de pobreza de crianças e de adolescentes abrigados e a constatação de que essa, na maioria das vezes, se insurge como a condição imperativa na interdição do direito destes à convivência familiar e comunitária.

Vimos em nosso estudo que a entidade de acolhimento institucional é lócus de crianças das classes populares e que a falta/insuficiência de condições socioeconômicas contribuiu para deixar muitas famílias impossibilitadas de cumprir seu papel protetivo. A pesquisa citada também percebeu, assim como a nossa, “a ausência do Poder Público ou a pouca atenção por parte do Estado na proteção devida às crianças e aos adolescentes” (Neves e Barros, 2007, p.223), como sendo uma característica marcante quando se trata do acolhimento institucional, desenhando um processo de desresponsabilização do Estado para com a infância. Essa marca tem atravessado a história do Brasil. Concordamos com Gueiros e Oliveira, apud Neves e Barros (2007, 224) ao ressaltar que:

[...] salvaguardar o direito da criança de permanecer com sua própria família é dever do Estado, por meio de implementação de políticas de proteção à criança, ao adolescente e sua família. Direito este devidamente respaldado em diversos marcos legais, como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esse trabalho reafirma esse entendimento, ao tempo que percebe que o Estado não vem cumprindo efetivamente o seu papel protetivo. Avança no discurso, na legislação, pára quando se trata de materializar o discurso, as leis. Pesa sobre as crianças, especialmente as que estão sob medida de acolhimento institucional, a marca da desproteção.

Concordamos com Pilotti (1995, p.32) ao compreender que

O desenvolvimento dos sistemas de assistência à infância está indissolúvelmente ligado aos efeitos perversos das modalidades assumidas pelo capitalismo na região, com sua inevitável seqüela de exclusão e miséria, onde as formas de intervenção jurídico-administrativas do Estado respondem a sistemas de dominação encobertos por diversos discursos ideológicos que buscam a sua legitimação apelando, alternativamente, para categorias científicas, religiosas ou filosóficas.

Reafirmamos que a proteção a que tem direito as crianças pequenas, passa, fundamentalmente, pela efetiva garantia do direito humano à educação infantil.

Concordamos com Kramer (2002, p.128) ao dizer que:

Educação digna e de qualidade para todos, saúde [...] são ainda direitos proclamados, mas não fatos concretos. [...] esse contexto que tira da população o que é seu de direito, não pode [...] tirar a nossa capacidade de lutar, de ter esperança, de aprender com as lutas passadas, de apostar na mudança.

Assim como Souza e Kramer (1988, p.67), somos cientes de que “[...] são os diferentes níveis de pressão e organização existentes na sociedade que vão influenciar o delineamento das políticas e suas manifestações concretas [...]”.

A defesa de uma educação infantil de qualidade social inclusive para as crianças que estão sob medida de acolhimento como elemento fundamental para a conquista de outros direitos humanos levada a cabo neste trabalho é, outrossim, uma “aposta na mudança”.

5. SOB AS TEIAS DO ABANDONO: compreendendo a institucionalização de crianças pequenas em João Pessoa

Desproteção, fragilidade da rede de atendimento à criança e sua família, Sistema de Proclamação/negação de Direitos na prática ao invés de Sistema de Garantia de Direitos. É com essa sensação que concluímos o trabalho. Se o discurso é de “proteção das crianças”, e, pelo que pregam os documentos oficiais na atualidade, a centralidade é a família, percebemos que a medida de acolhimento institucional continua com ar de ambigüidade. Se no discurso, o Estado se responsabiliza pelos que não podem ser criados pela família considerada “incapaz”, “indigna”, “desestruturada”, na prática, continua, pós medida especial de “proteção”, deixando criança e família nas teias do abandono, desenhando um cenário de desresponsabilização do Estado.

Em sintonia com o passado, estamos no hoje observando instituições de acolhimento sendo lócus, principalmente, de crianças cujas famílias estão impossibilitadas de cumprir seu papel protetivo, não raro, por falta de políticas públicas básicas e efetivas. Crianças das classes populares vitimadas por viverem em uma família igualmente desprotegida são revitimadas em um processo de institucionalização que, não raro, reflete a ausência de políticas públicas básicas que se garantidas efetivamente, poderiam contribuir para que ficassem em suas famílias. A institucionalização de crianças, inclusive em regime de acolhimento institucional, soa, muitas vezes, como estratégia de retirada da criança do ambiente “doente”, ou seja, sua própria família, não raro, agonizando em meio à miséria, reflexos de um contexto de desigualdades, injustiças, omissão de um Estado que, tantas vezes, abandona, condena, mas diz que “protege”, apresentando-se como se estivesse à parte de tudo, apesar de aparecer com toda a força, por exemplo, para ordenar a destituição do poder familiar daquela mesma família, agonizante em meio à ausência de condições dignas de vida. Esta família é considerada “desestruturada”, “incapaz” de assumir suas funções em meio à tentativa de naturalizar os frutos de uma história de exclusão que afeta “especialmente” crianças das classes populares e suas famílias.

A institucionalização, ao que parece, não tem alterado a situação da criança no sentido de garantir o seu direito à convivência familiar e comunitária, na família/comunidade de origem. No máximo, a adoção dessas crianças, geralmente também ligada à falta de políticas públicas básicas. Claro que a adoção de crianças é importante em muitos casos em que não restaria outra saída, principalmente porque a legislação já determina que a adoção é a última alternativa, não pode ser a primeira, não pode ser a medida para garantir uma família a uma criança que só não está com sua família porque ela não tem uma moradia, por exemplo.

O complexo tutelar visto como rede de proteção à criança configura-se como tentativa de diminuir os efeitos da miséria e do abandono, sem garantir condições efetivas de mudanças das condições concretas em que vivem as classes populares. O Brasil tem preferido as medidas paliativas que formam todo um complexo de “proteção” de crianças que na prática apresenta-se desarticulado, fragmentado, não raro com ares de desproteção.

Os dados nos fazem lembrar Poirier (2006, p.9), ao ressaltar que no Brasil, pobreza, violência e práticas equivocadas de proteção têm levado crianças ao encaminhamento para instituições “em vez de buscar a superação da violação ou da crise que gerou o afastamento”.

Se Bacci visse a realidade atual, continuaria a falar, apesar dos avanços, da pouca consideração humana e afetiva com a infância, marca que resiste aos embates do tempo, deixando crianças ainda na “(in)visibilidade”. Percebemos que, vitimadas nas teias do abandono, mesmo nas mãos do Estado através da medida de acolhimento institucional, a criança continua pagando a “conta”, assim como a sociedade continua reafirmando aquele sistema informal de que fala Marcilio (2006). Enquanto o Estado se omite dos seus deveres, informalmente, a sociedade através do voluntariado, de doações vai, paliativamente, tentando suprir tais lacunas, enquanto o fosso da desigualdade social aumenta e nós lutamos por políticas públicas efetivas.

Temos um cenário de desproteção em plena vigência do paradigma da proteção integral, não obstante o discurso da institucionalização como medida de proteção. Crianças, apesar dos avanços, ainda estão expostas e à mercê da caridade, da doação dos que têm “bom coração”, à espera das políticas públicas básicas que poderiam contribuir para que permanecessem em suas famílias. Rejuvenesce a lógica da fase caritativa de atendimento à infância no Brasil que começou no período colonial e até o século XIX tinha grande força, mas que ainda na atualidade vemos os resquícios em um país que ainda preza pela omissão ao atendimento efetivo à infância, deixando

esse segmento da sociedade, muitas vezes, à mercê do sentimento de fraternidade humana, em detrimento de políticas públicas, ao menos as básicas, que, negadas, levam famílias à vivência de rua, etc. As esmolas, o apoio da sociedade continua sendo uma saída para financiar a assistência à infância sob medida de acolhimento institucional face à omissão do Estado, e, paradoxalmente, mesmo quando este é o guardião, tutor dessas crianças. Mesmo em suas mãos, Ele se omite de pagar a conta.

Ao invés de prioridade absoluta, não raro, assistimos a um descaso absoluto quando se trata de assumir, através da implementação de políticas públicas, como a educação, um efetivo compromisso com a dignidade humana de crianças, mostrando que o Brasil inova no discurso e conserva velhas práticas. Um país que não protege efetivamente suas crianças, especialmente as pequenas, afronta a idéia de “Estado Democrático de Direitos”, corroborando a histórica “cultura de institucionalização de crianças” relacionada a uma cultura de exclusão de crianças. Sabemos que mesmo institucionalizadas as crianças continuam tendo direito à educação. Ao mesmo tempo, a garantia do direito humano à educação, sendo fundamental forma de proteção, pode contribuir para que não venham a “precisar” de outra “medida de proteção”: institucionalização através da medida de acolhimento institucional. No entanto, vimos que das crianças acolhidas e que fizeram parte desse estudo, a maioria não estava em instituição de educação infantil, sobretudo se observarmos a faixa etária de até 3 anos de idade. Até parece que só se reconhece, na prática, a educação infantil a especialmente a partir dos 4 anos de idade. Antes disso, parece desnecessário, melhor permanecer em casa, no caso, na entidade de acolhimento institucional. Na instituição que observamos e que possui em seu espaço uma escola de ensino fundamental, nenhuma criança pequena frequenta a educação infantil, sendo que algumas, na contramão da legislação educacional brasileira, estão no ensino fundamental. Nas outras três entidades opta-se pela não inclusão de crianças antes dos 3 anos de idade na educação infantil, deixando antever, principalmente, a concepção de creche como lócus de crianças cujas mães trabalham, em que a creche soa como direito apenas da mãe que trabalha.

Sugerimos, considerando as especificidades da educação infantil e tendo em vista a garantia do direito à convivência comunitária, que as crianças freqüentem instituições fora das entidades de acolhimento, como já acontece em 3 das entidades. Defendemos, ainda que, em favor da criança, que essas instituições educativas sejam próximas à sua casa, sua comunidade. Ora, a medida de acolhimento institucional é caracterizada pela provisoriade e

excepcionalidade. A ideia é que a criança volte para sua família o quanto antes. Entendemos que o direito à convivência comunitária, inclui, também, a convivência com a comunidade em que reside. Depreende-se que é importante a criança frequentar uma instituição educativa próxima à sua residência, salvo algum caso excepcional.

A garantia do direito à educação infantil não apenas vislumbra contribuir para que crianças pequenas não cheguem ao território das entidades de acolhimento, mas garantir o direito destas crianças a uma educação de qualidade como sendo uma medida de proteção das crianças. Estamos falando do direito à educação de qualidade nos moldes já discutidos nesse trabalho. Ter instituições de educação infantil não é apenas um direito da mãe enquanto trabalha. É fundamentalmente, um direito de crianças pequenas a uma educação de qualidade social e que, ainda pode contribuir, conforme vimos, para que não cheguem às portas de entidades de acolhimento institucional. Direcionamos um olhar para a criança institucionalizada através da medida de acolhimento institucional, tendo em vista o direito humano à educação infantil, como parte do trabalho em defesa da infância.

Entendemos que a institucionalização de crianças através da medida de acolhimento institucional tem sido muito mais um processo de ocultação da negação de direitos utilizada deliberadamente, em detrimento da garantia efetiva de proteção – via materialização de direitos como à educação infantil, convivência familiar e comunitária. A entidade de atendimento figura mais como símbolo da omissão do Estado que antes desprotege – ao negar direitos (inclusive os já proclamados como a educação) ou garante direitos sem a efetiva qualidade (ambas formas de omissão) - para em seguida apresentar-se como protetor das crianças ao institucionalizá-las, reconhecendo, paradoxalmente, que a medida de acolhimento institucional é “medida protetiva” em favor da criança, mesmo desarticulada de outras “medidas de proteção”, como as políticas públicas básicas.

A garantia dos direitos das crianças, principalmente através da educação, sem perder de vista a articulação com as outras políticas públicas, pode contribuir fundamentalmente, até para que não haja a necessidade de institucionalizar crianças, cientes de que, não poucas, chegam ao acolhimento institucional, por falta de moradia, de condições mínimas de vida digna.

Que a institucionalização de crianças, através do acolhimento institucional, seja, de fato, uma medida excepcional e de caráter provisório e não, por exemplo, uma alternativa para suprir a falta ou insuficiência de políticas públicas básicas.

Lutamos pelos direitos humanos de crianças institucionalizadas através do direito à educação, como parte da luta pela garantia dos direitos das crianças, onde quer que estejam, sobretudo, pela ciência de que a infância brasileira é um segmento da sociedade historicamente marcado pela omissão do Estado, principalmente no que concerne à educação infantil. A educação infantil é forma fundamental de proteção das crianças pequenas. Reafirmamos o pressuposto norteador deste trabalho. As crianças são sujeitos de direitos e têm direito à proteção integral, cabendo ao Estado brasileiro o dever de prover esta proteção, através da garantia efetiva de direitos humanos, entre estes, a educação, como parte da luta pela garantia dos demais direitos humanos e sociais. A educação é fundamental forma de proteção das crianças, tendo, essencialmente, uma dimensão de proteção integral. A garantia de educação infantil de qualidade, oferecida em creches e pré-escolas em período integral não é, contudo, a única e exclusiva forma de proteção de proteção das crianças. É uma fundamental forma de proteção de crianças pequenas.

Registre-se que não estamos defendendo a extinção da medida de acolhimento institucional do quadro das chamadas medidas especiais de proteção. Somos a favor da institucionalização responsável e ancorada em necessidades que não sejam aquelas aqui já mencionadas – falta ou insuficiência de políticas públicas básicas para os cidadãos. Nesses casos, serve muito mais para mascarar a falta da efetiva proteção integral a que tem direito as crianças, incluindo-se nesse rol, a proteção fundamental através da garantia do direito à educação.

Apontamos a necessidade de estudos outros que possam dar voz às famílias e às crianças. Vimos que é comum a acusação de que a família é desestruturada. Dar voz à família é, no mínimo, compreender que não há uma única versão dos fatos. Além disso, os estudos podem analisar o que acontece com os sujeitos acolhidos ao sair das entidades, como está acontecendo a reintegração familiar, a adoção de crianças.

Este trabalho, conforme ressaltamos anteriormente, percebeu a fragilidade da rede de atendimento à infância e sua família, inclusive quando se trata do direito de crianças à educação infantil. Vimos falas que apontam para a falta de qualidade nesse sentido, representada, por

exemplo, nas salas com aglomerados de crianças. Temos desafios a enfrentar e a criança não tem direito a qualquer tipo de educação. Trata-se de uma educação capaz de contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Reafirmamos a importância da educação como direito humano, vislumbrando-se a concretização de outros direitos humanos, integrando a luta por uma educação pública de qualidade social ao acesso de todos, cabendo ao Estado brasileiro prover condições para a sua concretização. Acreditamos na mudança, apesar de ver que o investimento em instituições de educação infantil de qualidade que há tempos vem sendo apresentado, inclusive como parte de um projeto de atendimento “extra-asilar” ainda não tem se concretizado efetivamente. Afinal, foi por acreditar em mudanças cientes da relevância de nossa participação que conquistamos direitos, entre estes, o direito de crianças pequenas a uma educação infantil de qualidade social. Continuamos na luta por outras formas de proteção, acreditando que a garantia efetiva dos direitos humanos, entre estes, o direito à educação infantil, é essencial medida de proteção de crianças.

Continuamos à espera da articulação de políticas públicas nos moldes estabelecidos pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988, a fim de que se concretize o Sistema de Garantia de Direitos das crianças e adolescentes através de uma rede de atendimento/proteção que funcione efetivamente vislumbrando-se a dignidade desses sujeitos de direitos humanos. Esperamos que o Artigo 3 do ECA se concretize e que a criança, para além da letra da Lei, goze de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e, diga-se, com dignidade, conforme determina este dispositivo legal.

Defendemos uma educação de qualidade social para as crianças pequenas, incluindo as que estão institucionalizadas em regime acolhimento institucional. A proteção das crianças pequenas passa fundamentalmente pela garantia do direito humano à educação infantil, com vistas ao desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Percebemos não apenas a necessidade de políticas de emprego e renda para a família, mas de uma rede de atendimento que funcione efetivamente, inclusive dando apoio para que os pais possam trabalhar, aliando-se à política de saúde, assistência social e, principalmente, educação para os cidadãos. Entendemos que, se os cidadãos desse país tivessem garantido o direito a uma educação de qualidade, não teríamos tantas famílias abandonadas, mas sim na luta para fazer valer seus direitos.

Este trabalho é uma das formas de participação, de resistir a práticas de violação da cidadania, reconhecendo ser “Estado Democrático e de Direitos” o Estado que atua no sentido de garantir a dignidade humana aos sujeitos humanos, o que implica, fundamentalmente, a garantia do direito humano à educação desde a infância.

Se estamos em tempos de alargamento da cidadania, pois as crianças pequenas são reconhecidas como “cidadãs”, também estamos em tempo de violação de direitos como a educação – imprescindível para o exercício pleno da cidadania. Estamos em tempos de proclamação de “educação para todos” e, ainda, garantia de educação para alguns e, diga-se, não raro, à revelia da qualidade social. Ao mesmo tempo, em meio ao movimento, participamos de lutas para que mudanças se concretizem. Acreditamos que as mudanças são possíveis e nossa participação é fundamental. Participamos da construção de uma nova cultura dos direitos humanos, aliando-nos a outros. Exigimos do Estado brasileiro que proteja efetivamente as crianças – prioridade absoluta - através da garantia do direito à educação como caminho fundamental para a garantia dos direitos humanos, da dignidade humana. A ausência/negação de políticas públicas, entre estas a educação, configura-se como negação, na prática, dos direitos dos sujeitos humanos e cidadãos brasileiros, negação das condições para que a dignidade humana seja, para além de direito proclamado, direito efetivamente garantido.

Não faz parte do escopo do trabalho exaurir a discussão sobre os motivos da institucionalização. Temos ciência de que mudanças, sobretudo efetivas, não têm acontecido sem lutas. Costumamos dizer que, se conquistamos direitos na luta precisamos continuar lutando para que saiam do papel, em um país onde, não raro, direito proclamado rima mais com direito violado. Se as tantas lutas contribuíram para que mudanças que favorecem a infância ocorressem, outras ainda são necessárias e os avanços jurídicos, os dispositivos legais/documentos oficiais são, apesar das contradições, importantes instrumentos nessa caminhada em defesa das crianças pequenas (principalmente as institucionalizadas) – sujeitos de direitos duramente conquistados, dificilmente garantidos, que nos envolve em uma grande ciranda e, diga-se, bem brasileira: a dos direitos negados, cujo bailado tem dado os passos de um “faz-de-conta” que crianças têm direitos. Nesse “faz-de-conta”, crianças ficam sob as teias do abandono, diga-se, teias que afrontam a ideia de dignidade humana.

Acreditando que as mudanças são possíveis, esperamos que o Estado brasileiro proteja crianças com absoluta prioridade, através da garantia efetiva dos seus direitos, sobretudo educação, direito que tem ares de proteção integral, como forma de caminhar rumo à garantia de DIGNIDADE HUMANA para os sujeitos humanos desde a infância. Muitos podem até dizer que isso é utopia. Pois que seja. Acreditamos que as utopias também podem impulsionar mudanças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Shirley Elziane Diniz. **A Formação do Educador Infantil em João Pessoa: uma análise sobre o período 1997 – 2004.** João Pessoa, PB, 2005. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 2005.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, p.168-221.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACCI, Massimo Livi. Prefácio da segunda edição. In: MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006, p.7-9.

BAPTISTA, Myrian Veras et al. A necessidade de conhecer as famílias e os caminhos percorridos. In: FÁVERO, Eunice Teresinha; VITALE, Maria Amália Faller; BAPTISTA, Myrian Veras (orgs.). **Famílias de crianças e adolescentes abrigados: Quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam.** São Paulo: Paulus, 2008, p.13-24.

BARKER, Gary; Rizzini, Irene (Coord. Geral). **Cuidar sem violência todo mundo pode: Guia prático para famílias e comunidades.** Rio de Janeiro: Instituto Promundo/CIESPI (Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a infância (em convênio com a PUC – Rio), 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMAN JR., Moisés. **Os intelectuais na História da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002, p.11-60.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2008.** Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 23. Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2009.** Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 23. Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **RESOLUÇÃO n. 113**, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. Proteção Básica do Sistema Único de Assistência Social: Orientações Técnicas Para o Centro de Referência de Assistência Social - Versão Preliminar. Brasília, junho de 2006.

BRASIL. Ministério do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS: Guia de Orientação Nº 1 (1ª Versão). Brasília, s/d.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12/10/1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores, as quais ficam constituído o Código de Menores.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.proleihistorico.inep.gov.br/prolei/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.u...>
Acesso em: 14 de agosto de 2004.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.proleihistorico.inep.gov.br/prolei/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.u...>
Acesso em: 14 de agosto de 2004.

BRASIL. **Lei N. 6.697, de 10/10/1979**. Institui o Código de Menores.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **LEI Nº 8.742, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB Nº. 7/2007**. ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB Nº. 4/2008**. ASSUNTO: Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 14 de Janeiro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 6, de 20 de Outubro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de Direitos Humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.169-186.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n.116, São Paulo julho, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. Resolução N. 340/2006. Estabelece novos critérios para ampliação do ensino fundamental para nove anos, no Sistema de Ensino do Estado da Paraíba.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA.. Proclamada no dia 20 de novembro de 1959. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm . Acesso em: 11 de janeiro de 2004.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000, p.7-17.

- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas: CEDES, v.23, n. 80, p.137-168, set. 2002..p.235-253.
- DIAS, Adelaide Alves. Da Educação como Direito Humano aos Direitos Humanos como Princípio Educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.441-456.
- FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A Criança e o Adolescente: Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.) **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, p.221-236.
- FÁVERO, Eunice Teresinha; VITALE, Maria Amália Faller; BAPTISTA, Myrian Veras (orgs.). Considerações finais. São Paulo: Paulus, 2008, p.199-205.
- FERNANDES, Natália. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de ; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). Infância (in)visível. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007, p. 245-276.
- FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor**: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.
- FONSECA, João Pedro da. A Educação Infantil. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**: Leituras. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000, p. 198-227.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: SAETA, Beatriz Regina Pereira; SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. (Organizadores). **Infância**: Violência, Instituições e Políticas Públicas. São Paulo: Expressão & Arte, 2007, v.2.

JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: JOBIM e SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988, p. 59-84.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-82.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamenta de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, n^o 14, p.5-18.

_____. O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2001a, p.3-30.

_____. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre, 2001b.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.469-496.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil:1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001a, p.53-80.

_____. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2001b, p. VII-X.

_____. História Social da Criança Abandonada. 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social.** Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Pode-se pensar a creche como espaço de conquista social? Algumas reflexões. In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia (orgs.). **Infância, violência, instituição e políticas públicas.** São Paulo: Expressão e Arte, 2006, p.145-154.

NEVES, Márcia Emília Rodrigues; BARROS, Ana Cirne Paes de; Os Abrigos de João Pessoa/PB: problemáticas e perspectivas. IN: ALMEIDA, Bernadete de Lourdes Figueiredo de; NEVES, Márcia Emília Rodrigues; XAVIER, Sandra Magna Araújo de Almeida. **A realidade**

dos abrigos para crianças e adolescentes de João Pessoa/PB: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança.** Aprovada por unanimidade no dia 20 de novembro de 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 28, de 24.09.1990. Ratificada pelo Brasil em 24.09.1990. Entrou em vigor no Brasil em 23.10.1990. Promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21.11.1990.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (organizadores). **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 347-375.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância.** São Paulo: Graphia, 1999.

PILOTTI, Francisco. Crise e Perspectivas da Assistência à Infância na América Latina. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.) **A Arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, p.11-46.

POIRIER, Marie-Pierre. Apresentação. In: RIZZINI, Irene (Coord.). **Acolhendo Crianças e Adolescentes:** experiências de promoção do direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006, p. 9-10.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 19-54.

RIZZINI, Irene. **Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____ Crianças e Menores - Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: um histórico da Legislação para a Infância no Brasil. In: In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.) **A Arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no

Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, p. 99-168.

_____. Prefácio. In: RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993, p.11-14.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. **Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária/Instituto Promundo, 2000.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC/Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

_____. Meninos Desvalidos e Menores Transviados: A trajetória da Assistência Pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.) **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995, p. 243-298.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000, p.210-230.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007, p.25-52.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEMERARO, Giovanni. **Da sociedade de massa à sociedade civil: A concepção da subjetividade em Gramsci**. Educação & Sociedade. vol. 20 n.66 Campinas, 1999.

SOUZA NETO, João Clemente de. Apontamentos para reflexão sobre as concepções das práticas de atendimento à criança e ao adolescente. In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia (orgs.). **Infância: violência, instituição e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006, p.179-202.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **Situação da Infância Brasileira 2006: Crianças de até 6 anos: O Direito à Sobrevivência e ao Desenvolvimento**. Brasília, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de ; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). Infância (in)visível. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007, p. 7-24.

ANEXO -A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- História da entidade (ano de criação, trabalho realizado, objetivo(s)).
- Passos seguidos para o acolhimento de crianças (critérios, faixa etária, como se dá o encaminhamento, etc).
- Tempo que as crianças permanecem institucionalizadas, o que dificulta a volta das crianças para a família (desinstitucionalização), para a adoção.
- Rotina da criança na instituição – o que fazem/gostam de fazer.
- Motivo (s) para a institucionalização das crianças na entidade
- Mecanismos utilizados pela entidade para proteger as crianças de 0 a 5 anos de idade.
- Educação Infantil – tipo de educação oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade (se frequentam/frequentaram alguma creche/pré-escola), Rotina (como o trabalho é realizado, atividades desenvolvidas, profissionais)
- Dificuldade(s) enfrentada(s) pela entidade para realizar seu trabalho.

ANEXO B - QUADRO 1 - A CRIANÇA SOB A PROTEÇÃO DO ESTADO

CONCEPÇÕES/OBJETIVOS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

| |
|--|
| <p>[...] quando a gente fala em acolhimento familiar [...] não é como substituição de uma família, mas é um resgate do sentimento de pertencimento a alguém [...] cada criança ela pertence a uma família e ela deve crescer com respeito, amor, cuidado e carinho, é um direito dela, então hoje a organização ela trabalha com as crianças que ela tem que foram separadas de sua família por algum motivo [...] resgatar esses laços pra que ela possa retornar ou a sua família de origem ou uma família extensa. A gente resgata alguns familiares também e caso não possa ocorrer a gente busca também outras alternativas pra que a criança ela possa realmente pertencer a um núcleo. [...] A criança é recebida na casa geralmente com uma recepção festiva. [...] de uma forma que a criança naquele momento ela já se perceba acolhida e querida. [...] é o primeiro passo pra criança se sentir segura. [...] a família (mãe social, crianças), tem autonomia [...] montam desde o cardápio, até onde vai fazer lazer [...] curso [...] a gente procura deixar uma dinâmica o mais próximo da realidade possível [...]. [...] a gente procura o máximo possível focar a criança, é o bem estar da criança. [...] se eu quero autonomia [...] que ela (criança) seja protagonista [...] seja um adulto emocionalmente, psicologicamente seguro, então eu tenho que propiciar uma vida comum e normal. [...] O nosso foco é desenvolvimento e resgate de famílias. [...] as casas elas têm o cantinho de leitura, no momento de tarefa dos meninos, então a criança participa daquele momento. [...] Eles ficam (na entidade sem frequentar instituição de educação infantil até 3 anos de idade), participam de alguma forma [...] com papel e lápis na mão. [...] É bem informal, pra você também começar a trabalhar na criança que aquele momento é pra você estudar [...] tem momento de brincar [...]. Uma rotina normal de toda criança [...]. [...] estão vindo menos crianças menores (0 a 5 anos) . [...] 80% da nossa população é grupo de irmãos. [...] crianças com violação de direitos no núcleo familiar que a gente possa tá retratando esse vínculo, essa família. (D)</p> |
|--|

Não é congregação [...] tem um esquema de vida [...] de administração. Nós temos reuniões semanais [...] mais espirituais, é mais um acompanhamento individualizado. [...] se tem alguma dificuldade com uma criança ou adolescente isso é toda semana discutido junto, as escolhas são feitas juntas [...] a responsabilidade da acolhida [...] (é) de toda a comunidade que acolheu. [...] tem esse espírito de comunidade [...]. [...] os membros da comunidade, eles recebem conforme uma caixa comum, só que tem vários níveis de escolha. Você pode optar em ter essa modalidade econômica, como você pode ter o seu salário e ser independente. [...] não impede da gente trabalhar, mas temos mais dificuldade por causa das crianças, que o tempo é delas. A gente escolhe o caixa comum que é compartilhado. [...] (as crianças vivem) nos núcleos familiares [...]. Independente de se for casado ou não pode exercer a paternidade e maternidade responsável. [...] Quem quer (visitar os filhos) não tem nenhum problema, é livre [...]. [...] Nós estamos como família acolhedora [...]. [...] o projeto já está pronto. Só falta terminar de fazer o cadastro das famílias, tem já uma equipe de profissionais que trabalham junto comigo e é aqui a sede do projeto. [...] (um programa) da Associação. [...] as crianças elas têm uma certa violência. [...] tem criança que não sabia nem a emotividade. [...] não sabe abraçar [...] chorar, são muitas vezes [...] apáticos. [...] quem estuda de tarde, dorme mais, levanta, toma banho, toma café, faz as tarefas e brinca. E quando está na hora de ir pra escola, almoça, se arruma tudo junto. Agora, quem tem atividade de manhã, acorda, levanta se é atividade esportiva [...]. (D)

[...] nosso lugar é uma casa [...] não é um lugar que eles possam querer se sentir como se tá ali preso. [...] não só acolher, mas fazer algo que possa levá-lo a uma restituição como pessoa, como família. [...] a evangelização tem um ponto crucial pra gente conseguir esse objetivo [...]. [...] infelizmente não pode ser colocada dentro do PPP (Projeto Político Pedagógico), mas a gente é cristão e [...] acredita que isso tem sido um bom método de mostrar através da educação catequética os valores da família, ver Deus como pai, ver os outros como irmãos e aí já começa a mudar o retrato da família. [...] a gente [...] vai conquistando a criança e depois [...] trabalhando do modo como a questão de tudo que a gente vive numa casa [...]. Por exemplo, quando a gente pega as crianças [...] vamos fazer um bolo, aí faz toda aquela melequeira de cozinha [...]. [...] têm os horários de estudar [...] brincar [...] a gente mostra também essa importância dos horários porque isso ajuda na questão da disciplina. [...] a gente vai instituindo a questão disciplinar, [...] do respeito [...] de como falar [...]. [...] eles acordam, tem um momento de oração infantil, aí tem o café da manhã [...] a hora livre de brincar [...] fazem ginástica [...] alguma dancinha que esteja sendo ensaiada [...]. De 9 horas, 9 e meia aí eles tomam banho aí vão estudar, fazer as atividades não só da escola [...] mas [...] não tem dever hoje [...] a gente dá um reforço de alguma disciplina [...]. Até pra os pequenininhos. [...] tem que começar de 11 horas tomar banho pra poder almoçar e ir pra escola. [...] quando voltam da escola aí eles vão tomar banho, quando terminam [...] tá quase na hora do terço, eles vão rezar o terço [...] normal como qualquer criança de casa. [...] nós (entidade) somos uma comunidade de vida consagrada. [...] De 0 a 18 anos nós atendemos [...]. Tem criança que a gente percebe que tem mais agressividade, tem outra [...] que tem uma carência [...]. [...] de acordo com a necessidade delas a gente vai ter o trabalho que necessita. [...] o público aqui é oriundo de conflito familiar [...]. [...] eles tem que estar inseridos [...] na sociedade e eles não são crianças diferentes [...] não devem ser superprotegidos, ou como fazer o papel do coitadinho da escola. Eles são crianças normais [...]. (D)

[...] (a entidade) acolhe crianças e adolescentes e familiares acompanhados de crianças e adolescentes [...]. Chegando lá [...] passa por uma escuta psicossocial, onde a gente vai avaliar, dar o diagnóstico e faz todos os encaminhamentos [...] retorno à família de origem, à cidade de origem ou a transferência pra outra instituição [...]. Geralmente o grande público que a gente recebe [...] é oriundo [...] de outras cidades. [...] acho que [...] Pernambuco é campeão. Pessoal de Timbaúba [...]. [...] hoje a gente recebe crianças e adolescentes de 0 a 18, mas geralmente [...] de 0 a 7 só acompanhado com os pais. [...] dentro da proposta político pedagógica que a gente a médio prazo vai executar, [...] está num processo de mudança de endereço também da parte física, então a gente tá já planejando acolher de 0 a 18, independente de estar acompanhado ou não dos pais. [...] Hoje o público [...] é muito diversificado. [...] acolhe criança e adolescente em situação de rua, drogaditos, família vítima de violência, adolescente com ameaça de morte [...] crianças pequenininhas também. [...] pela manhã eles acordam [...] tem o café [...] depois junto com os educadores cada um arruma o seu quarto [...]. [...] a gente optou por executar atividades pedagógicas e lúdicas na própria casa [...]. [...] tem um educador onde ele faz oficinas com eles, passa filmes educativos, depois faz uma roda de diálogo, discute. [...] tem o lanche às 9 h, meio dia tem o almoço, à tarde tem outro lanche [...] 15h, o jantar, outro lanche noturno às 21h. [...] a casa [...] dispõe de coordenador, a coordenadora adjunta, uma assistente social, um psicólogo que são fixos, são 7 educadores sociais, tem 2 cozinheiras, temos 4 vigilantes [...] 1 auxiliar de serviço. [...] a instituição é pública. [...] Tudo é mantido

pela prefeitura municipal [...] todos os funcionários [...] a coordenação é cargo comissionado e o restante são todos prestadores de serviço [...]. [...] os técnicos a carga horária é 40 horas semanal e os outros, os educadores [...] vigilantes, as cozinheiras eles trabalham numa escala de plantão de 12h por 36h. Trabalha o dia, são duas turmas, uma turma do dia e uma turma da noite. (D)

[...] nós preservamos o horário de dormirem, tomar banho, se alimentar, o momento especial que é o momento lúdico, de brincadeira, o momento com a psicóloga que ele também vai tá colocando ali coisas que a equipe não entende. O momento do aconchego, a gente procura também dar carinho. [...] e conhecê-lo mesmo, porque [...] você adquire a confiança e a confiança abre um leque pra você. [...] eles acordam, tomam banho, [...] tomar café, tem o momento da refeição [...] brincar, [...] deixar ele à vontade, de assistir, [...] tá interagindo com as outras crianças, expondo aquilo que eles querem fazer que muitas vezes a gente sabe que a criança nessa faixa etária [...] tá em construção, então a gente prima também por dar a liberdade, porém, uma liberdade assistida [...] tentando colocar ele na parte de desenvolvimento, tem a questão [...] deles poderem ter acesso a algum instrumento musical, ao parque, [...] brinquedo de montagem [...]. Aqui no abrigo. [...] recebemos crianças de outras instituições que tinham medo de falar, eram um pouco robóticas e isso [...] me despertou uma preocupação [...] e eu dou graças a Deus pelo trabalho que tem sido feito [...] pra que isso mude, que não seja um quartel [...]. [...] foram pequenos avanços que nós tivemos que faz uma grande diferença, como a questão [...] de fardamento [...]. [...] Hoje não tem. [...] a gente [...] achava que fardamento era uma organização, que tava todo mundo organizadinho, bonitinho e hoje a gente [...] já vê que é tipo assim um preconceito. Se a gente for usar alguma coisa [...] que seja [...] alguma coisa não que represente ali uma criança institucionalizada [...] abrigada [...] diferente das outras. [...] nós temos duas psicólogas [...] uma assistente social [...] 4 monitores [...] fazem o acompanhamento dinâmico das crianças em todas as áreas [...] um plantonista da noite e tenho dois plantonistas pra o dia [...] uma educadora [...] um motorista. [...] sou a diretora da casa e também educadora. Então eu faço esse acompanhamento com eles e com as famílias [...]. [...] Tem a copa cozinha [...] a pessoa responsável pela roupa [...] a [...] administração que é o pastor Presidente [...] a [...] tesouraria, secretário [...] uma comissão [...] que tá comigo [...] é a logística [...] batalhando por recurso. [...] a parte interna [...] é assumido pela entidade, pela associação [...] os funcionários. Mas [...] a parte da psicóloga são trabalhos voluntários, porém [...] sistemático [...] elas vêm duas vezes por semana, se intercalando e não trabalha apenas com a criança individual, mas [...] também [...] em terapia de grupo [...] com as pessoas que estão na instituição. [...] E tem as pessoas que contribuem que são voluntários [...] financeiramente, de visita, [...] de trazer brincadeira, fazer gincana, proporcionar um passeio [...] trazer filme [...] conversar [...] ensinar algum ofício, tipo [...] lutar Box, como se defender. [...] fazemos um trabalho sério e [...] durante esse tempo a gente [...] tem conseguido reintegrar vidas, restaurar [...]. (D)

[...] tudo [...] quem mantém é o estado (Paraíba). [...] o trabalho ele começa com o acolhimento da criança [...]. [...] desde então são identificadas as características de cada criança, o motivo [...] e daí a gente começa a trabalhar [...] quando a criança entra na unidade nós trabalhamos pra que ela saia, esse é o primeiro objetivo nosso. [...] a gente trabalha pra que ela seja desabrigada pra que ela seja reinserida [...] ou na família biológica ou na família substituta [...]. [...] nós trabalhamos junto com a família e as crianças aqui na casa tem toda uma rotina que [...] tenta se assemelhar a uma casa [...]. É escola, atendimento médico, aqui nós temos as psicólogas [...] assistentes sociais, pedagogas que dão [...] um suporte para a criança [...] e pra família [...] a criança [...] tem dificuldade quando é abrigada, tem os seus traumas [...] sua carga, mas a família é um fator primordial pra poder ter sucesso [...]. [...] eles participam da rotina da casa, tem alimentação, [...] dormitório [...] horário de acordar, de se alimentar, [...] do banho [...] brincadeiras, [...] escola, tem o grupo que estuda na casa, tem o grupo que estuda fora, tem as visitas da comunidade na casa, [...] a saída delas pra visitar a comunidade, passeio na praia, bica, então a gente faz todo esse movimento [...]. Uma criança que vai a uma escola normalmente, vai a um cinema a um passeio. [...] Antes [...] a gente recebia até 7, mas com o ordenamento dos abrigos nós vamos receber até 18 anos incompletos. [...] Não é assim, ah o menino tá na rua de 17 anos [...] que tem experiência com drogadição, [...] esses atos de rua, traz pra unidade juntamente com as criancinhas [...] vai ser muito bem analisado. [...] tem irmãos na casa, pra não ficar em outro abrigo traz pra casa, não é qualquer adolescente que tenha passando por algum problema que manda pra cá. [...] Nós fazemos de tudo pra que a criança seja reinserida à família biológica. [...] Primeiro de tudo orientação, mudança de conduta, [...] de comportamento, se a mãe [...] vive na prostituição, o pai não tem emprego, vem visitar a casa [...] vai orientar pra que ela largue essa vida e pra que ele consiga um emprego se quiser reaver as crianças e damos prazo [...]. [...] nas visitas que eles fazem à unidade nós fazemos [...] a entrevista que é feita com o familiar, com o pai e com a mãe, como é que tá sua vida [...] tá empregado [...] tem alguma estimativa de quando vai conseguir algum emprego [...] largou

| |
|---|
| as drogas, não largou, ta indo fazendo o atendimento no [...] CAPS? [...] a gente tenta acompanhar e mediante aquelas informações [...] marca uma visita domiciliar [...] depois [...] a gente faz um relatório e manda pro juizado. [...] o acolhimento [...] é uma medida de proteção. Quando a criança é tirada do seio familiar ou da rua, elas chegam aqui como uma medida de proteção. (D) |
| [...] a gente observa que a instituição casa ela tem uma rotina. É mais cuidar. [...] O educar fica por um grupo muito pequeno. Muitas vezes acho que o pessoal, coordenação geral. Mas [...] o educar tem muito da relação humana [...]. Então essas educadoras que cuidam deles não tem uma formação pra cuidar deles. As educadoras que eu digo as que estão em contato direto [...]. (PEE) |
| CRITÉRIOS/PASSOS PARA O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL |
| [...] as crianças são encaminhadas via Vara da Infância [...] ela tem que vir com a guia de acolhimento [...] tem Juiz de plantão. (D) |
| Antigamente, antes da Lei, o conselho tutelar diretamente enviava, mas hoje em dia, vai ser por via judicial. [...]. (C) |
| o primeiro critério é que elas sejam encaminhadas pelo órgão, que hoje no caso é a guia lá do juizado. [...] antes, era através do conselho tutelar que trazia o encaminhamento [...]. (D) |
| ela (mãe profissional do sexo com a criança que ficou acolhida) foi trazida através daquela primeira jovem que eu disse que tinha acolhido a primeira criança [...]. (D) |
| geralmente eles são encaminhados através dos conselhos tutelares, Ministério Público ou Juizado da Infância. [...] houve algumas mudanças com relação a isso com a nova Lei de Adoção. [...] a primeira Vara da Infância ela tá exigindo que a gente só receba a criança ou adolescente mediante o relatório. Porque antes os conselhos tutelares eles simplesmente faziam o encaminhamento e deixavam [...]. Hoje, a gente exige que acompanhe o relatório pra dizer porque[...] ela tá sendo institucionalizada? Qual a busca que o conselho fez? Quais os caminhos que foram procurados antes [...]. [...] hoje a gente está fazendo toda essa ponte via Juizado. Após ser feito [...] diagnóstico, o relatório a gente encaminha pra Vara da Infância sugerindo aquele encaminhamento. Então o juiz vai determinar se ela vai pra outra instituição [...] mas sempre a gente dá o parecer da gente com a guia de acolhimento de lá. (D) |
| (criança) foi encaminhada pelo conselho tutelar. (C) |
| [...] como houve esse reordenamento, então a gente tá trabalhando conforme as orientações da Lei. [...] só recebe alguma criança se for encaminhada através da guia do Juizado da Infância, a não ser que seja um caso emergencial no período de 28, 48 horas é que a gente vai está também entrando em contato pra ver realmente se há necessidade de abrigo. [...] Antes era encaminhado por qualquer motivo. Por exemplo, a mãe precisa trabalhar não tem com quem deixar, então assim era um trabalho quase que paternalista. (D) |
| [...] a criança é trazida aqui hoje pelo juizado da infância e da juventude [...] por meio de um ofício [...]. Hoje pela nova formatação, a Lei diz que a criança tem que ser abrigada agora pela justiça. [...] Antes era abrigado pelo Conselho Tutelar. Mas hoje o Conselho Tutelar é acionado, leva pra justiça e a justiça faz o acolhimento. Em alguns casos de emergência pode ser o Conselho Tutelar, dependendo da situação. Ninguém vai levar uma criança numa situação grave pra justiça pra da justiça depois voltar pro abrigo. [...] Nós com os conselheiros [...] analisamos a gravidade e informamos em seguida que a criança foi acolhida na instituição. [...] Quando é com o juizado nós temos que receber porque se é o Juiz que ta abrigo, acolhendo [...] tem que cumprir. Quando é o conselheiro tutelar a gente olha com mais critério [...]. [...] a gente percebeu com a nossa experiência que alguns acolhimentos foram desnecessários, não tinham achado parente logo. É tanto que logo em seguida eles (conselheiros) ligavam dizendo que achou um tio, uma avó e queriam tirar a criança da casa. Então a gente analisa, vê primeiro a história, porque que ela ta sendo acolhida [...] qual a dificuldade, e [...] é apresentado um documento pra gente que diz porque ta acolhendo, a gente faz essa análise, já procura ter na mesma hora que a pessoa ta sendo acolhida a criança algumas informações [...]. [...] essa criança é levada pro setor médico da casa, onde as enfermeiras vão avaliar se a criança tem algum hematoma. Porque se a criança tiver algum hematoma alguma coisa séria a gente tem que mandar fazer logo o exame de corpo delito. [...] geralmente a gente faz esse levantamento físico na criança [...] se ela já tiver sido alimentada dependendo do horário a gente já alimenta [...] dá um banho primeiro [...]. Depois disso, que a criança descansa [...] ela vai conversar um pouco com o psicólogo da casa e ai começa [...] a rotina da casa. (D) |
| Denunciaram (a negligência do pai que não ia buscar as crianças na creche) e o conselho tutelar trouxe as crianças. [...] a creche denunciou. (AS) |

TEMPO DE PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS SOB ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

| |
|--|
| Não tem duração. Pela Lei [...] no máximo 2 anos. Ou senão se a mãe tem condições [...]. (C) |
| [...] A proposta [...] é curta permanência. No máximo 20 dias. Então, a gente tem 20 dias pra fazer esse diagnóstico e dar os encaminhamentos [...] às vezes acontece de passar 30 dias [...]. Geralmente tem passado 15, 20, raríssimas exceções que eles extrapolam 20 dias. (D) |
| [...] nesse momento novo a gente tá trabalhando pra fazer a reintegração no máximo com 2 anos. Sabendo, porém, que cada caso é um caso e que a gente talvez não consiga atingir a meta. (D) |
| [...] não existe um tempo definido. O que existe é uma situação da família, quem vai dizer esse tempo é a família. (D) |

MECANISMOS DE PROTEÇÃO E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS

| |
|---|
| [...] Doação (para garantir o direito à educação das crianças). Às vezes até o próprio dono da escola [...]. A partir de 4 anos [...] a gente coloca em escola particular. [...] Também por não encontrar (instituição pública). A gente analisa também a questão metodológica, a questão de comprometimento e envolvimento por ser uma idade muito importante de formação. [...] Escola é de competência do poder público. [...] a partir dos 4 anos (educação) é obrigatório. (D) |
| Os outros que tem uma dificuldade a nível pedagógico e educacional, tem um suporte uma supervisora pedagógica [...] o (X) tem uma certa dificuldade, é uma hiperatividade, então a gente, no lugar de colocar numa escola pública a gente colocou na escola particular [...] um atendimento mais individualizado. Só que [...] a escola particular também não tem a mesma preparação, então, há um empurra, empurra de responsabilidade. Qualquer coisa que acontece com o menino eles me chamam. Então [...] nós sempre tentamos dialogar, olha, essa criança tem todo um histórico, ao mesmo tempo nós temos medo de contar a história da criança pra não ser discriminada [...]. Tem que contar pra ele ter um atendimento melhor, ai fica muito complicado. [...] No público (escola) ele (X) era expulso direto. Agora na particular (escola) eles pensam 2, 3 vezes, apesar de também eles não ter essa formação, esse acompanhamento, mas, porém, eles chamam pra conversar. Agora na pública não chama pra conversar, ele expulsa ou você vai pra outra escola. [...] o (X) não conseguiu com a outra pedagoga se alfabetizar. A gente teve que mudar a pedagoga [...] paralelo à escola [...] todos eles tão na escola. [...] apenas um (turno. Não é o período integral). [...] A escola pública não é boa. Infelizmente. Então se a gente quer dar uma chance para os meninos se resgatar a gente tem que colocar na escola particular. [...] fica a cargo muito da entidade. [...] a questão talvez é o (X), que talvez a escola não tá muito legal. [...] E por que aquela escola [...] e não outra? Porque as outras não querem o (X). [...] Essa é particular e as outras também. [...] olhando o histórico da criança, o primeiro dia de aula [...] eles expulsam. Eles não querem. Não matriculam mesmo. [...] Porque escola particular não aceita. [...] Se a criança já é rejeitada desde o começo, não vale a pena [...]. [...] Não (X (com deficiência física) não está na educação infantil). [...] já tem outros atendimentos. (C) |
| Teve uma ocasião [...] que a Secretaria não queria matricular (acolhido) e nós fomos conversar [...], mas no decorrer do ano a gente vai fazendo um trabalho [...] de ajudar essa criança a [...] mostrar que é uma criança normal e no final do ano para a nossa surpresa, a gente já tem um verdadeiro estado de superação, não só de ser uma criança normal, mas de ser uma criança diferente sim. [...] porque tem um comportamento elogiado [...]. Chega a ser realmente diferente das outras, mas de uma forma positiva. [...]. Não alegavam não mas olha não tem condição porque a sala já tá cheia, [...] veja em outra escola [...]. Já chegou fatos até da gente escutar “Ave Maria menino de abrigo”! Infelizmente já há uma realidade [...]. [...] o acompanhamento na escola, a educação [...] inclusive a escola foi muito boa que nos deu um relatório [...] do ano do desenvolvimento das crianças [...]. [...] É escola pública, eles elogiando demais as crianças [...] do falar do muito obrigada, do por favor, do com licença. [...] É tanto que tem escolas que tem preconceito com criança de abrigo. Então eles se admiram muito o fato de que eles [...] tem um bom comportamento. E as crianças menores eles estudam em escola particular. [...] através de [...] pessoas que apadrinham e que nos condicionam a manter essa criança na escola. [...] 4 anos no jardim I, 3 anos é no maternal [...] 5 anos no jardim II e com 6 anos eles já vão pra alfabetização lá na escola pública. [...]. (D) |
| [...] enquanto ele está na casa [...] não frequenta escola. [...] As pequenininhas também. [...] como a instituição ela determina que seja 20 dias não dá tempo pra que você matricule numa escola. Porque às vezes [...] a família extensa dela reside [...] no Grotão. Então a gente não vai matricular [...] numa instituição aqui próximo [...] opta pra dar todos os encaminhamentos logo e fazer a reinserção dele lá dentro da comunidade dele. (D) |
| [...] (criança acolhida) estudava [...]. Tinha outras crianças (da comunidade) de 4 anos na escola. Sempre a instituição teve essa turma de pré escola. Mas só pra os externos. [...] Internos não tinha dessa idade. [...] No abrigo não. Só na escola. [...] Foi uma exceção (acolher a criança de 4 anos na entidade). [...] De 4 até 5 anos (recebe apenas na pré-escola não para o acolhimento). De 6 anos já passava pra 1ª série. (crianças |

| |
|--|
| <p>antes de 4 anos) nem na escola não recebe. [...] Hoje (a escola) é da prefeitura. É um anexo [...]. [...] Desde 2003 [...] começou essa escola anexo. [...] Antes era (da entidade) a escola. [...] A gente que administrava e mesmo assim tinha pra crianças externas. [...] Na idade que é até o 5º ano estudavam aqui dentro. [...] Depois do 5º ano que hoje é quinto ano a 4ª série elas iam pra outras escolas do governo [...]. [...] Tinha as monitoras e o professor pra dar reforço. [...]. (C)</p> |
| <p>A gente conseguiu colocar ele na escola e como aqui também nós temos reforço escolar, a gente já começou um treinamentozinho pra familiarizar [...]. [...] Ele entrou em pré escola e [...] se desenvolveu [...]. [...] o colégio que ele estudava [...] era público [...]. [...] em relação a educação [...] dessa faixa etária (0 a 5 anos) eu acho que ainda está a desejar. É muita criança [...] um aglomerado na sala, pouca pessoa [...] os cuidadores. [...] a gente ainda vê muita deficiência e eu acho que podia ser uma coisa mais organizada. [...] infelizmente tem aquelas pessoas que querem trabalhar [...] mas não tem as condições necessárias. [...]. [...] a gente vê 2 educadores com 50, 40 (crianças) [...] não funciona e por conta disso às vezes acontece problemas [...]. [...] Todos estão na escola. (D)</p> |
| <p>Eu acredito que sim. (tem instituições de educação infantil suficientes no Município de João Pessoa/PB) [...] hoje aqui em João Pessoa está bastante desenvolvido essa questão da educação infantil, temos [...] muitas creches [...]. Se o pai quiser, de acordo também com o bairro [...] ele encontra sim. [...] tem muitos que tem preguiça de ir deixar [...] pegar [...] um trabalho a mais pra eles. [...] acomodação mesmo. (AS)</p> |
| <p>[...] Não tenho aqui perto (instituições de educação infantil). (D)</p> |
| <p>A escola, antigamente a gente tinha a partir de creche de 1 ano. Só que as crianças que vinham pra o acolhimento elas só poderiam ir pra escola a partir dos 3 anos. Por causa da convivência na casa. [...] a creche ela existe pra mãe que trabalha [...]. Então você chega com 1 ano já passa o dia numa creche sem necessidade [...] porque a mãe está aqui dentro. [...] toda essa parte de desenvolvimento em vez de fazer dentro de uma creche era proporcionado dentro da casa. [...] se ele passasse o dia fora ele não ia ter a compreensão [...] não ia começar a desenvolver o sentimento de pertencimento a alguma coisa. [...] a partir dos 3 [...] a gente orienta [...] que [...] procure escolas [...]. [...] Sim (a educação infantil é importante). A questão da socialização, da convivência, [...], ele perceber o mundo e se sentir dentro dele [...] daí também eu acho que é importante ele fazer fora, não ser aqui dentro, porque ele percebe outras pessoas, outros tipos de comportamento, a locomoção também é importante pra ele se situar dentro do espaço, aí vem a questão do desenvolvimento lateral, de lateralidade, temporal. [...] depende de qual motivo a criança ingressa aqui. Uma coisa é negligência, outra coisa [...] maus tratos, [...] abuso [...] eu acho que tem alguns casos que sim (a educação infantil contribui para a não institucionalização). (D)</p> |
| <p>[...] creche é um depósito de seres humanos. [...] os meninos faziam o que bem entenderem. Não era entendido como um processo educativo [...] não pode ser uma assistência [...] comia demais. Eles gostavam da creche por causa disso, que comia uma beleza e brincava feito um louco aí descarregava as próprias energias. Mas não tinha aquele processo educativo de aprendizagem [...]. Por que a gente não coloca na creche? Por causa disso [...]. Porque nós temos uma certa rotina. Assim, por exemplo, lavar as mãos antes e comer. Ai você explica porque o alimento tudinho, aí na creche não é feito isso. Dá um monte de comida, faz o que bem entender, dormir, sem respeitar nenhuma regra aí chega nas nossas casas piores [...]. (A entidade) Coloca na educação infantil privada. [...] o (X) mesmo veio nessa situação desesperadora [...] estava numa creche pública. [...] na educação infantil, as antigas creches, eu não sei como é que é hoje em dia, é só olhado o aspecto da assistência, então você precisa de que, precisa comer e precisa de um lugar para estar, mas ele não interage com a criança, com o espaço [...] os valores [...] tirar da criança o que ele pode, como ele ser humano, é uma criança em desenvolvimento, tá precisando de uma caminhada. [...] não tem essa perspectiva educativa mesmo, pedagógica. [...] você dá esse desenho pra que? Porque você tem um objetivo, uma meta pra alcançar. [...]. [...] (crianças) estudam no (instituição X) [...] trabalha essa parte mais pedagógica [...]. [...] Mais com objetivo [...] mais planejado e com relação mais à idade da criança. Só tem 3 anos, 4 anos, não há necessidade dele aprender logo ler nem escrever. Não. Vamos respeitar o tempo. Então é visto mais a criança nesse sentido como um todo. [...] pra um menino aprender a ler e escrever com 3 anos [...]. [...] o filho de uma nossa colega de entidade colocou o menino de 3 anos numa escola particular queria já que aprender as letrinhas pra ler e o menino coitado. Aconteceu com o meu também [...]. Nós colocamos com 2 anos e meio no jardim I, não, era na educação infantil mesmo, a educação infantil jardim I, jardim II e o pré. Ai os meninos, no jardim foi beleza no maternal. No jardim I ele já tava com 4 anos [...] não lembro. Ele tinha a maior dificuldade pra aprender as letrinhas e a tia mandava o recado pra mim. [...] Ai eu disse olha o (X) não é o tempo dele. [...] ele gosta de brincar [...] se sujar [...] pintar. Mas do jeito dele. Então eu não posso. Ou eu quebro a cabeça do meu filho pra dizer fique aí sentado e a b c d, ou senão a gente tem que entrar num acordo. Senão eu vou estressar a criança [...]. [...] ele vai ficar frustrado pro</p> |

| |
|--|
| <p>resto da vida e vai se prejudicar porque ele não vai conseguir ler e escrever. [...] a escola sozinha não pode, nem a família sozinha [...]. [...] tem que ser esse diálogo e o tempo da criança tem que ser visto. (C)</p> |
| <p>Os que não estão ainda na escola pública com a idade certa a gente não coloca na creche porque a gente já acha que eles já vivem aqui (entidade), ai daqui ainda ir pra uma creche [...]. Mas ai a gente paga a escola particular. [...] eles saem [...] de sua casa, ai vem pra uma outra casa, vem pra instituição [...]. Ai [...] ainda vai pra creche [...] passam o dia todo na creche. [...] acho que funcionaria como se fosse duas creches pra ele. A creche (entidade que faz o papel de casa) e a creche da creche (educação infantil). [...] Acho (prejudicial a criança ficar na creche em período integral). [...] Acho que só é viável realmente porque as mães que trabalham [...] há de fato uma necessidade da creche. Não é que eu esteja minimizando o trabalho da creche [...] inúmeras mães que trabalham precisam deixar suas crianças. Eu mesmo já tive que deixar minha filha com 2 meses no berçário [...] porque com 3 meses, 4 meses eu ia voltar da licença maternidade e eu tinha que (ir) me adaptando [...] então o berçário, a creche, é necessário quando há esse caso de mães que trabalham. [...] a escola ela principalmente no maternal ajuda no desenvolvimento socioafetivo [...] da linguagem [...] no desenvolvimento perceptivo da criança, então tudo só vem contribuir. [...] (na creche) é realizado também. [...] conheço creches que trabalham muito bem. [...] eu só não coloquei os meninos em creche porque era o período integral. [...] eu não acho necessário colocar com menos idade (antes dos 3 anos), a não ser que seja um caso como eu disse de mães que trabalham. Mas se a gente tá em casa, então eu acho que é melhor que a criança inicie mesmo o processo maternal. Já a (X), a que eu adotei, ela começou com 1 ano e 8 meses, porque ela tinha problema de dicção, então foi sugestão até médica pra ajudar nesse processo da dicção dela, a fala. [...] Seria até um estímulo [...]. De fato aconteceu isso mesmo. Ela não falava quase nada e ai ela foi desenvolveu. [...] Foi muito importante, com certeza. Ai os outros começaram a partir dos 3 anos de idade, do maternal que ai faz o jardim, jardim I, II e alfabetização. [...] Com certeza (contribuiu para a institucionalização o fato de a mãe não levar a criança à creche). [...] Não sei se evitaria devido a outras situações, outros fatores, mas com certeza o fato deles não estarem sendo acompanhados [...] se eles eram matriculados na creche e eles não estavam indo havia alguma circunstancia pra isso. (D)</p> |
| <p>Sim (a educação infantil contribui até para evitar a institucionalização de crianças). Porque [...] a creche é período integral. [...] ela deixa de estar na rua [...] como a situação socioeconômica dos pais geralmente [...] é bastante fragilizada então ela tem alimentação [...] passa todo esse processo durante o dia. Pelo menos cinco alimentações por dia ela tem garantida. Então eu vejo isso como um lado positivo [...]. Porque geralmente quando elas estão juntas com os pais, com essa questão da miserabilidade, ou elas estão sendo exploradas no trabalho infantil trabalhando como geralmente os pais são catadores também de reciclados, então ou eles estão acompanhando nos pais ou estão pedindo. [...] É uma forma de proteção. (D)</p> |
| <p>Eu acho (a educação infantil importante para a criança) porque ai ela vai ter novos amigos e ficando em casa trancada como é o caso dessas crianças [...] uma pessoa sem formação [...]. [...] acontece muitos problemas por causa disso, porque a criança não tem onde ficar. Pelo menos a creche, abrigo não, porque abrigo nem naquela época não era bom imagine hoje que a lei não permite. [...] Contribuiria (a educação infantil para evitar a institucionalização). [...] o importante seria creche, como a gente lutou [...] pra transformar isso aqui numa creche pra atender essas crianças desse pessoal que mora ai na redondeza [...] essas meninas passando o dia seria o ideal. [...] E essas crianças de 4 anos tinham aonde ficar durante o dia. E a mãe pegaria à tarde. [...] por falta de creche (muitas crianças vieram para a entidade). E era muito pedido menina de 4 anos é porque a gente não aceitava. (C)</p> |
| <p>[...] pré escola [...] achei [...] que foi importante, primeiro porque a gente pôde pelo menos abrir caminhos, a visão da mãe [...] e pra ele, ele começou também a se sociabilizar, ter a questão da valorização, descoberta de valores que ele não tinha, a questão dele ter outras crianças também que estavam passando pelo processo pra ele não se sentir excluído, [...] fez amizade, ele tinha a questão da brincadeira e ele sempre assim foi um menino muito esperto, então a gente acompanhou o desenvolvimento dele psicomotor. [...] Eu acho que brincadeira pra criança é uma responsabilidade, como pra o adulto é um trabalho. [...] A mãe [...] sabe agora que vai ter que continuar esse processo porque já desenvolveu nele o desejo de está estudando e é pra o crescimento e é o futuro. [...] com certeza (se a criança estiver frequentando instituição de educação infantil pode não precisar de uma entidade de acolhimento). Com certeza porque se a mãe sabe que a criança está num local seguro ela vai trabalhar segura. [...] No caso ela (mãe) procurasse um trabalho que ela pudesse trabalhar as 8 horas, pudesse tá deixando na creche (ao invés de institucionalizar a criança) , pudesse tá pegando, usar as políticas públicas [...]. Seria importante. (D)</p> |
| <p>Primeiramente a questão do respeito dentro [...] das casas, [...] conversa [...] diálogo, a questão dos compromissos assumidos tanto da parte do adulto como da parte também da criança, obrigações [...] você</p> |

| |
|---|
| <p>tem direitos mas também tem alguns deveres a cumprir, seu dever é estudar, se organizar, como cada criança ela tem o seu espaço, [...] dorme 3 a 4 crianças por quarto dependendo da idade [...] e a questão de gênero também, [...] cada criança tem sua cama [...] armário [...] tem que ajudar a manter o armário, essas coisas rotineiras que a criança se sente respeitada, mas que ela também tem que respeitar o ambiente, as pessoas, que tudo tem que ser conversado [...] você fez alguma coisa de errado então você leva a refletir. [...] É feito com as mães sociais. [...] quando extrapola pra casa, sai da relação mãe criança [...] então senta todo mundo, tá acontecendo isso [...] o que é que vocês acham, então a interação também da casa. (D)</p> |
| <p>O mecanismo que a gente usa é o mecanismo do olhar, da escuta, de tá sempre mais [...] próximo, de conhecer as pessoas com quem ela se relaciona fora do abrigo [...]. [...] a gente deveria ter [...] pelo menos várias casas separadas por faixas etárias pra que eles pudessem ter o desenvolvimento equilibrado, mas de repente isso não acontece porque ai você vê, abrigo com criança de 5 com 14. [...] isso também seria uma forma de proteger. [...] a gente tenta tá sempre acompanhando [...] e os cuidados gerais que se devem ter que toda criança necessita. [...] nós preservamos o horário de dormirem, tomar banho, se alimentar, o momento especial que é o momento lúdico, de brincadeira, o momento com a psicóloga que ele também vai estar colocando ali coisas que a equipe não entende. O momento do aconchego [...] dar carinho. [...] e conhecê-lo [...] porque através do conhecimento você adquire a confiança e a confiança abre um leque pra você. [...]. (D)</p> |
| <p>[...] tem situações que as crianças são abrigadas que a gente mal sabe o nome delas e com o tempo essas informações vão chegando e a gente vai abastecendo o banco de dados pra poder [...] ter caminho a seguir. [...]. (D)</p> |
| <p>As dificuldades maiores eu compreendo [...] às vezes quando a criança chega à casa, [...] vem de um local de risco onde muitas vezes até fisicamente [...] ela tá com algum problema [...] no corpo ou até mesmo no cabelo ou na cabeça [...] ai com o passar do tempo [...] ela vai tendo um comportamento melhor [...] aceitabilidade melhor, de você chegar perto [...] ganhar confiança [...]. [...] quando ela chega na casa, todos, a gente percebe essa rejeição, esse sentimento mais de isolamento tanto nos bebês quanto nos maiores. [...]. (PE)</p> |
| <p>[...] eu converso muito com as pessoas que se aproximam da gente e principalmente as crianças, que elas [...] ah crianças carentes, então a palavra carente pra mim, eu acho que tem muito mais criança carente lá fora do que aqui, porque [...] a gente vai vendo as necessidades básicas de toda criança. Eles são carentes no sentido da família, porque às vezes a gente não consegue dar tudo que é da família, que é próprio da família [...]. Mas [...] no lado das necessidades gerais primeiramente a questão de moradia [...]. Eles tem a casa, também a questão de saúde [...] a gente tem dado essa assistência, não só com saúde pública, mas também outros profissionais e também particular se necessário for. Alimentação também, que a gente consegue através de campanhas [...], pessoas que vem que conhecem o trabalho nos ajuda [...] as crianças aqui tem uma boa alimentação. Tem também a questão de vestuário [...]. E também a questão do amor, da atenção [...] isso é dar proteção [...] segurança, [...]. [...] é uma forma de preconceito também (tratar como carente). (D)</p> |
| <p>As crianças elas são [...] vigiadas 24 horas, elas têm um acompanhamento de um adulto [...] consciente [...] do que deve ser feito [...]. Isso já é uma proteção pra criança. A criança precisa de um adulto pra que a guie [...]. Então a medida de proteção a partir que ela chega na casa [...] ela já tá sendo cuidada tanto na parte física quanto na parte psicológica [...]. [...] a gente passa pra elas valores, tem a proteção física no caso, que são as paredes [...] elas procuram entender aquela situação delas pra elas se protegerem, [...] entenderem porque tão passando por aquilo, compreender e esperar que vai melhorar [...]. A gente faz isso aqui por meio das psicólogas, [...] assistentes sociais e das próprias cuidadoras. [...] nós temos um vínculo muito grande com as crianças [...] agora no natal e no ano novo ficaram só duas crianças em casa. [...] Quem levou foram os funcionários [...]. [...] é uma proteção muito mais expansiva [...]. (D)</p> |
| <p>[...] a gente dá formação dentro da área de direito da criança [...] psicologia, da pedagogia, [...] da área da saúde [...] pra que elas possam compreender o desenvolvimento não só da criança mas de toda a ação e ser participante e não ser uma cumpridora de tarefas. [...] a gente agora fez uma formação de 360 horas [...] pras mães. [...] as mães sociais [...] trabalham aqui dentro, a profissão delas é mãe [...]. São funcionárias, são colaboradoras [...]. Elas são intermitentes [...] moram aqui dentro, com folga de 36 horas semanais. A gente tem as tias que são as mães substitutas, ai elas entram na casa, tiram folga. [...] Em termos de escolaridade seria o ensino médio [...]. [...] A gente tem assistente social [...] pedagogo [...] psicólogo, tem contador [...] educadores sociais, tem as mães sociais, tem a parte de auxiliar de serviço, de manutenção. [...] Tem (voluntários que realizam trabalho na entidade). (D)</p> |
| <p>[...] tem as irmãs que ficam mais responsáveis diretamente que são as educadoras [...]. Temos profissionais</p> |

| |
|---|
| <p>que realizam trabalhos aqui e temos outros fora [...] tem psicólogo que atende aqui [...] mas tem outra psicóloga que atende na clínica [...]. Trabalho voluntário, mas na clínica dela [...]. [...] a gente conta não só com a questão da saúde pública [...] mas com [...] dermatologista [...] oftalmologista [...] tudo voluntário. [...] a gente também aciona o serviço público [...] a gente tem conseguido porque [...] pessoa que trabalha em um órgão vinculado à saúde pública) [...] esteve aqui com o grupo de ECC (Encontro de Casais com Cristo) e ficou conhecendo o nosso trabalho então ela viabiliza [...]. Mas a gente [...] vai lá marcar, espera o dia da consulta. [...]. (D)</p> |
| <p>[...] temos os agentes protetivos que são os cuidadores [...]. [...] é o funcionário que trabalha diretamente com a criança [...] dão banho, troca de roupa, dão alimentação [...] estão na assistência [...] básica [...]. Nós temos a equipe técnica [...] os psicólogos, assistentes sociais [...] dentistas [...]. [...] alguns atendimentos são aqui e outros [...] fora [...] vai um agente protetivo e um técnico pro UNIPE [...] APAE [...]. [...] tenho pedagogo na casa, [...] uma arte educadora que trabalha essa parte de artes [...] o pessoal [...] (dos) serviços gerais [...] motorista [...]. Tem gabinete odontológico. [...] Os agentes protetivos (trabalham) [...] por plantões e os outros [...] são diaristas [...] obedecendo a uma escala de 120 a 176 horas que é regida pelo estatuto do funcionário público [...] estabelecido pelo Governo do estado. [...] Eu tenho voluntário que toca violão [...] vai pro berçário dar banho nas crianças [...] fica com as crianças maiores brincando [...]. (D)</p> |
| <p>[...] tem todo um atendimento individualizado [...] o (X) tem deficiência, ele tem plano de saúde particular [...]. A gente procura sempre os especialistas, no caso de deficiência física. [...] tem fisioterapia. [...] acompanhamento a nível físico, a nível cognitivo pra ele levantar a cabecinha e o afetivo é dado pelos responsáveis da casa. [...] A gente leva pra o UNIPE [...] APAE. [...] No caso do (Y) [...] tem também uma terapia psicológica. [...] porque assim o afetivo, são crianças muitas vezes adultas porque eles aprenderam a se cuidar sozinhas [...] mas afetivamente, emotivamente são bebezinhos. Então eles precisam dessa atenção, ai afeta o cognitivo, tem esse atraso na aprendizagem por isso que a gente dá esse suporte. [...] dificuldade é que aqui tudo é pago. [...] não há nada. Não há curso [...]. Não é só esportiva. É música, é cultura, é passeio, é lazer, não tem nada disso. [...] Ai você precisa de um ônibus pra levar todo mundo, todas as famílias, ai demora, 1, 2 meses, mas o lazer não é de 1, 2 meses, o lazer hoje em dia é questão de saúde mental. Então tem que ser toda semana. [...] A gente vai pra praia, pra bica, essas atividades a gente consegue dar. Pro cinema, os meninos pequenos vão pro cinema [...] mas assim é tudo pago. [...] você entra no shopping tem aquele espaço, mas [...] é pago. [...] a maior dificuldade nossa realmente é essa questão do que serviço público ofereço? [...] esporte cadê? Só as praças? Sim ai eu vou soltar os meninos nas praças assim? Não pode. [...] cadê os cursos que você pode oferecer pra criança? E pra criança pequena não tem mesmo é nada. (C)</p> |
| <p>A gente procura o máximo possível o público. [...] às vezes [...] você vê que a criança [...] tem um grande potencial e que aquele serviço público não tá suprindo, [...] fica até desmotivante [...] então a gente [...] vai atrás de bolsa, pede um desconto, porque como a gente vive de doação então é complicado. [...] se realmente a política pública fosse efetivamente cumprida acho que teria uma melhora muito grande. [...] Não é só assim, eu chego e monto um equipamento [...] tem assistente social, tem psicólogo, tem isso tem aquilo. Mas efetivamente [...] e não brincar de faz de conta. [...] Não tem (atendimento voltado para a dependência química em João Pessoa). Não existe. A gente teve um caso aqui (sujeito acolhido) [...] que tava envolvido com drogas e a gente foi buscar [...] fora de João Pessoa. Pagando. O canto mais próximo era Alhandra. Depois a gente inseriu em Campina Grande, depois inseriu em Caicó, Garanhuns, quer dizer, isso tudo assim, não existe na cidade, no município [...] não existe nenhuma proposta de trabalhar [...] o quadro vai piorar [...]. (D)</p> |
| <p>A mãe (dependência química) foi encaminhada pra fazenda do [...]. Está se recuperando, ela desenha, então ela foi incentivada por eles [...] pra fazer desenho pra poder ter uma renda e hoje ela tá com (a criança) [...] na Comunidade [...]. [...] a maioria das crianças não retornam pra família o mais rápido possível porque os pais são usuários de drogas, a gente não tem pra onde encaminhar [...] porque só tem particular, clínicas particulares, então uma família que não tem nem condições de se alimentar vai ter condições de pagar um tratamento? [...] a questão da drogadição, que é a questão social [...] é extremamente complicada por não ter pra onde encaminhar. Então você encaminha pro CAPS pra fazer um atendimento ambulatorial, mas é [...] um paliativo. A gente sabe que não vai ter efeito nenhum pra aquela pessoa. Então é a questão de saúde pública que a gente se preocupa demais essa questão de não ter pra onde encaminhar esses dependentes químicos pra fazer um tratamento, que a gente sabe que é uma doença que precisa ser tratada. [...]. (AS)</p> |
| <p>[...] A mãe (com dependência química) [...] nós conseguimos ela sendo atendida pelo CAPS (Centro de Apoio Psicossocial), só que ela não conseguia ir [...]. [...] ia naquele dia, voltava e se drogava [...]. A gente viu várias vezes ela no chão [...] bebendo. [...] nós temos um centro de recuperação, mas não é aqui na</p> |

| |
|--|
| <p>Paraíba. [...] Ai ela pediu ser internada [...] ela desistiu do atendimento depois de 10 meses. (C)</p> |
| <p>[...] vi mães que consomem drogas, mas com muito amor pelos filhos. [...] ela não queria perder a criança, mas também não largava o vício. [...] uma dificuldade (para a reintegração da criança à família) que nós temos muito grande hoje são as drogas. [...] antes era [...] o desemprego, [...] prostituição. Hoje tem tudo isso, mas esse da prostituição é uma coisa mais fácil de resolver, [...] a gente tentar ajudar, cesta básica [...], mas [...] a droga [...] desestabiliza qualquer lar. Da droga vai pra prostituição, [...] roubar, [...]. Mais do que a condição socioeconômica, que a condição socioeconômica ela muda. Nós tivemos muitos casos de pais desempregados que arrumou [...] emprego de pedreiro, de auxiliar de obras e levou as crianças daqui [...]. (D)</p> |
| <p>[...] A dificuldade que a gente encontra, por exemplo, a rede de saúde, a rede médica [...] na questão do exame [...] é marcado pro dia tal tinha muita gente na fila, mas assim, não é uma dificuldade que nos atrapalha [...]. Inclusive eu digo [...] você diz que as crianças são do abrigo, nós temos prioridade, qualquer coisa você avisa que a gente manda um ofício lá pra agilizar. Mas a gente não tem não porque o abrigo [...] fica bem centralizado [...] temos vários hospitais perto [...]. [...] não tenho dificuldade com essa rede. (D)</p> |
| <p>O que dificulta são muitas vezes as políticas públicas que são expostas de uma maneira e que na verdade há todo um sistema [...] um protocolo que não ocorre como se deveria. [...] há toda uma dificuldade nessa área (das políticas públicas) que é apresentado de uma forma, mas que na realidade a gente sabe que não funciona. [...] vou dar um exemplo [...]. Eu recebi [...] um pedido pra fazer um abrigo de uma criança e o conselho (tutelar) não dispunha de 1 automóvel. [...] Eu estava querendo entrar em contato com o conselho tutelar e o conselho tutelar não tinha telefone. [...] era um orelhão e quem atendeu foi um transeunte [...]. [...] Às vezes é até um simples documento que você precisa e passa anos. Até uma inscrição. Eu já presenciei inclusive em um órgão que é responsável por dar inscrição e porque não tinha carro, porque fulano e sicrano estava de férias, porque o processo tava num sei aonde, isso ai vai durando 2, 3, 4 anos [...]. Às vezes de um próprio relatório, [...] despacho, essa coisas que eram pra fluir [...]. [...] Porque no próprio Conselho (CMDCA) não tem uma equipe que vá fazer esse trabalho e ai fica pra daqui há 2 meses, ou quando fulano chegar de férias e ai passa 2, 3 anos [...]. [...] tem instituições que há anos estão esperando essa bendita inscrição [...] e que através dessa inscrição a gente sabe que abre um leque pra beneficiar a entidade [...]. [...] (a entidade) trabalha com uma parte daquilo que é possível e que as vezes nos faz sofrer porque [...] poderia [...] ser melhor [...]. [...] (o trabalho) tá sendo em rede, porque às vezes a gente tava muito desligado. [...] Em rede com o Ministério, [...] Juizado, a gente tá vendo esse acompanhamento, esse dinamismo e que de uma certa maneira vai empurrando até as coisas acontecerem. [...]. (D)</p> |
| <p>[...] a gente trabalha também com a rede. Após [...] escuta psicossocial a gente dá outros encaminhamentos. No caso da drogadição ao CAPS (Centro de Apoio Psicossocial) [...]. Vítimas de violência o CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social). [...] tem uma parceria com o PSF (Programa Saúde da Família) lá do Distrito Mecânico. Então a gente faz toda no sentido dessa proteção [...]. A família que [...] foi despejada, não tem onde morar, então a gente vai fazer toda dessa avaliação se a casa tá interditada [...] busca a Defesa Civil [...] o laudo pra dá entrada no programa de habitação. [...] toda essa proteção é feita mediante toda a rede. [...] Acho que falta muito. Porque a gente faz todo o diagnóstico, dá todos os encaminhamentos, mas às vezes esbarra em muita coisa. Por exemplo, um adolescente que é reintegrado à sua comunidade, à sua família, mas que ele necessita de ir ao CAPS, ele necessita de participar de outras atividades. Mas ai esbarra na situação socioeconômica. Porque um adolescente que mora lá no Cristo pra vir ao CAPS aqui no centro da cidade ele não tem como se deslocar. Infelizmente a rede ainda não cobre esse tipo de demanda. Então acaba esse adolescente voltando pra o mesmo caminho que tava apesar da gente ter feito todo o levantamento [...] diagnóstico [...] encaminhamentos, mas acaba esbarrando na situação socioeconômica. [...] Na maioria das vezes é a própria situação socioeconômica (que dificulta a reintegração familiar). A miséria é muito grande. [...] Muitos evadem. Porque tem a situação de rua, a situação da drogadição, então eles passam às vezes 10 dias na casa, mas ai a questão da drogadição é fogo [...]. [...] aqui no município a gente dispõe do CAPS. Mas só esse atendimento do CAPS não dá conta porque na realidade o que eles precisam mesmo é um tratamento de desintoxicação e a gente ainda não dispõe disso. [...] a gente dá os encaminhamentos, por exemplo, uma família se a gente for fazer o recâmbio pra Campina Grande [...] a gente já faz também toda a ponte com o conselho tutelar lá de Campina Grande, eles já levam aqui também a transferência escolar, a gente já vem aqui no programa bolsa família quem já é cadastrado no programa pra que a gente faça transferência pra aquele município. [...] a grande dificuldade assim que eu percebo pra realizar o trabalho é [...] essa questão socioeconômica das famílias. [...] os encaminhamentos esbarram por conta dessa situação e em grande parte também hoje, tem</p> |

melhorado bastante, mas ainda continua sendo a dificuldade ainda com relação ao diálogo com os conselhos tutelares. Hoje [...] eu consigo já ter um bom diálogo com vários conselheiros. Eles [...] compreendem que apesar de ter sido encaminhado à casa [...] mas que a responsabilidade também é dos conselhos, de também está dando esse suporte [...]. Então tem muitos conselheiros que compreendem isso hoje, que realmente a gente já tem uma relação de diálogo muito boa. Mas tem outros que acham que depois que fez o encaminhamento pra casa [...] a obrigação é somente da casa [...]. Não busca mais saber sobre essa criança, sobre o adolescente, qual a situação. [...] Mas já tem outros [...] ali junto conosco [...] buscando alternativas. (D)

[...] as vezes a gente não dispõe de recursos humanos como necessita. Tem também as vezes a [...] dificuldade financeira [...]. [...] é difícil a gente conseguir padrinhos e pessoas responsáveis que queiram mesmo assumir alguma criança. [...] Tem padrinhos, tem a igreja que mantém, pessoas físicas, comerciantes [...] esporadicamente quando sai algum convênio (público) que é destinado a alimentação. [...] conseguimos um padrinho pra uma determinada criança [...] que não tinha possibilidade de retorno familiar pelo menos por enquanto, que o pai não tem um emprego, vigia de carro [...] e ai [...] um casal [...] tá bancando os estudos da criança na rede particular, colocou [...] no curso de inglês [...]. E o pai enciumado quer que tire essa pessoa do caminho e quando muitas vezes vem visitar a criança, passa 5 minutos no portão do abrigo e vai embora. [...] tem essas dificuldades [...] com as famílias. Tem a dificuldade da gente dizer olhe, o menino chegou no momento de retorno. Não mas eu não posso [...]. Nem abre mão, nem quer que saia do abrigo [...] não assume. [...] Tem a questão às vezes na área da saúde, que a gente às vezes não dispõe de medicamento, às vezes não dispõe [...] de transporte [...]. [...] Às vezes (dificulta a reintegração da criança à família) a própria questão da irresponsabilidade de achar que tá no abrigo [...] tá melhor do que tá comigo e ai eu sou o pai, eu sou a mãe, mas o menino lá e eu cá, a ausência [...] a questão financeira crítica, [...] dependência química [...]. [...] tem mães que se prostituem e [...] não [...] permite que entre pra ficar na adoção [...]. [...] o abandono [...] de forma ampla [...] maus tratos. [...] o problema não tá na criança, tá na família, na célula. [...] a questão também da própria família ter uma estrutura de estar recebendo a criança [...] imagina uma pessoa que já tem vícios de alcoolismo, de espancamento [...] você não sente a segurança de está reintegrando aquela criança. (D)

Dificuldade financeira a gente não enfrenta [...] somos uma unidade [...] abastecida pelo governo. [...] A nossa dificuldade [...] é o trabalho com a família [...] porque é o trabalho com a família que faz com que a criança volte pra o seu seio familiar, [...] essa questão da mudança de comportamento da família [...] reagir aos nossos incentivos de mudanças pra poder ter a criança de volta. (D)

[...] ele (pai que não tem condições de tirar os filhos da entidade por falta de condições socioeconômicas) precisa, eu já orientei, pra que ele se inscrevesse nesses projetos de casa, pra que ele tenha a casa própria. Depois a questão de emprego. [...] A família (dificulta a reintegração da criança). É necessário e urgente um trabalho com as famílias. A gente conversa, a gente tenta, mas é muito difícil. É difícil você marcar uma reunião. [...] A grande maioria não tem nenhuma vivência assim de igreja, de religiosidade. [...] Tanto as condições socioeconômicas (dificultam a reintegração da criança) como também [...] de cultura mesmo [...] a família está deteriorada. [...] já que o Estado dispõe de quadro de pessoal [...] a gente tem que ter assistente social, psicólogo [...] eu vou ter que ser duas, uma pra trabalhar com a criança e outra com a família. Eu acho que se o Estado dispõe de pessoal, deveria se dar uma atenção a isso. [...] se tem as crianças acolhidas você tem a lista, você tem também a lista dos pais. [...] O Estado deveria fazer isso. [...] não tem que eu tenha conhecimento. Porque se tiver eu [...] vou mandar. [...] quando chegar assim uma criança pra acolhida [...] que a família viesse a gente ia orientar, você precisa ir aqui, nesse dia tem reunião [...] de orientação para os pais. O Estado poderia fazer isso. Até porque tanto a (entidade) como outros abrigos estão fazendo um trabalho que é do Estado [...]. A gente tem dificuldade. [...] Se houvesse esse serviço e realmente funcionasse seria muito bom, seria uma ajuda muito boa. [...] Porque fica uma coisa assim muito a gente, a gente tem que conseguir, a gente tem que dar, por exemplo, a condição da família vir visitar. [...] Quantas e quantas vezes a mãe de (X) e (X) veio a pé lá de Cruz das Armas. Ai eu [...] tá aqui a passagem. [...] eu acho que um apoio porque a gente já tá fazendo por um outro lado a nossa parte. E isso é cobrado da gente, se a gente tá fazendo trabalho com os pais [...] se não tá [...]. [...] sem ter condições. [...] não é fácil fazer com que esses pais correspondam, porque não há uma obrigatoriedade. Agora se houvesse uma obrigatoriedade. [...] você tem que fazer isso aqui senão você perde a criança [...] eles iam. E uns nem iam porque [...] tem uns que realmente [...] não querem mesmo. [...] (para) fazer um trabalho com os pais, que o Estado pelo menos liberasse o quadro de pessoal pra vir fazer [...] na instituição ou [...] fora [...] seria muito bom. Porque a gente faz aqui, na questão do clube dos anjos da guarda com os padrinhos e madrinhas das crianças [...] porque nós temos pessoas na comunidade [...] benfeitores apenas

| |
|---|
| <p>para as crianças. Então a gente fez o clube do anjo da guarda onde ele está participando de reuniões [...] também [...] para familiares, sendo que a gente não apresenta quem é quem, porque já houve casos infelizmente de pessoas que conheceram [...] fulano é madrinha de sicrano, pegou tirou a criança da casa e depois ficou com o telefone da pessoa e ficou tentando, pedindo dinheiro, porque fulano está precisando disso [...] daquilo e aquela pessoa quando percebeu que tava demais veio me reclamar [...]. (D)</p> |
| <p>Se [...] a família tivesse assistência [...]. [...] As famílias estão ociosas. Acaba entrando o juiz [...] tem a denúncia o juiz vai lá e realmente percebe que elas estão em risco. Por isso que elas (crianças) vêm pra cá (entidade de acolhimento). (PEE)</p> |
| <p>[...] temos passeios [...] alguns convênios, por exemplo, com a UNIPE [...] o convênio do sorriso acolhedor que é um projeto da odontologia da UNIPE que tá fazendo o acompanhamento tanto com as crianças e com os adolescentes também e até os adultos também vão ser inseridos na parte clínica [...], também as colônias de férias [...]. Geralmente a gente encontra (ajuda), porque eu acredito que é quanto a questão da credibilidade do trabalho que você faz. [...] a gente nunca encontrou assim muitas dificuldades [...] a gente sempre vai procurando pelos meios legais [...] mas também muito as pessoas que por conhecer o nosso trabalho nos ajudam. [...] a gente não recebe recursos públicos [...] tudo é doação. [...] tem atividades fora [...] domingo de lazer, dentro da comunidade, [...] recreação, vem a pessoa voluntário, faz o trabalho recreativo com eles [...] no sábado tem a catequese [...] (aos domingos) livre em casa assistindo televisão, brincar ou lazer fora, [...] às vezes arma a piscina aqui [...] eles brincam, tem o pula-pula. [...] Tem dificuldades, por exemplo, pessoal [...] graças a Deus [...] nós temos uma proposta, um pessoal que pediu a mim pra fazer um voluntariado [...]. [...] até isso hoje exige um pouco da gente de atenção. Infelizmente tem muitas pessoas sendo prejudicadas, agindo de má fé com os outros até pra fazer um trabalho voluntário. [...] Pra você te uma idéia tem coroinha botando a igreja na justiça, só porque tinha numa escala e obedecia aquilo ali. [...] trabalho voluntario hoje em dia, principalmente por eu ter as crianças aqui em casa ai é difícil porque eu sou exigente. Eu não quero qualquer pessoa com as crianças. [...] nós nos dividimos, mas a gente não trabalha só com eles senão eu fecharia a comunidade e botaria só o abrigo. [...] apesar da gente contar com pessoas [...] até o grupo de jovens ajuda, vem dar aula a eles, brinca com eles tudo isso é muito positivo, mas eles também tem os estudos deles, são jovens, tem uns que tão na faculdade [...]. [...] a dificuldade [...] no momento agora a questão da própria estrutura da casa que a gente ganhou isso aqui [...]. A gente glorificou a Deus por a gente ter alguém de bom coração que tem feito isso por nós que a gente não tinha condição. [...] depois [...] a gente foi trabalhar pra ter os documentos, o registro (no CMDCA) [...] já conseguimos [...] veio esse presente dessa reforma (da casa) vai viabilizar [...] na melhoria, na qualificação do atendimento das crianças [...] vamos [...] ampliar os espaços, vai ter o refeitório deles [...] os quartos deles separados [...]. [...] no momento nossa dificuldade é a estrutura física do local. [...] ganhamos uma reforma integral de toda a parte da instituição. São dois prédios que vão ser feito, com um totalmente designado para as crianças. [...] Tudo doação. (D)</p> |
| <p>Tinha educação física, tinha natação, tinha aula de coral [...] ou aqui ou na Universidade [...]. (C)</p> |
| <p>[...]. [...] quando a gente pode [...] tá levando pra uma bica [...] procurando colocar ele também num convívio com outro mundo pra que ele tenha um desenvolvimento normal [...]. (D)</p> |
| <p>[...] eu conversei com (X) no final do ano que eu disse que eu queria adotar 11 (acolhidos), se eu podia dar entrada no processo de todos de uma vez, ai ele disse pode. Ai eu fiquei descansada. (D)</p> |
| <p>[...] a nossa comunidade já tinha pensado de colocar pra adoção, porque ele era um bebê. Ele era pequeno, ele tinha condições, mas infelizmente [...] passaram os anos [...]. Hoje em dia (X) está em processo de guarda [...]. (C)</p> |
| <p>[...] (X) já veio com a destituição do poder familiar, [...] com o processo de adoção. (C)</p> |
| <p>[...] é a questão da adoção, [...] bonito, é louvável, mas que a gente sabe dos preconceitos que existem. [...] tem criança que não pode voltar pra família biológica, mas que não é fácil você conseguir uma família substituta. Tem a questão da cor [...] idade que são colocados como preconceito. [...] A maioria [...] eles pedem sempre bebê [...] branquinho. [...] existe um preconceito racial e às vezes a questão da pele pra algumas pessoas infelizmente fala mais alto do que a questão da consciência que somos todos iguais [...]. (D)</p> |
| <p>[...] a adoção [...] (é uma dificuldade), porque [...] as pessoas procuram as crianças que são menores até dois anos pra adotar. Hoje eu tenho algumas crianças grandes na casa, crianças recém colocadas pra adoção [...] e outras [...] que já faz algum tempo e ainda permanecem na casa. [...] Algumas pessoas tem preconceito sim. Geralmente [...] procuram o abrigo pra adotar [...] crianças de pele clara [...] e até 2 anos de idade e se possível menina. [...] segundo as informações dos que procuram é porque criança menina [...] dá menos trabalho. (D)</p> |

| |
|--|
| [...] nós sugerimos os dois para adoção, porque pra aquela família não tem condições [...]. (D) |
| [...] A questão é uma família querer (adotar) [...]. [...] eles não são meninos [...] como o ideal quer [...]. (C) |

ANEXO C - QUADRO 2 - O ATENDIMENTO À CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

| A CRIANÇA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL |
|--|
| nenhum deles estava. [...] Porque não tem o acesso. (D) |
| O (X) estava na creche [...]. (C) |
| Não, não (criança não estava em creche ou pré-escola). (D) |
| (X) está conosco desde 1 ano de idade e ele foi pra escola, o maternal, desde os 3 anos. [...] Não (não estava antes do acolhimento em instituição de educação infantil). [...] Ele e o irmão, ele tá com 5 [...]. (D) |
| [...] o (X) quando chegou aqui tava com 2 anos e segundo o pai dele [...] ele estava [...] porque (X) é o caçula de 5 irmãos [...] o pai me disse [...] que tinha deixado todos matriculados na creche [...]. [...] Eles foram de creche [...] antes de chegar aqui, porém, a gente [...] teve de fato esta informação de que eles não estavam mais indo à creche. (D) |
| (X) também chegou com 3 anos e foi pra escola também com 3 anos. (D) |
| [...] geralmente essas crianças elas vêm [...] com o encaminhamento de CREI (Centro de Referência de Educação Infantil – João Pessoa/PB). [...] Em alguns casos, mas geralmente os que chegam sim. (D) |
| [...] acho que não (criança não estava na educação infantil). (C) |
| Não (não estava frequentando educação infantil). [...] também a questão dele ter vindo do interior [...]. Não tinha (educação infantil). [...] ela (mãe) me disse não. É tanto que [...] a gente viu realmente que era um pouquinho matuto, acanhado, por fora, e depois é que ele foi desarnando. (D) |
| Não. A maioria não (freqüentava educação infantil). (D) |
| [...] era pra tá em creche, mas não estavam. (AS) |
| [...] não estava em nenhuma creche nem escola. (AS) |
| (X) também não estudava. (AS) |
| Também não (freqüentava educação infantil). (AS) |
| [...] não estavam (freqüentando a educação infantil). (AS) |
| Não não estava (freqüentando a educação infantil). (AS) |
| [...] não estava em creche e nenhuma escola. (AS) |
| Não estava também. (AS) |
| [...] não estava em nenhuma creche, nem escola, nada. (AS) |
| [...] não estava não. (AS) |
| [...] não estava, não estudavam. (AS) |
| [...] a maioria que é encaminhada pra cá não está [...] em creche nem escola. Ficam nas ruas pedindo e não ficam em casa, não são encaminhadas. (AS) |

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

| |
|--|
| A gente tem aqui (na entidade) [...] duas linhas de atuação [...] acolhimento (para crianças sob medida de acolhimento institucional) e [...] fortalecimento (para crianças/adolescentes da comunidade, que não estão acolhidos na entidade) [...] no fortalecimento a gente tem crianças a partir de 3 anos na qual a mãe opta ou o horário integral ou meio horário, sendo que a partir de 4 anos é obrigatório a criança estar na escola. [...] isso também da um espaço pra ela [...] trabalhar e voltar pra casa com seu filho. [...] como se fosse uma creche. A gente tem o sistema integral e tem o sistema meio período [...]. É o Centro Social [...]. Do lado de cá é o acolhimento e do lado de cá é o fortalecimento. [...] são crianças [...] de mães que são diaristas [...], catadoras de lixo [...]. Tem a partir de 3 anos. A escola municipal aqui a gente fez uma parceria com ela com crianças de até [...] 6, 7 anos de idade. [...] as crianças vão de manhã pra escola, tem um grupo de mães voluntárias, elas trazem as crianças pra cá quando termina a aula. Eles tomam banho [...] almoçam [...] dormem um pouco pra atividade da tarde. Tem oficina de música, de teatro, de desporto, [...] enfim, |
|--|

atividades que vão desenvolver a criança como um todo. Isso dá uma segurança pra mãe porque é no mesmo espaço, então ela pode trabalhar tranqüila, ela deixa a criança de 7 horas da manhã e só vem pegar de 5 horas. [...] foi uma modalidade que a gente também encontrou [...] porque às vezes elas precisam só disso, desse apoio, de se sentir seguras pra poder trabalhar e a gente também já conseguiu identificar dentro do fortalecimento, algumas famílias que estavam em via, a criança estava em via de violação e a gente já fez interferência. [...] mas a gente não atende as crianças do acolhimento, porque, elas de qualquer forma já tem uma proteção, elas já tão com os seus direitos assegurados. Os que vêm da comunidade eles tão perto de ser violados [...]. [...] a gente combinou com a escola, por uma questão somente interna. A escola atende, você me garante um atendimento pra essas crianças que eu garanto o atendimento dela no contra turno [...]. Eu atendo a partir de 3 anos, eu não fico mais com crianças de 1 e 2 anos. (A partir de 4 anos – ensino obrigatório) fica meio período lá e meio período aqui. [...] nesse contra turno eu tenho até 12 anos. [...] É fundamental (para a não institucionalização) se funcionasse. [...] tem muita gente contra a educação integral. Realmente, ela é pra ser contra se você tiver o mesmo sistema de atuação. Então a criança de manhã tem aquele sistema bancário de educação [...] e à tarde continua no mesmo sistema, então não tem sentido mesmo. [...] de manhã ou à tarde, você tem que ter o momento da educação regular que tem a grade curricular, que tem toda aquela parte metodológica e no contra turno fazer atividades prazerosas que desenvolvem também. (D)

[...] se a gente tivesse unidades (de educação) que realmente acolhesse de forma integral eu acho que a gente não teria tanta criança, tanto adolescente em situação de vulnerabilidade. (D)

Em uma comunidade [...] Paulo Afonso que foi tirado ai perto do mercado de Jaguaribe receberam umas casas lá, então a mãe vem trazer essas meninas com esse mais educação, traz a menina de 7 horas e tem que pegar de 11. Ai já é um sacrifício pra mãe e é distante [...]. [...] se tivesse aqui funcionando como semi-abrigo ou creche integral, em período integral facilitava muito a vida da família. (C)

ANEXO D - QUADRO 3 - O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E SEUS FUNDAMENTOS CONSTITUTIVOS

➤ A ESCOLA/EDUCAÇÃO E SUA HISTÓRIA

[...] em 93 ela (escola) foi criada pra dar prioridade às crianças internas na casa, pra educação infantil. [...] Como foi extinto (educação infantil) no estado, ficou a [...] responsabilidade do município [...]. [...] pra não [...] fechar a escola [...] levei ao conhecimento da secretaria então ai autorizaram a permanecer. [...] foi um decreto que houve ai extinguiram a educação infantil dos estados. Ficou a responsabilidade do município. [...] fizemos um projeto, a direção com a equipe técnica pedagógica e encaminhamos ao secretário solicitando que permanecesse [...] com as crianças que já estavam na escola. [...] pra dar prioridade a essas crianças que tem menos de 6 anos, dar assistência [...] pra eles terem pelo menos uma base [...]. Então ele deu o aval favorável [...]. [...] como [...] os meninos de 6 anos saíram [...] o juiz autoriza a sair [...] a gente fez esse projeto e colocamos (crianças com menos de 6 anos) [...] enquanto chega criança (de 6 anos) [...] (O nome da escola é) Escola Estadual de Ensino Fundamental Jesus de Nazaré. Antes, era Centro Estadual Pré Escolar Jesus de Nazaré. (PEE)

Escola Estadual de Ensino Fundamental Jesus de Nazaré. [...] Antes sim (era educação infantil). [...] Com o ensino de 9 anos [...] como é de responsabilidade do município educação infantil [...] a escola, como é do estado [...] obrigatoriamente trabalha com o 1^o ano. [...] inclusive a rede tem até esse ano pra legalizar isso. [...] é tanto que as creches saíram todas da ação social tanto do estado como do município foram pra educação, porque isso é o que diz a lei. [...] realmente as creches já acho que só tem umas 5 creches aqui na grande João Pessoa. Eu sei disso porque no último encontro eles deram essa informação, mas ainda [...] vinculada um pouco (à Assistência Social no estado). Tem uma coordenação lá e na educação também. Mas o município sim foram todas pra educação. [...] o 1^o ano, as turmas iniciais, ele tem que ter esse foco. Não é creche, claro, a partir de 4, mas [...] a orientação do próprio MEC é [...] que a gente trabalhe o 1^o ano também de forma lúdica, de formação do sujeito, o cuidar, o educar, pra que dê um pouco da assistência do que realmente é aqui a casa, que é esse grupo diversificado. [...] a gente tá aqui há bastante tempo [...]. [...] a gente percebia, até mesmo quando era atendimento do pré-escolar [...] que essas crianças elas tinham muitas dificuldades de adaptação à escola [...] sentar, prestar atenção [...]. [...] a gente tinha muitas

dificuldades, notava que não tinha um rendimento satisfatório. [...] como a lei sempre determina a idade, então na época a gente também não podia pegar crianças muito pequenas, 3 anos, tal. [...] A gente abriu um projeto [...] pegava as crianças [...] mesmo sem tá legalizado, ai a gente fazia um trabalho com eles pra poder chegar mesmo no período escola que era a pré escola eles já estariam mais ou menos trabalhados, não teria tanta dificuldade [...]. [...] ir trabalhando [...] adaptando pra quando ele chegar lá já tá mais avançado [...]. [...] legalmente a gente não seria pra tá atendendo esse grupo [...]. [...] a gente trabalha meio que clandestino nesse sentido [...]. Até pra não [...] deixar de atender o grupo [...]. [...] nem a escola lá fora pode e pela Lei também a nossa não poderia. Mas ai a gente também já conversou [...] claro que oficioso, mas o pessoal sabe que a gente [...] faz esse trabalho. [...] (oficialmente só vão para a Secretaria de Educação os dados de crianças) de 6, 5 anos e meio, 6. [...] É porque pela legislação é. [...] a orientação da LDB [...] do ensino de 9 anos [...] se o aluno tiver com 4, com 5 anos e meio que já teve uma experiência escolar pode aceitar (no ano inicial do ensino fundamental). Inclusive até antes disso, 5 anos, já pode aceitar, contanto que tenha tido experiência anterior ou em creche ou em pré escola. Tá na lei. [...] o 1^o ano, toda a base é da alfabetização. [...] aqueles conteúdos das séries iniciais, da alfabetização [...] de antigamente. [...] tem que ter esse entendimento de que tem o fundamental de 8 anos e o fundamental de 9 anos. Então, do fundamental de 9 anos o embasamento anterior é o da alfabetização. E aqui [...] a gente tem essa vantagem. Já era uma pré escolar. [...] o trabalho quase não se diferenciou, porque a gente já vinha trabalhando com esse grupo. [...] Até na implantação [...] dos 9 anos (funcionou a pré-escola na entidade) [...]. (PEE)

Aqui tem pré escola. Educação infantil a gente tem na casa. [...] A princípio eu queria [...] acabar com essa escola [...], pra que essa crianças fossem inseridas numa escola que nos desse um atendimento externo [...] porque sai da Unidade, o contato com a comunidade. Mas depois eu vi que não seria o mesmo atendimento [...]. [...] as meninas daqui são tão cuidadosas [...] tão interessadas [...]. Elas inventam as coisas [...] pegam os carros delas [...] pegam as crianças botam dentro do carro e leva pra praia. [...] Eu até pensei [...] em colocar esse ensino fora mesmo pra [...] ta inserido na comunidade como a turma da tarde está. Mas tem outra vantagem que são professores que já trabalham a algum tempo, tem essa especialidade. [...] a escola aqui também tem uma vantagem, porque a gente tá perto [...] observando [...]. Eu acho melhor (ficar na entidade) porque são pequenininhos [...] quantos problemas [...] eu vou evitar aqui. Tem a questão da praticidade [...] deles tomarem café, trocam de roupa já vão direto pra escola, eu não tenho que mandar um técnico, [...] carro [...]. [...] eu acho importante (a educação infantil), uma forma de proteção, porque [...] as crianças dessa faixa de idade quando chegam na casa são muito debilitadas [...] algumas até que a gente tem que tá olhando muito de perto pra evitar algum problema, [...] eu acho ela aqui o trabalho mais acolhedor, mais confortável [...] (as crianças pequenas chegam) desnutridas, doentes, doença de pele, doença na cabeça, muito piolho [...] as crianças quanto mais novinhas mais chegam na casa [...] doentes. (D)

➤ SISTEMATIZAÇÃO/IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO

[...] São 2 professores e a diretora. São 2 classes [...] pela manhã [...]. Com funcionários próprios da secretaria de educação, com os recursos da secretaria de educação também. [...] é uma escola [...] desmembrada de outra escola e ela funciona e sempre funcionou aqui dentro, inclusive temos sala de aula mesmo, não é questão de espaços adaptados não. [...] é uma escola normal que tem os seus quadros de horários, início e término de aula, seu cronograma. [...] quando eu cheguei aqui (2005) já era esse sistema das crianças com o ensino infantil aqui. (D)

[...] São duas salas [...] 20 pra cada. [...] antes funcionava com 4, 5 anos. [...] como houve a mudança então nós deixamos a partir de 6 anos [...]. [...] a prioridade é da casa. Se houver [...] alguém à procura da comunidade colocamos, desde que procurem. [...] A sala de [...] é 5 anos. [...] quando eles saírem da sala de [...] 6 anos de idade) vão pro 2^o ano na comunidade. [...] chegando menino de 6 anos a sala de (X) também é um 1^o ano [...] menino de 6 anos. [...] chegou menino de 6 anos, chegou digamos 10 meninos, a turma dela volta a ser o 1^o ano. [...] são dois 1^o anos [...] crianças de 6 anos [...]. [...] oficial é de 6 anos. [...] a escola aguarda a chegada de (crianças de 6 anos) porque sempre chega [...] é rotativo [...] mas as salas são de 6 anos. [...] Funcionou até o ano retrasado (como pré escola). [...] Na secretaria está cadastrado como ensino fundamental. (PEE)

[...] aqui a gente tem essa peculiaridade. [...] só tem o 1^o ano, a turma inicial. [...] Com o grupo que chegou agora a gente tá com 4 anos, esses meninos de 4 anos (em uma das salas da escola). [...] (na outra sala da escola) 4 anos e meio, 5 [...] 5 anos e meio, 6, são os maiores. [...] a gente recebeu vários anos crianças da comunidade. A gente tinha um espaço melhor, que era ali atrás. Tinha duas salas grandes. Era melhor. Mas ai o diretor achou melhor trazer a gente aqui pra cá [...]. [...] eles não têm certificado. [...] escola nenhuma

| |
|---|
| <p>do município nem do estado [...] porque é pela idade. [...] se ele tiver 7 anos ele já vai pro 2^o ano [...]. [...] A gente apresenta alguns relatórios pra coordenação do desenvolvimento deles. [...] [...] não precisa (levar relatório para a Secretaria de Educação) porque eles não exigem [...] é só o diário [...] registro diário. [...] É igual a escola normal, como é de todos os primeiros anos. [...] não tem avaliação quantitativa [...] é avaliativa, formativa. Nossa escola é a escola [...]. A gente segue toda uma orientação da secretaria, a legislação, tudo. [...] a escola nunca teve [...] interferência na direção, na casa. (PEE)</p> |
| <p>A gente trabalha com as crianças carentes aqui do orfanato. Essas crianças vivem aqui no abrigo, as famílias vêm de visita e a escola é do estado [...]. [...] o diretor da casa é um [...] ai tem o diretor da escola, a supervisora e nós duas as professoras. [...] são crianças de 3 e 4 anos essa turma que eu estou. Ai a gente trabalha muito em cima do lúdico, do criativo, do que vai imaginar, do que vai criar com eles. Porque não é totalmente uma sala de aula especifica pra aprender a ler e a escrever. [...] Todos os dias de segunda a sexta. [...]. É de 7 e meia às 11. [...] Não [...] é integral. [...] Só na parte da manhã. [...] (São) meninos e meninas [...] até 4 anos e meio. [...] quando finda o ano ai passa pra outra turma. [...] Tem uma turminha maior. A outra sala a turminha é maior. São crianças entre 5 anos e 6. [...] Só o grau de dificuldade (diferença entre as duas salas da escola) que a gente aumenta [...]. Os meus eles precisam de mais instrução [...] a gente vai [...] dando as instruções [...] não sabem fazer (sozinhos) ainda porque são pequenos. [...] Os da outra sala [...] já trabalham com leitura [...] escrita, já entendem melhor [...]. [...] os meus são bem pequenos [...] 4 mas eu to com uns meninos menores de 4 porque [...] tá grande pra os bebês lá de cima (berçário). Ele (um deles) tem problema de deficiência. [...] ele é muito pequeno, mas ele tá frequentando a escola [...] tá se desenvolvendo bem. [...] [...] Só faz 1 mês mais ou menos que ele tá na sala. Mas [...] tá tendo uma interação muito boa entre eles. (PEE)</p> |
| <p>É essa a idade que eu sempre trabalhei, de 4 a 5 anos, ensino fundamental infantil. [...] na prática é (como se fosse educação infantil). [...] de 6 anos que é o 1^o ano (oficialmente). [...] na verdade é [...] oficialmente (1^o ano do ensino fundamental). [...] Segunda a sexta de 7 e meia à 11. Às vezes [...] chega de 8, depende da hora do café da manhã que às vezes atrasa [...]. [...] no aprendizado não (tem dificuldade). (PEE)</p> |
| <p>[...] nós temos a escolinha do estado aqui que atende de 4 a 5 anos. Então pela manhã, 8 horas da manhã as professoras chegam, elas vão pra escola, ficam na salinha fazendo as atividades até 10 e meia é de 8 às 10 e meia. [...]. Tem várias (atividades). Tem a motora, de desenho, de colar, de recortar, tem umas que elas fazem de músicas [...] dança [...] às vezes passeios, vão pra o espaço cultural, [...] praia, tem alguns momentos de lazer também na escolinha. É muito bom. [...] Tem a turminha de 4 anos e tem a turma de 5 anos. São duas salas, são duas turmas [...] de pré escola [...]. (AS)</p> |
| <p>[...] a supervisora é quem planeja com elas (2 professoras) de 15 em 15 dias [...]. Nós fazemos o plano anual, o plano de curso [...]. O planejamento no início [...] do ano era igual porque era os meninos de 6 anos. Como saíram os meninos de 6 anos ai a gente teve que formar uma turminha pra não ficar ela (professora de uma das salas) ociosa [...]. [...] tem que modificar o planejamento ai é outro tipo de atividade. (PEE)</p> |
| <p>[...] (planejamento) só comigo mesmo. Eu sou a supervisora da escola [...] a gente se reúne quinzenalmente às sextas feiras ai eu faço toda essa parte [...] em cima das orientações [...] de como trabalhar na sala de aula tanto a linguagem oral e linguagem escrita, estudo da sociedade e da natureza e a matemática. [...] Para as duas turmas. Ai o que é que vai diferenciar? As atividades [...]. [...] na turma menor a gente trabalha uma leitura dessa forma, na turma maior dessa outra forma [...]. [...] nos planejamentos, [...] faz atividades, textos reflexivos [...] material de pesquisa [...] algumas propostas curriculares que a gente fica observando. Por exemplo, do município de João Pessoa [...] que já tá mais amadurecida [...]. [...] a gente aproveita algumas coisas e faz adaptação [...]. (PEE)</p> |
| <p>[...] O planejamento é quinzenal, a gente junta as duas professoras com a supervisora e faz o planejamento [...] quando tem alguma coisa a acrescentar [...] terminou um pouquinho a aula a gente se junta e planeja uma coisa a mais. (PEE)</p> |
| <p>[...] Eles (menores de 5 anos) gostam muito de atividades de jogos, [...] com encaixe, [...] jogos de montar, quebra-cabeça [...] jogo da memória [...] eu nunca vi, são tão pequenos, mas têm uma memória muito boa. [...] todos os dias a gente tem um horário pra contar uma historinha e dessa historinha [...] fazer perguntas a eles, eles contam, a gente tenta relacionar a historinha com o que eles vivem, se eles passaram pela aquela situação, se eles sabem alguma coisa já daquela historinha [...] pra eles desenharem a história, o que eles entenderam [...]. (PEE)</p> |
| <p>[...] Chego ai converso um pouco com ele, procuro saber como foi a noite, o dia, se dormiram bem, oro primeiro [...] depois tem a hora da história, ai peço [...] pra comentar alguma coisa da história, desenhar [...] o que ele aprendeu sobre a história e assim vou fazendo as tarefas no quadro. [...] Eu mesmo tenho que</p> |

| |
|---|
| alfabetizar ele porque daqui ele vai pra uma 2ª série. [...]Tenho conseguido. [...] 9 e meia tem o lanche aí [...] dou o espaço aqui pra ele brincar 15 a 20 minutos [...] volto aí vou fazer a tarefinha novamente do livro e depois só. Leitura também, faço leitura [...] às vezes vou com ele brincar também. (PEE) |
| [...] faz atividades escritas, [...] leitura [...] dramatização [...] canta com eles, colagem [...]. Levamos também eles pra passear, conhecer ambientes lá fora, [...] praia [...] Parque Sólon de Lucena [...] Estação Ciência. [...] Por conta da faixa etária das crianças [...] as atividades é diferenciada, o planejamento de (professora [...]) é um e o de (professora [...]) é outro. Trabalho normal de uma escola normal [...] de educação infantil. (PEE) |
| Chega às 8, tem a roda da conversa [...] as musicas iniciais [...] a história [...] conversar sobre a história, aí tem atividade [...] ou desenhar, ou pintar, aí tem a parte da recreação livre [...] na própria sala. Livre [...] sem a intervenção. [...] dá o brinquedo e eles ficam lá à vontade, tem a música. [...] Ai tem o conteúdo da matemática, da língua portuguesa, do estudo da sociedade e da natureza. [...] tem o livro [...] Porta de papel. [...] Esse ano teve matemática também. [...] é do 1º ano [...]. [...] A nossa escola é cadastrada, a gente escolheu o livro didático. [...] Pra turma de (professora que trabalha com os alunos maiores). Pra [...] essa turma de cá (crianças menores) a gente trabalha mesmo com folhas [...] massa, com essas coisas necessárias pra o trabalho da educação infantil. [...] ai tem o lanche [...] próprio da casa. A gente vai lá e pega e traz na própria sala [...] tem aquelas músicas com movimento. [...] vai ser a tendência das turmas de 1º ano [...]. (PEE) |
| [...] Eles têm que estar [...] alfabetizados [...] é um critério [...] tem que sair alfabetizado, sabendo de alguma coisa, porque a maioria das crianças hoje tá na 4ª série não sabe nem ler. (PEE) |
| [...] a escola em si [...] tem profissional qualificado. O mínimo que elas (professoras) têm é o pedagógico [...] as duas tem licenciatura [...]. A escola tem esse diferencial porque tem profissionais qualificados e na casa não [...]. [...] qualquer pessoa pode tá lá cuidando. Então o cuidar é muito presente na casa [...]. [...] a escola faz essa diferença na vida dessas crianças [...]. É tanto que a gente observa bem que eles gostam de vir pra escola. [...] a gente tem esse cuidado. Trabalhar os conteúdos de forma lúdica [...] o cuidar, o educar. Porque realmente na perspectiva de trabalhar [...] na série inicial esse é o entendimento porque isso também não tá sendo trabalhado enquanto secretaria. Isso não é só no estado é no município também. [...] esse entendimento é muito daqui nosso. [...] é serie inicial, é educação infantil entre aspas. Então a gente trabalha com linguagem oral e escrita na língua portuguesa, [...] na matemática e estudo da sociedade e da natureza que é todo o referencial da educação infantil. (PEE) |
| [...] Eu acho o trabalho aqui dentro tão importante porque [...] eles vivem aqui dentro e [...] têm todo um acompanhamento por uma pessoa de fora que vai ajudar [...] tirou eles da parte de lá onde é a casa deles e trouxe pra escola. Pra eles é como se fosse uma escola fora. [...] Todos os dias eles chegam, quando vem de lá, é hora da escola? [...] Deu 10 e meia 10 e 40, vamos pra casa. [...] A gente tem (fora da entidade), não bem atividades, tem passeio com eles. As atividades a gente desenvolve aqui [...]. Geralmente a gente faz passeio, pelo menos uma vez no mês, a cada 15 dias [...]. [...] pra praia, [...] Bica [...] fazendinha, já foi pra Estação Ciência, coisas assim, só passeio. (PEE) |
| ➤ A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL |
| [...] Todas que eu peguei aqui sim (freqüentaram educação infantil). [...] Com certeza (tem diferença). Ele já chega com alguma noção de alguma coisa. É muito pouco. [...] Acho que devido à mudança. [...] saiu do seu lar, do seu convívio e veio pra cá, tem toda uma história. [...] você não compare uma criança que nunca vai numa escola com a outra que vai, vai ter convívio com as outras crianças, relacionamento, tem muita diferença. [...] (PEE) |
| [...] Dos meus, duas tinham passado já por creche. [...] falavam muito na creche. Porque tinha isso na creche, na creche a gente tinha a bolsa, a gente ganhou a farda. [...] Tem uma diferença. Elas são mais maduras, porque já conviveram com outras crianças de creche. Porque geralmente creche tem mais criança, bem mais crianças. [...] o convívio com outras crianças ajuda elas a desenvolverem mais. [...] Sou técnica pedagógica de uma creche. [...] as crianças [...] com 2 anos elas vêm sem nada, sem adaptação nenhuma. [...] acho que elas passam a se adaptar melhor quando elas têm um acompanhamento na escola. [...] passam a conviver com outras crianças [...]. [...] Na creche a gente vai lidar com todos. [...] Tendo todo aquele cuidado com elas, mas tratando de uma maneira igual. [...] Em casa tem a diferença entre você tratar um filho e tratar outra criança. [...] Eu acho que (a família) coloca (na educação infantil), muitas vezes [...] pela necessidade dos pais e outras vezes [...] vem porque quer mesmo colocar. Muitas vezes a criança em casa ela não tá se desenvolvendo bem. [...] a gente ver que as mães só querem colocar entre 3 e 4 anos principalmente. [...] Elas cobram muito o lado da leitura e da escrita. Elas querem cobrar das crianças o que elas não podem dar ainda. [...] Aqui a gente começa na sala de 4, começa com algumas coisinhas e na parte |

| |
|---|
| <p>de 5 a gente aperfeiçoa. [...] Aqui eles lêem alguma coisa, palavras pequenas [...] tiram do quadro. Os de 5 anos já tiram leitura do quadro, fazem leitura. (foco) a parte lúdica, o brincar, o participar, [...] a parte motora [...] pra ele ter [...] noções básicas que [...] uma criança precisa ter. [...] Ela vai se desenvolver muito vendo as outras crianças, o convívio com as outras crianças. Em casa, muitas vezes ela é sozinha. Ela sendo sozinha, muitas vezes passa da idade de falar, não fala tudo, fala pouca coisa, quando fala, fala errado. [...] meu filho não foi pra escola pequenininho. [...] só com 4 anos. Eu não tinha a necessidade [...] não tinha pressa de colocar. Eu queria colocar na idade certa que era os 4 anos. (PEE)</p> |
| <p>[...] geralmente (crianças) não (freqüentavam a educação infantil). Porque se eles tivessem numa creche eles não estariam nessa condição de estar aqui, porque geralmente [...] numa creche tem uma coisa mais estruturada. [...] por que quem é que vem pra cá? [...] não são crianças que tem uma base estrutural familiar. São sempre aqueles que [...] a família passou por algum problema e que elas estão em risco [...]. [...] se tivesse uma política realmente de atendimento a essas crianças [...] desde mesmo 0 a 3 anos que é por isso que existe a LDB garantindo [...] a vida escolar dessa criança desde 0 a 3 anos, de 3 anos, que é justamente proteger. Então muitas vezes a política [...] a legislação tá ali, mas, na efetivação não acontece. Se realmente acontecesse com certeza não teria essa criança ai. [...] É um diferencial muito grande porque tendo [...] o contato com o outro, a socialização, o brincar com o outro, isso tudo é educativo. Então se ela não tem isso, fica isolada dentro de casa muitas vezes [...] o tempo todo sem fazer nada só a mercê da televisão. Então a educação infantil ela tem esse diferencial [...] estar ai pra provar [...] que a política pública tem que dar esse olhar pra educação infantil. Inclusive formar educadores pra educação infantil, porque a gente não tem. (PEE)</p> |
| <p>Não. Chegariam não (se estivessem na educação infantil). Chegariam não, porque [...] pra mãe ter esse cuidado de ta colocando seu filho na escola, indo buscar, colocando na creche, ela teria os cuidados primários que é a questão do cuidar em si da alimentação [...] olhar o comportamento da criança, mantê-lo em casa, sem tá nas ruas com algumas viciações [...] se eles estivessem realmente na educação, na escola, eles não viriam pra cá com certeza. (D)</p> |
| <p>Eu acredito que sim (importância da educação infantil), não no sentido [...] de não chegar aqui, mas [...] as crianças a maioria deles os pais não tem condições financeiras até mesmo de alimentar, é a questão básica da alimentação. Então as crianças estando na creche, não só estariam desenvolvendo mas também tendo essa alimentação. Três refeições pelo menos fazia, porque as crianças ficam até 5 horas da tarde, passam pelo menos o tempo e a maioria deles já coloca com essa intenção não é nem de procurar emprego, é de suprir essa falta de alimentação que não tem em casa. [...] o que é que acontece? O pai sai, a mãe sai e deixa a criança só em casa. Então vem o pedófilo, acontecem os acidentes, a criança fica solta, vai pra rua, começa a cheirar coisas [...] começa a fazer as coisas que a rua a gente sabe que só tem coisa que não presta. Então a criança estando numa creche ela tem atenção pra ela, tá convivendo com outras crianças, tá se desenvolvendo, tá se alimentando, é uma proteção. [...] toda criança nessa faixa (até 5 anos) etária deveria estar numa creche ou numa escolinha. [...] Eu acredito que sim (a freqüência na educação infantil contribui para evitar o acolhimento). [...] Porque eles estando [...] o pai pode ir trabalhar tranquilo, a mãe pode ir trabalhar tranqüila não tem a desculpa de dizer que tá cuidando do menino tendo as creches, tantas creches municipais que a gente tem aqui. Eu acredito que sim. (AS)</p> |
| <p>[...] a educação infantil hoje no Brasil se a gente tivesse métodos, modelos que atendessem mais educação infantil os problemas seriam minimizados no futuro, porque a educação infantil é a base de tudo. [...] Sim (frequentar a educação infantil pode contribuir para que as crianças não cheguem à institucionalização). Eu acredito que sim porque [...] se a criança em casa [...] já vive numa família totalmente problemática e ai você tem no município um lugar onde você pode deixar essa criança, na creche, então ali vai facilitar o processo de aprendizagem daquela criança e vai evitar que aquela criança viva naquela casa [...] com esses problemas. Já seria uma ajuda maior. (PE)</p> |
| <p>➤ DIFICULDADES ENFRENTADAS</p> |
| <p>O fator negativo (da escola dentro da entidade) [...] é que a criança [...] estuda na instituição. [...] nós estamos abrindo agora esse ensino pra outras crianças da comunidade que queiram estudar aqui na casa exatamente pra estabelecer essa questão da convivência com a comunidade [...]. [...] O ensino infantil em si ele é mais difícil de encontrar nas escolas, mas o ensino fundamental é mais fácil. [...] se eu tenho profissionais [...] por que não ter aqui? [...]. Pra você ter uma ideia, eu tive uma escola (pública) [...] que eu tive um problema muito sério [...]. [...] a gente percebe que em algumas escolas, por exemplo, nessa escola, [...] existia um preconceito porque elas eram de abrigo [...]. [...] eu ouvia falar, não essas crianças são do abrigo, é porque são do abrigo [...]. Várias vezes a diretora da escola ela vinha trazer a criança aqui porque não tava conseguindo controlar. [...] tirei todos de lá e coloquei numa escola aqui pertinho que foi o</p> |

contrário [...] nos dá muito apoio. [...] existem desvantagens deles estarem aqui dentro existe, porque eles acordam no abrigo e continuam no abrigo. [...] pela informação que eu tive da diretora da escola, não existe ensino infantil aqui perto. [...] então eu teria que locomovê-los pra longe [...] usar o carro, ficar preocupado com a hora de chegada, de saída [...]. [...] essa escola ela já foi mandada pra cá [...] pra dar esse apoio pra gente, pras crianças menores [...]. (D)

[...] O horário de funcionamento é de 7 às 11. [...] Só que às vezes acontece ai o problema do café ai elas pegam mais tarde e às vezes pega mais cedo. [...] Depende muito do horário do internato [...]. [...] Depende (o horário do café). Às vezes atrasa chega de 8 horas [...]. Há o atraso por conta da pessoa que chega na cozinha. [...]. [...] muitos deles tem dificuldade na aprendizagem, hoje tá sabendo a letrinha amanhã já esquece, tem uns que tem que trabalhar muito [...]. Sim demais (sente a diferença). Demais. [...] No início [...] quando eles chegam tem uma dificuldade grande de aprendizagem. É como se fosse um bloqueio. Só que elas trabalham ai graças a Deus elas tão conseguindo êxito com eles. [...]. (PEE)

[...] o fluxo de criança [...] é muito rotativo [...] no início do ano (2010) quando a gente foi ver a matrícula realmente muito baixa e tem um limite mínimo e máximo [...] a gente tentou fazer uma campanha na comunidade, mas nessas alturas todas as crianças já estavam matriculadas. Tem essa dificuldade. [...] na sala de (professora ...) acho que tinha umas 8 crianças. [...] só tem 1 agora (com 6 na os na sala da professora ...), que também já saíram [...]. Legalmente (o horário) seria de 7 às 11 e 45 como é toda escola, mas aqui [...] os meninos pra tomar café, então a gente pega de 8 horas vai até 11. [...] tem dia que alguma coisa acontece ai a menina da cozinha não vem, essas histórias mesmo da operacionalização mesmo do trabalho. [...] eles têm o intervalo [...] lanche [...] uma atividade, fica um pouco mais livre, sem uma orientação, seria esse momento deles. [...] Mas [...] a gente tem dificuldade nesse momento, porque como [...] eles ficam muito na casa [...] lá atrás, naquele pátio [...] bem livre mesmo às vezes fica até sem orientação, então às vezes até no brincar eles brincam de forma muito violenta. A gente tem que tá dando essa intervenção. [...] Primeiro, inicialmente, essa questão da socialização. [...] por isso que nós pegamos essas crianças meio que antes da faixa etária e sempre a gente pegou por isso. Porque na casa há um a rotatividade de educadores [...] a gente orienta o educador de um jeito, depois vem o outro orienta ai fica a criança [...] o que eu vou fazer e como fazer porque cada um tem um jeito as educadoras da casa. [...] a gente sente essa dificuldade [...]. Muita agressividade, ao mesmo tempo afetuosa, agressivos um com o outro, carência tudo, porque realmente a situação, a história de vida deles muito complicada. [...] Eu percebo que elas (crianças) se apresentam com maiores problemas [...]. Apesar que [...] como há a rotatividade então a gente não tem nem como ir trabalhando pra ir minimizando isso. [...] chega, saem, chega, saem. [...] Ai a gente fica sem contato, sem saber o que é que aconteceu. [...] A gente já teve turma aqui de 16 alunos. [...] Ficava o ano todinho. [...] Antes mesmo da legislação [...] do Estatuto da Criança e do Adolescente que diz que tem que ter momentos nessa casa, não viver a vida inteira internado [...]. Estão saindo mais rápido. [...] quando ele (grupo de crianças pequenas) chegava [...] era muito difícil, era muito agressivo, era muita violência [...]. [...] melhorou bastante. Por isso que a gente insiste ainda em pegar essas crianças menores. Eles vão melhorando a auto-estima [...]. A questão da identificação. [...] porque aqui tudo é de todos. Não pode. Eu tenho que ter meu sapato pra que eu crie a minha identificação [...] o que é meu. [...] na escola eu tento trabalhar muito isso. [...] o material deles pra que ele crie [...] gosto, enquanto auto estima melhor [...] eu tenho [...] minhas coisas, meus direitos. [...] falta isso [...] mas ai numa instituição desse tamanho, nessa rotatividade, nesse cuidar, rotatividade dessas educadoras também é muito difícil. (PEE)

[...] Tem dias que eles (menores de 5 anos) estão bem calmos, bem tranquilos, mas tem dia que eles estão bem mais agitados. Eles dão um pouquinho de trabalho. [...]. Mas nada que a gente não possa conter. E são crianças carentes. Tem que ver pelo lado de que são crianças carentes que precisam de muito apoio e de muita ajuda. [...] Eles além de serem muito carentes [...] têm tipo uma barreira. Pra fazer as coisas eles não querem fazer. Você tem que insistir muito, pedir muito, ter um jeitinho [...]. Se for atividade então de movimento ai é que eles não querem fazer. Eu não sei se eles se sentem envergonhados [...]. [...] Quando a gente vai fazer atividade lúdica [...] trabalhando dentro e fora [...] bota bambolê no chão [...] faz círculo, eles não querem fazer. [...] Alguma atividade [...] se for pra mostrar alguma coisa do desenvolvimento deles eles se sentem envergonhados. A gente fez uma dinâmica do espelho. Era pra eles se olharem no espelho e fazer os gestos cabeça, ombro, joelho e pé, uma musiquinha que a gente tem. Mas eles não se olham diretamente no espelho. Eles não querem de jeito nenhum. [...] pra dançar eles [...] são mais quietinhos [...]. A gente bota uma musiquinha, vamos dançar [...] oh tia oh tia assim não. [...]. (PEE)

As dificuldades que eu encontrei aqui no início foi (que) eles eram muito impossíveis [...] não paravam pra fazer as tarefinhas [...] inquietos e [...] egoístas [...] com o tempo eu fui mudando, conversando, trabalhando

| |
|---|
| <p>com eles [...]. [...] quando eu cheguei aqui eram seis, ai foi saindo. [...] Cheguei o ano passado. [...] É difícil porque ele (criança) tá sozinho, muitas vezes ele fica caladinho. Não é bom não. Dificulta sim meu trabalho. [...] eu faço um planejamento pra seguir e só com uma criança é ruim. Não é bom. Eu fico desestimulada. [...] Muito difícil (para a criança também). Porque ele se acha sozinho, não tem outro coleguinha pra brincar. [...] porque chega, tem um número de alunos ai vai saindo. Ai outros chegam [...] já vem com outro comportamento [...] pra mim botar assim nas rédeas como deve ser, mas eu consigo. Queria eu que tivesse a sala cheia. [...] as dificuldades que eu encontro [...] é do convívio deles. Mesmo eles morando junto aqui, há desunião, egoísmo. (PEE)</p> |
| <p>[...] a gente observa, isso era depoimento dos diretores na semana passada [...] meninos tudo tortos com aquelas cadeiras universitárias com as pernas balançando, não tem nem como [...] do 1º ano. [...] eles não tiveram esse preparo de receber essa criança. Essa criança ficou na mesma, naquele mesmo espaço do 2º ano, do 3º ano [...] naquelas cadeiras universitárias. Os professores não foram orientados como trabalhar com esse pessoal [...]. [...] semana passada a gente teve um encontro de gestores, de supervisores [...] a discussão é essa [...] das escolas estaduais a partir do ensino de 9 anos [...] não só colocar esses meninos no 1º ano, mas que tipo de atividade se desenvolve, como é que a escola está preparada [...] pra atender este grupo de crianças que 5 anos e meio, 6 anos. [...] como o estado [...] não tem esse foco muito no 1º ano [...] pegou de repente o 1º ano, a turma inicial, [...] não tem uma coordenação específica ainda. É tanto que estão um pouco preocupando com isso pela questão de todo esse 9 anos que tem que ter a questão da qualidade. O que a gente observa? Atender os alunos do 1º ano, do 9 anos com aquelas cadeiras universitárias. (PEE)</p> |
| <p>[...] não tem (formação específica para o educador infantil). Nosso educador ele é de [...] antigas 1ª séries à 4ª série. Às vezes algumas universidades têm algumas disciplinas [...] mas não legalizadas. [...] enquanto rede estadual não (tem formação específica para o profissional de educação infantil). A gente tem no município [...] um programa de formação continuada, a rede municipal de João Pessoa e tem esse diferencial. Então turmas de educação infantil, os professores, a formação continuada desses professores realmente são pra educação infantil. (PEE)</p> |
| <p>➤ CRIANÇAS QUE NÃO ESTÃO NA ESCOLA</p> |
| <p>[...] tem o berçário. [...] quando tá com 3 e meio mais ou menos ai desce (fica em uma sala intermediária vendo vídeos, brincando no parque), mas ainda não passa a frequentar a escola. Só passa a frequentar a escola a partir dos 4. [...] Tem outra sala. Eles ficam na casa com outras atividades, mas não relacionada a escola. (PEE)</p> |
| <p>[...] O berçário a gente não dá assistência não. A escola não. A escola só dá assistência aos meninos de 6 anos. (PEE)</p> |
| <p>[...] A gente não atende berçário [...]. [...] a gente tem essa atividade da escola, enquanto escola, enquanto instituição. Berçário, toda essa parte pedagógica é de responsabilidade da casa [...]. [...] berçário não. De jeito nenhum. [...] Não. Nunca (mesmo quando era pré-escola). (PEE)</p> |
| <p>A gente pega o plantão às 7h da manhã e [...] vai ver como é que eles estão, saber como é que foi a noite [...] às 9 horas vem o lanche, eles ficam aqui brincando, às vezes desce pela manhã ou à tarde ou às vezes manhã e tarde [...] e a sistemática é fazendo recreação com eles, brincando e cuidando das necessidades. [...] O dia todo no berçário [...] de 11 e meia, logo após o almoço eles têm um soninho, um descanso à tarde e quando a gente entrega o plantão às 7 da noite já deixa eles prontos pra dormir à noite. [...] (são) 3 plantões, 3 duplas pela manhã e 3 à noite. [...] O concurso foi pra nível médio pra esse cargo agente protetivo. (pode atuar) em qualquer parte nesse cargo aqui o berçário ou com as crianças maiores. [...] (função) cuidar de crianças, assistir nas suas necessidades. [...] Nível médio [...] o 2º grau como antigamente. [...] a gente só fica recreando com eles e assistindo no que eles precisam. [...] sim é claro (se estivessem na educação infantil) elas já viriam com uma bagagem iam sendo assistidas em outro lugar. Seria importante. (AP)</p> |
| <p>As atividades no dia a dia são normais mesmo, eles ficam aqui brincando, desce quando tem festa, (X) de manhã estuda [...]. Ai as tarefinhas deles é assim mesmo. [...] Por enquanto só (tem 4 crianças). Tem outra pessoa comigo só que tá de férias ai não teve ninguém pra ficar no meu lugar ai eu fiquei só mesmo. [...] É o dia todinho aqui, dormem, acordam. [...] Brincando [...] de tarde às vezes as meninas (Assistente social, pedagoga) vêm, a gente desce, leva eles pra lá pra baixo. [...] É pra brincar lá embaixo. [...] de noite é outra turma, 7 horas já vai chegando outra turma pra render a gente [...]. (AP)</p> |
| <p>De 0 a 3 (berçário). Eles (crianças antes dos 4 anos de idade) ficam com as cuidadoras lá atrás, nós temos algumas pedagogas também que fazem [...] algumas atividades com eles [...]. [...] 4 e 5 ai eles já são encaminhados aqui pra escolinha [...]. (Atividade) recreativa, de brincar, de pintar, dar desenho, dar lápis de</p> |

cera [...] aqui na instituição (para crianças antes de 4 anos). [...]. [...] é feito um trabalho (para crianças que não ficam no berçário e ainda não estão com 4 anos de idade) com as educadoras daqui, as pedagogas [...] a questão visual, de DVD [...] e também com a funcionária [...] que é arte-educadora [...]. (AS)

Eu compreendo minha função [...] como atuando [...] junto à criança. [...] a gente faz um papel aqui de educador, de acolhedor também [...] a gente tá sempre junto das crianças ensinando as tarefas da escola, contribuindo com elas numa orientação não só escolar, mas também pra vida. [...] não só aqui também na casa, mas também na escola, fazendo a matrícula da criança na escola, vendo como ela se comporta em sala de aula e aí a gente traz tudo isso aqui pra casa também junto com os outros profissionais [...] e todos contribuindo pra o bem estar dessa criança. [...] é atividade mais lúdica, uma atividade que a gente participa lá mesmo no berçário, às vezes na sala de vídeo onde a gente traz DVD e de uma forma educativa a gente faz com que essa criança tenha o conhecimento do espaço onde ela está e também assim de objetos, de cores [...]. [...] A assistente social, a psicóloga, todos sempre convivem e tem um atendimento no berçário também. (PE)