



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA
DOUTORADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

MARIA ELISA PACHECO DE OLIVEIRA SILVA

**VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: um olhar bioecológico
sobre a escola e família**

**SALVADOR
2013**

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: um olhar bioecológico sobre a escola e família

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Dra. Elaine Pedreira Rabinovich

**SALVADOR
2013**

Ficha Catalográfica

S586 SILVA, Maria Elisa Pacheco de Oliveira.
Violação dos Direitos da Criança: um olhar bioecológico sobre a escola e família. Maria Elisa Pacheco de Oliveira – Salvador, 2013.
285 f., il., figs., tabs.

Orientadora: Prof.^a Elaine Pedreira Rabinovich.
Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador (UCSAL), 2013.

1. Direitos Violados. 2. Escola e Família. I RABINOVICH, Elaine Pedreira. II UCSAL. III Título.

CDD: 342.7

MARIA ELISA PACHECO DE OLIVEIRA SILVA

**VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: um olhar bioecológico
sobre a escola e família**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em
Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador

BANCA EXAMINADORA

Elaine Pedreira Rabinovich – Orientadora
Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo
Universidade Católica do Salvador

Antonio Roberto Seixas da Cruz
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

Celeste Maria Pacheco de Andrade
Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado da Bahia

Lúcia Vaz de Campos Moreira
Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo
Universidade Católica do Salvador

Stella Rodrigues dos Santos
Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo
Universidade do Estado da Bahia

**SALVADOR
2013**

TERMO DE APROVAÇÃO

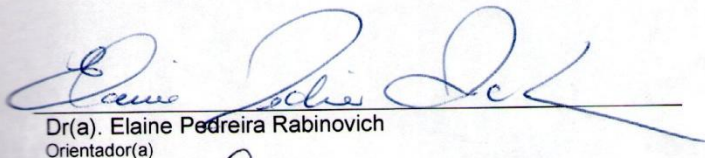
MARIA ELISA PACHECO DE OLIVEIRA SILVA

**VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: UM OLHAR BIOECOLÓGICO
SOBRE A ESCOLA E FAMÍLIA.**

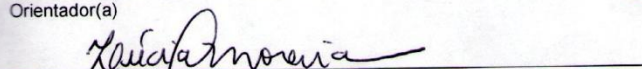
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 27 de fevereiro de 2013.


Banca Examinadora:



Dr(a). Elaine Pedreira Rabinovich
Orientador(a)



Dr(a). Lúcia Vaz de Campos Moreira
(UCSal)



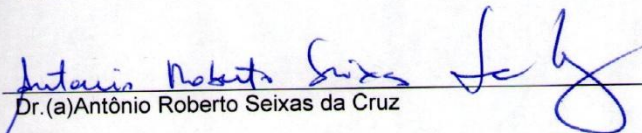
Dr(a). Stella Rodrigues dos Santos

UNEB



Dr.(a) Celeste Maria Pacheco de Andrade

UNEB



Dr.(a) Antônio Roberto Seixas da Cruz

UEFS

ADEUS, que me sustenta desde a concepção deste trabalho, e apesar das muitas intercorrências me mantém paciente e perseverante, fazendo-me compreender o significado das palavras de Salomão:

*“Existe um tempo próprio para tudo,
E há uma época para cada coisa debaixo do céu:
Um tempo para nascer e um tempo para morrer;
Um tempo para plantar e um tempo para colher o que se semeou;
Um tempo para matar, um tempo para curar as feridas;
Um tempo para destruir e outro para reconstruir;
Um tempo para chorar e um tempo para rir;
Um tempo para se lamentar e outro para dançar de alegria;
Um tempo para espalhar pedras, um tempo para juntá-las;
Um tempo para abraçar, e um tempo para afastar-se;
Um tempo para procurar e outro para perder;
Um tempo para armazenar e um para distribuir;
Um tempo para rasgar e outro para coser;
Um tempo para estar calado e outro tempo para falar;
Um tempo para amar, e um tempo para odiar;
Um tempo para a guerra, e um tempo para a paz”.*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos meus pais, José e Noêmia (in memoriam), que deram início a minha história, cuidaram-me amaram-me, protegeram-me, ensinaram-me.

A minha extensa e ampliada família, filhos, noras, filha, genro, sobrinhos, irmãos, cunhados e amigos, com os quais aprendo continuamente o valor da solidariedade, desprendimento e compaixão.

A Elaine, minha orientadora, por considerar minhas demandas, por compartilhar comigo materiais e conhecimentos, e possibilitar uma experiência doutoral humanizada. Obrigada pelos aprendizados e vínculos.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, com os quais a convivência sempre foi produtiva, amigável e respeitosa.

À Universidade Estadual de Feira de Santana, pela bolsa de estudo e liberação das minhas atividades docentes, em benefício do custeio e da dedicação exclusiva a esta experiência doutoral.

A Maurício Medeiros, que articulou a permissão, junto às autoridades políticas da Região do Recôncavo Sul, para a realização do trabalho de campo.

Ao grupo de famílias e crianças que fizeram parte desta pesquisa, instigando-me a conhecer os verdadeiros tratos cotidianos a que estão submetidas e, de maneira espontânea e afetiva, cativaram-me e sensibilizaram.

Às escolas de Educação Infantil e seus respectivos diretores, professores e funcionários, com os quais estabeleci vínculos profissionais e pessoais, compartilhei ideias, desafios, expectativas, dificuldades e festejos.

Ao professor José Antônio Fonseca, geógrafo, colega e amigo estimado, sem os seus préstimos, meus dias durante a pesquisa de campo teriam sido mais árduos. Esta tese carrega a sua contribuição.

À amiga, sempre presente, professora Risonete Lima, copartícipe das tensões e alegrias, desde o processo seletivo do doutorado, com quem compartilhei leituras, releituras e correções, pessoa aguerrida que me serviu como exemplo nos momentos mais difíceis que marcaram a trajetória deste estudo.

La vida misma es un permanente ejercicio de negociación y resolución de situaciones conflictivas de diferentes envergaduras. Negociamos con otros y con nosotros mismos, al resolver situaciones sencillas, cotidianas y otras de mayor transcendencia. "Entramos y salimos" de los conflictos y, sin advertirlo, naturalizamos algunas de las reacciones o situaciones que, si se trabajaran preventivamente en el ámbito educativo, mejorarían las condiciones para afrontarlos de una manera más constructiva.

Silvina Chemen

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA: um olhar bioecológico sobre a escola e família

RESUMO

A partir de uma abordagem interdisciplinar entre os saberes da Pedagogia, Psicologia e Direito, e sob uma perspectiva teórico–metodológica, apoiada na Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, esta tese, um estudo de caso de níveis e contextos múltiplos, apresenta quatro artigos produzidos a partir da inserção no campo de pesquisa - o Recôncavo Sul da Bahia - uma introdução, contendo os objetivos do estudo e a problemática que o envolveu, a indicação dos construtos teóricos que a fundamenta e uma reflexão final sobre a eficácia das medidas protetivas à criança. Aborda, gradativamente, como a reciprocidade dos processos interativos entre os microssistemas sociais, escola e família, e as influências trocadas com os contextos sociais mais amplos, comunidades, instituições e poderes públicos, implicam a efetividade dos direitos fundamentais da criança, do grupo etário correspondente à educação infantil no Recôncavo Sul no qual o estudo se realizou. O primeiro artigo, “A efetividade dos direitos da criança: uma leitura do contexto social”, caracteriza o Recôncavo Sul a partir dos panoramas geofísico e socioeconômico, mapeia e discute as condições protetivas existentes para o enfrentamento da violação aos direitos da criança. O segundo artigo, “Os direitos fundamentais da criança ressaltados por agentes da escola e da família”, apresenta um breve histórico dos direitos da criança no cenário mundial e, simultaneamente, os movimentos em prol do seu reconhecimento, destacando os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os direitos fundamentais nele preceituados. Analisa, à luz do dito Estatuto, indicadores de violação obtidos junto aos professores e familiares. O artigo “A escola como um sistema ecológico” discute o contexto escolar sob a ótica da teoria Bioecológica, analisando os contrapontos dos aspectos físicos, funcionais e relacionais que corroboram para a existência de episódios, tais como os apresentados, relativos a direitos fundamentais violados. “A família como um sistema ecológico” é o estudo realizado junto aos docentes, crianças e seus familiares, e membros da comunidade, do qual decorreram cinco episódios de violação dos direitos da criança, analisados a partir dos enfoques bioecológico e do ECA. Apresenta como resultado um quadro contextual de direitos

violados, decorrente da fragilidade das políticas públicas voltadas para o bem-estar social, da ineficácia da rede de proteção à criança no Recôncavo Sul da Bahia e da desarticulação entre os sistemas sociais, incluindo a sociedade, a escola e a família.

Palavras-chaves: Escola. Família. Direitos violados.

VIOLATION OF THE RIGHTS OF THE CHILD: a look bioecological about school and family.

ABSTRACT:

From an interdisciplinary approach between the knowledge of Pedagogy, Psychology and Law, and from a theoretical-methodological approach, based on Bioecological Theory of Urie Bronfenbrenner, this thesis, a case study of multiple levels and contexts, designs four articles produced from the insertion into the search field - the South Reconcavo of Bahia - an introduction, describing the objectives of the study and the problem that it is involved, by indicating the theoretical constructs that found it, and also a final reflection on the effectiveness of protective actions for children. It discusses, gradually, how the reciprocal of the interactive processes between the social microsystems, school and family, and exchanged influences with broader social contexts, such as communities, public authorities and institutions, imply the effectiveness of fundamental rights of the child, the age group of Early Childhood Education of the region in which the study took place. The first article, "The effectiveness of the child rights in the South Reconcavo of Bahia: a reading of the social context" features the South Reconcavo from geophysical and socioeconomic views, maps and discusses the protective conditions for facing the violation of child rights. The second article, "Fundamental rights of the child warned by agents of the school and the family," presents a brief history about children rights on the world scenario and, simultaneously, the actions towards its recognition, by emphasizing the principles of the Child and Adolescents Statute (ECA) and the fundamental rights it prescribes. It analyzes in the light of that Statute, the indicators of violation obtained from teachers and family views. The following article, "School as ecological system", discusses the school context from the perspective of Bioecological theory, analyzing the counterpoints of physical, functional and relational aspects that contribute to the existence of episodes, such as those presented, relating to fundamental violated rights. "Family as ecological system" is the study conducted with teachers, children and their families, and also community members, which originated five episodes of violation of child rights, analyzed from the Bioecological approaches and the ECA. It presents a contextual framework of violated rights as the result, due to: the fragility of

public policies for the social welfare, the ineffectiveness of the child protection network in the region, and the dislocation between the social systems, including the society, school and family.

Keywords: School. Family. Violated rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagramas representativos do macrossistema e exossistema.....	25
Figura 2: Diagramas representativos do mesossistema e microssistemas	25
Figura 3: Mapa do Recôncavo Sul da Bahia	29
Figura 4: Modelo dos microssistemas ecológicos (escolas) de Urie Bronfenbrenner, integrado ao contexto de violação dos direitos da criança no Recôncavo Sul da Bahia, 2010	131
Figura 5: Gráfico com as respostas referentes ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis obtidas nos 311 questionários aplicados com famílias no Recôncavo Sul da Bahia, 2010	186
Figura 6: Gráfico com os resultados, quanto à renda familiar, referentes a 311 questionários aplicados com famílias no Recôncavo Sul da Bahia, 2010.....	188
Figura 7: Gráfico com os resultados quanto ao principal provedor familiar, referentes a 311 questionários aplicados com famílias no Recôncavo Sul da Bahia, 2010.....	189
Figura 8: Gráfico com os resultados dos questionários aplicados com 311 famílias no Recôncavo Sul da Bahia, 2010	189
Figura 9: Gráfico com porcentagens das respostas associados à convivência familiar conforme 311 questionários aplicados com as famílias no Recôncavo Sul da Bahia, 2010	191
Figura 10: Gráfico com os resultados referentes à religião dos pais ou responsáveis, conforme 311 questionários aplicados com as famílias no Recôncavo Sul da Bahia, 2010	192
Figura 11: Genograma do Episódio1: Quem poderá dirigir-lhe um olhar reparador?201	
Figura 12: Genograma do Episódio2: A outra face/fase do agente violador	207
Figura 13: Genograma do Episódio3: Vidas silenciadas	213
Figura 14: Genograma do Episódio4: Alienação parental	219
Figura 15: Genograma do Episódio5: Abuso sexual infantil.....	224

LISTA DE TABELAS E QUADRO

Tabela 1: Tipos de violações de direitos da criança ocorridos na Bahia, 1999 - 2011	27
Tabela 2: População, área total e densidade demográfica dos municípios do Recôncavo Sul da Bahia – 2010	39
Tabela 3: Cruzamento dos tipos de trabalho formal com os níveis de escolaridade nos municípios do Recôncavo Sul entre os anos de 2009 – 2010	43
Tabela 4: Estatística de Direitos Violados por Estados Brasileiros entre 2009 - 2012	77
Tabela 5: Estatística de Violações dos Direitos Violados por Sexo, no Brasil, entre 2009 – 2012	78
Tabela 6: Estatística de Violações dos Direitos Violados por Cor, no Brasil, entre 2009 – 2012	81
Tabela 7: Estatística de Violações por Direitos Violados por Faixa Etária I, no Brasil, entre 2009 a 2012	83
TABELA 8: Estatística de Violações por Direitos Violados por Faixa Etária II, no Brasil, entre 2009 a 2012	84
TABELA 9: Estatística de Violações por Direitos Violados por Agente Violador I, no Brasil, entre 2009 a 2012	85
TABELA 10: Estatística de Violações por Direitos Violados por Agente Violador II, no Brasil, entre 2009 a 2012	87
TABELA 11: Estatística de Violações por Direitos Violados por Agente Violador III, no Brasil, entre 2009 a 2012	88
TABELA 12: Estatística de Violações por Direitos Violados por Agente Violador IV, no Brasil, entre 2009 a 2012	89
TABELA 13: Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados a docentes sobre quais são os direitos da criança no Recôncavo Sul da Bahia, 2010/90	

TABELA 14: Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados as familiares e / ou responsáveis sobre quais os direitos da criança no Recôncavo Sul da Bahia, 2010	91
TABELA 15: Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados com docentes sobre o que provoca a violação dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	92
TABELA 16: Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados as familiares e / ou responsáveis, sobre o que provoca a violação dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	92
TABELA 17: Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados com docentes, sobre os tipos de violações aos direitos da criança. Região do Recôncavo Sul da Bahia, 2010	94
TABELA 18: Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados com familiares e / ou responsáveis sobre os tipos de violações aos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	94
TABELA 19: Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados com docentes, sobre quais são os agentes violadores dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	96
TABELA 20: Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados com familiares e / ou responsáveis, sobre quais são os agentes violadores dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	97
TABELA 21: Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados com docentes sobre o papel da escola frente à violação dos direitos da criança. Região do Recôncavo Sul da Bahia, 2010	98
TABELA 22: Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados as familiares/responsáveis sobre a posição da família frente à violação dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	99
TABELA 23: Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	124
TABELA 24: Experiência profissional dos docentes participantes da pesquisa. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	124
TABELA 25: Escolaridade dos docentes. Recôncavo Sul da Bahia, 2010	125

TABELA 26:Carga horária de trabalho dos docentes. Recôncavo Sul da Bahia, 2010 125

TABELA 27: Distribuição das respostas apresentadas em 12 questionários aplicados a docentes, sobre episódios de violação dos direitos da criança no Recôncavo Sul da Bahia, 2010. 184

TABELA 28: Distribuição das respostas apresentadas em 12 questionários aplicados a docentes, sobre os agentes de violação dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010. 184

QUADRO 1: Situação dos municípios em relação aos órgãos de proteção dos direitos da criança e do adolescente. Recôncavo Sul da Bahia 30

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Atividades Complementares

AMS – Assistência Médico-Sanitária

APA – Áreas de Proteção Ambiental

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ARIE – Área de Relevante Interesse Ecológico

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CAR - Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional

CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMDICA - O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DDF – Departamento de Desenvolvimento Florestal

EAD – Educação à Distância

EBDA – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OPAS – Organização Pan-americana de Saúde

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar

PANAD -Pesquisa Nacional de Amostra por domicílios

PANAT – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPNI – Plano Nacional para a Primeira Infância

PSE – Programa Saúde nas Escolas

SEDH - Secretaria Especial de Desenvolvimento Humano

SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

SEPLANTEC – secretaria de Planejamento ciência e Tecnologia

SESAB- Secretaria da Saúde do Estado da Bahia

SETRAS - Secretaria do trabalho e Ação Social do Estado da Bahia

SINASE -Sistema Nacional de Acompanhamento de Medidas Socioeducativas

SIPIA – Serviço de Informação para a Infância e Adolescência

SUS – Serviço único de Saúde

TOPA – Todos pela alfabetização

UCSAL – Universidade Católica do Salvador

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNICEF –Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

1.1 A PROBLEMÁTICA.....	02
1.2 CONJECTURAS E CONCEITOS.....	04
1.3 O CAMINHO PERCORRIDO	11
1.4 OS PERCALÇOS QUE ANTECEDERAM A PESQUISA	13
1.5 A INSERÇÃO NO CAMPO.....	14
1.6 TRATAMENTO DOS DADOS, ANÁLISE E RESULTADOS.....	16
REFERÊNCIAS	17

2A EFETIVIDADE DOS DIREITOS DA CRIANÇA: uma leitura do contexto social

Resumo.....	22
Abstract.....	23

INTRODUÇÃO.....

2.1 ENTRE FONTES E FATOS	26
2.2 CARTOGRAFIA PROTETIVA DA CRIANÇA	28
2.3 PANORAMAGEOFÍSICO	35
2.3.1 O clima	35
2.3.2 Superfície, solo e vegetação	36
2.3.3 Hidrografia	38
2.4 PANORAMA SOCIOECONÔMICO.....	38
2.4.1 Economia e relação capital trabalho	40
2.4.2 Serviço de saúde.....	45
2.4.3 Serviços de saneamento básico.....	47
2.4.4 Meios de transporte.....	48
2.4.5 Condições habitacionais.....	49
2.4.6 Serviços educacionais.....	50
2.5 ITINERÂNCIAS, REFLEXÕES E VICE-VERSA.....	52
2.6 PALAVRAS FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	56

3 OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA RESSALVADOS POR AGENTES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Resumo.....	59
Abstract.....	60

INTRODUÇÃO.....

3.1 CONFORMIDADES E PRINCÍPIOS DA CONVENÇÃO DE DIREITOS DA CRIANÇA E A CF/88	66
3.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: NATUREZA E PRINCÍPIOS	72
3.3 A VIOLAÇÃO DE DIREITOS DA CRIANÇA EM NÚMEROS.....	76

3.4 VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO RECÔNCAVO SUL	90
3.5 PALAVRAS FINAIS	100
REFERÊNCIAS	101

4A ESCOLA COMO UM SISTEMA ESCOLÓGICO

Resumo	106
Abstract	107
INTRODUÇÃO	108
4.1 AS ESCOLAS DA PESQUISA	110
4.1.1 Estruturas física e material	112
4.2 QUADRO DOCENTE	122
4.3 A RELAÇÃO CRIANÇA/ESCOLA	128
4.4 PROCESSOS DIDÁTICOS / PROCESSOS PROXIMAIS	132
4.4.1 Atividades pedagógicas mediadas	137
4.4.1.1 A rotina na classe de Educação Infantil	139
4.4.2 Atividades Pedagógicas Espontâneas	141
4.5 EPISÓDIOS ESCOLARES	144
4.5.1 Episódio 1 - Já não me importo com você	144
4.5.2 Episódio 2 - Fora do meu alcance	148
4.5.3 Episódio 3 - Silêncio é a palavra de ordem	152
4.5.4 Episódio 4 - Brincar nunca mais	157
4.5.5 Episódio 5 - Crianças e desesperanças	160
4.6 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	163
4.7 PALAVRAS FINAIS	172
REFERÊNCIAS	173

5 A FAMÍLIA COMO UM SISTEMA ECOLÓGICO

Resumo	177
Abstract	178
INTRODUÇÃO	179
5.1 O CONTEXTO, OS PAIS E OS PROCESSOS ATÉ A SELEÇÃO DOS EPISÓDIOS	183
5.1.1 Episódio 1 - Quem poderá dirigir-lhe um olhar reparador?	194
5.1.1.1 O Encontro com a Família	195
5.1.2 Episódio 2 - A outra face/fase do agente violador	202
5.1.2.1 O Encontro com a Família	204
5.1.3 Episódio 3 - Vidas silenciadas	208
5.1.3.1 O Encontro com a Família	211
5.1.4 Episódio 4 - Alienação parental	215
5.1.4.1 O Encontro com a Família	216
5.1.5 Episódio 5	221
5.1.5.1 O Encontro com a Família	222
5.2 ANÁLISE DOS EPISÓDIOS	225

5.3 PALAVRAS FINAIS	235
REFERÊNCIAS	237

CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
-----------------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A Questionário de Aproximação com o Campo de Pesquisa	
APÊNDICE B Questionário para os Professores	
APÊNDICE C Questionário para Pais/Familiares	
APÊNDICE D Roteiro de Entrevista com Escolas/Agentes	
APÊNDICE E Roteiro de Entrevista semiestruturada/ Anamnese	
APÊNDICE F Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretor (a) de Escola Infantil	
APÊNDICE G Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (as)	
APÊNDICE H Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Familiares	

1INTRODUÇÃO

A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento.

(Jorge Larroza)

A presente tese de doutorado, intitulada “Violação dos Direitos da Criança: um olhar bioecológico sobre a escola e família”, integra a Linha de Pesquisa Contextos Familiares e Subjetividade, do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). A tese é organizada em quatro artigos que circunscrevem seu objeto de estudo, a violação de direitos da criança. Violação aqui concebida como crime, delito, transgressão e desrespeito aos direitos universalmente aceitos, e aos prescritos no ordenamento jurídico brasileiro.

O interesse em estudar o referido objeto, tomando a criança da educação infantil como o sujeito de direitos, decorre, primeiramente, de uma trajetória profissional nesse segmento de ensino, quando as observações das crianças no cotidiano escolar levaram-nos a presumir: o conflito familiar, a omissão dos pais, os maus-tratos, a negligência e violências contra a criança provocam sofrimento infantil e afetam, significativamente, o comportamento e o desempenho dela na escola. Posteriormente, a atuação nos cursos de formação de professor fomentou novas conjecturas a respeito do quão importante são as relações da criança com seus grupos sociais mais próximos, mostrando as implicações para os seus avanços intelectuais, o que nos rendeu uma dissertação de mestrado em educação.

Não obstante, e sob a inspiração de Lefèvre (1993), quando afiança que a violação tem menor visibilidade social, porque nem sempre brota de uma violência física, perguntamo-nos se a escola e a família têm conhecimento dos direitos da criança, se ambas têm violado esses direitos e como se implicam na condição de partes constitutivas da sua rede de proteção.

Em se tratando de violação de direitos da criança, é preciso especular, em cada ação dirigida a ela, se o seu melhor interesse é considerado, se as suas necessidades são prioritariamente atendidas e se há, para ela, a presunção de proteção integral. Do contrário, sujeitar-se-á a criança a algum tipo de abuso, negligência ou violência, espécies de violações que se traduzem pelo descumprimento da atenção e dos cuidados necessários à vida, à saúde e à sua dignidade como pessoa. O desrespeito às leis vigentes, os atos ilícitos e atentatórios, como os de violência, assédio moral, veemente intimidação, fraudes e abusos contra a vontade da pessoa, entre outros, e que refletem, de alguma forma, negativamente na vida dela, são atos violadores de direitos (AZEVEDO, 2000).

A Constituição da República Federativa do Brasil/88 (CF), no art. 227, determina que a criança seja salvaguardada de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, proposições que, uma vez não cumpridas, configuram a existência de direitos violados (BRASIL, 1988).

1.1 A PROBLEMÁTICA

A violação dos direitos da criança é um tema recorrente e atual, com repercussões concretas no cotidiano da escola e da família. Dados da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) trazem os indicadores com os tipos de direitos violados nesses espaços, números, faixas etárias e agentes, entre outras informações importantes como parâmetros para elaboração de políticas protetivas à infância. Figuram entre as formas mais comuns de violação a negligência e a violência física, as quais, na maioria das vezes, justificadas pelas carências materiais e por razões de disciplinamento das crianças (BRASIL/SEDH, 2012). São muitos os casos noticiados de crianças queimadas, estranguladas, espancadas, mordidas, deixadas sozinhas, usadas como pedintes nas ruas das grandes cidades, vendidas, obrigadas a trabalhar, desassistidas pelos poderes públicos, por suas famílias e pela sociedade.

Dentre os direitos violados, ganham maior repercussão aqueles considerados como crimes hediondos, ou seja: crimes graves, que ferem a dignidade humana e causam revolta e aversão à coletividade, o estupro é um exemplo. Também a crueldade repugna a sociedade. Assim, quanto maior for a crueldade do ato violador, e gerar mais indignação na sociedade civil, maior importância e rigor dar-se-á ao

episódio. Os casos de violência sexual – abuso, principalmente aqueles que cessam o direito à vida de meninos e meninas, mobilizam grupos sociais que acompanham todo o processo de investigação e julgamento dos algozes homicidas. Ao passo que a falta de atendimento médico nos postos de saúde ou hospitais, ou ainda, os casos de negligência no atendimento à saúde, levando, algumas vezes, a óbito, o paciente infantil, na maioria das vezes, tornam-se apenas mais um número das estatísticas nacionais, que contabilizam as demandas do sistema de saúde ou os erros médicos, notícias transmitidas por muito pouco tempo nas mídias e sem grandes repercussões.

De forma semelhante, acontece com as violações cometidas por agentes da escola. Atualmente, algumas escolas são monitoradas por câmaras que flagram cenas de negligência e até de violência física e psicológica. Nesses casos, também há mobilização de pais e da rede de proteção à criança, inclusive do Ministério Público. Mas, que repercussão tem havido no país quando a violação é relativa à qualidade da educação oferecida nas escolas? Quais medidas são tomadas contra a sabotagem do calendário escolar, dos livros didáticos que não chegam a tempo do aluno usá-lo no ano letivo em curso? Da merenda escolar que se estraga nos depósitos das escolas? Dos programas de ensino inadequados aos contextos, e tantas outras formas de negar o direito à educação?

Concordamos que, somente conhecendo os direitos da criança poderemos identificar quando os mesmos são violados, por quem e por que o são. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), respeitar os direitos da criança é torná-lo realidade, cuja injunção coube ao Estado, à sociedade e à família.

Os requisitos da Lei 8.069/90, quando aplicados à escola e à família, requerem a avaliação das condições estruturais ali existentes. Assim, partimos da observância de requisitos das legislações que regulam tanto os direitos da criança, tanto as diretrizes para prestação de serviços a elas, nos dois contextos arrolados, para revelar o conjunto de tensões que se produzem nesses ambientes, como também as regularidades das condutas que ora asseguram a assistência e a proteção à criança, ora desestabilizam o atendimento infantil.

Através de uma pesquisa empírica, no Território de Identidade Recôncavo Sul, acompanhando o cotidiano de 400 crianças, com idades de quatro e cinco anos, durante dois semestres letivos, nosso objetivo foi o de investigar a existência de fatores que tornassem vulneráveis os espaços escolar e familiar, e seus

respectivos agentes, a violarem direitos da criança, bem como o de compreender e analisar a relação desses fatores com a influência do contexto sociopolítico, econômico e cultural naquela localidade.

Através da inserção ecológica, proposta metodológica que permite avaliar os processos interativos de pessoas e ambientes, buscamos descrever as características dos contextos e a funcionalidade e explicar sua relação com os episódios de direitos violados, mantendo a interatividade constante com os participantes da pesquisa.

Cecconello e Koller (2004), mentoras da proposta de inserção ecológica na pesquisa, defendem que, nessa perspectiva, a investigação no contexto implica diversas formas de compartilhamento, desde as informações até os sentimentos, e incide em novos processos interativos.

Nesta pesquisa, a dinâmica interativa mostra a potencialidade do campo e dos processos que nele se instauram, para transformar e transformar-se, mas, por outro lado, revela as dificuldades de acessar informações acerca do objeto de estudo propriamente dito, porque falar sobre violação de direitos expõe cada pessoa nessa condição, ao crivo do coletivo e de si própria.

1.2 CONJECTURAS E CONCEITOS

O Brasil é precursor, na América do Sul, de uma legislação específica para as crianças e adolescentes, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, cujos princípios são consonantes com os da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, realizada em 1989. Também a Constituição Federal de 1988 carrega preceitos como a proteção integral de crianças e adolescentes, prioridade para a formulação de políticas públicas que contemplem o bem-estar social das famílias, com recursos da União, e através de serviços públicos para todos os brasileiros que têm até 12 anos de idade, considerados crianças. Trata-se, pois, de direitos consubstanciados nas leis brasileiras que não podem ser desconsiderados por nenhuma instância da sociedade.

O Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, reforça o dever do Estado, da família e da sociedade, quanto à garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente: direito à vida e à saúde; direito ao respeito, à liberdade e à

dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao lazer e ao esporte; direito à profissionalização e à proteção ao trabalho.

No que tange à incorporação dos preceitos constitucionais e dos direitos fundamentais reforçados pelo ECA, e de responsabilidade também da família e da escola, ainda há vários desafios por vencer. Um estudo realizado no Paraná, em 2008, com 99 municípios, tomando como referência e instrumental de pesquisa o Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA), e com o objetivo de estabelecer um perfil das violações por grupo etário, sexo, cor das vítimas e a identificação dos seus agentes violadores de direitos, detectou uma incidência de violações no âmbito familiar, que requer revisão das políticas de apoio às famílias, porque naquele espaço se percebeu a ausência do Estado, conforme se lê:

É no âmbito familiar que os problemas relacionados a abandono e negligência de crianças e jovens aparece. Os pais são identificados como responsáveis por estas situações e muitas vezes deixam de cumprir com seus papéis de cuidadores. Mas a família não pode ser identificada como a única responsável pelos problemas relacionados aos filhos, ainda mais se observamos que enquanto trabalhadores passam de oito a dez horas fora de casa, o que exige uma rede de serviços para assegurar a proteção necessária aos filhos (BARROSet *al.*, 2009, p. 9).

A pesquisa mostrou que princípios e direitos fundamentais do ECA são tão vulneráveis nas famílias quanto são vulneráveis as condições de vida delas próprias, asseverando:

As ações articuladas entre Estado, sociedade, família e mercado são fomentadoras da promoção social e necessárias para a garantia de proteção integral a crianças e adolescentes, além de prevenir a violência no âmbito familiar e social. Desvendar as condições de vulnerabilidade é condição necessária para a compreensão das formas de violação dos direitos fundamentais dos segmentos vulnerabilizados (BARROSet *al.*, 2009, p. 9).

Tal visão supera a antiga concepção da família como única responsável pelo bem-estar da criança, porque reconhece a necessidade de se congregarem fatores para garantir a efetividade dos seus direitos (BRAMBILLA; AVOGLIA, 2010).

Outros estudos debruçam-se sobre as próprias leis e garantias, buscando com isso uma compreensão e um conhecimento maior sobre a família, e os seus direitos, e discutindo as ações que poderão promover o usufruto dos preceitos legais. (GOMES; CAETANO; JORGE, 2007; SANTOS; SILVA, 2010).

Estudos realizados sobre a violência contra crianças no ambiente familiar reconhecem que a sociedade brasileira assimilou uma cultura que dificulta ou

impede reconhecer, no outro, um sujeito de direito, de maneira que o método para disciplinar mais usual é castigo físico, reproduzindo a ideia de que a família tem o direito de praticar maus tratos e violências físicas, com fins educativos (AZEVEDO, 1989, AZEVEDO; GUERRA, 1995, 1998, 2000, 2001).

Os registros da Secretaria Especial de Direitos Humanos computaram, até então, um milhão de violações dos direitos da criança e do adolescente. O Governo Federal disponibiliza, aos Conselhos Tutelares do país, o Serviço de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA) que, através de seu banco de dados, possibilita traçar um panorama nacional dos direitos violados, no qual a escola e a família figuram como agentes violadores de direitos.

Os modelos das relações familiares podem encobrir ocorrências de violação de direitos e podem ser compreendidos a partir de diversos pontos de vista conceituais. Koller e De Antoni (*apud* ALMEIDA; SANTOS; ROSSI, 2006, p.279) citam alguns fatores adversos que caracterizam o âmbito familiar, tornando-o um reduto impróprio à criança, são os seguintes:

[...] a história anterior tanto da vítima como do abusador, bem como a ausência de recursos terapêuticos e de conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente; o sentimento de solidão e de insegurança no ambiente familiar, somados aos segredos da família, problemas por estresse, saúde e questões financeiras, o desemprego e o empobrecimento; baixa autoestima, comunicação ineficiente na família, somadas às práticas disciplinares punitivas com a naturalização e a banalização da violência e a aceitação da punição corporal pela sociedade; e, ainda, fatores relativos à cognição e à educação [...].

Além dos fatores adversos que aumentam a incidência de direitos violados, há estudos que confirmam os dados dos Conselhos Tutelares sobre tipos e percentuais das violações praticadas no ambiente familiar. Um desses estudos, realizado pela Universidade do Rio Preto - SP, com 55 famílias, obteve os seguintes resultados: na categoria violência física, 23% são praticadas pelas mães e 5,5% pelos pais; quando da associação da categoria violência física e violência sexual, 15,5% são práticas paternas; na categoria negligência, 16% são praticadas pelo pai; na categoria violência psicológica, 27% são as mães quem praticam (BRITO *et al.*, 2005).

Importante saber de quem parte a violação, porque a presença mais constante de um membro da família com a criança poderá influenciar na recorrência de direitos violados, haja vista que o cuidador tenderá a conter algumas condutas e

a impor outras, sem que seja sempre atendido. Neves e Romanelli (2004, p.121) ponderam sobre as medidas disciplinares através da violência:

O pai e/ou a mãe que espanca, viola o corpo do outro sim, mas, bate, espanca, agride e até mata em nome de tentativas que precisam ser decodificadas. Em geral, eles reafirmam, [...] bato para educar, bato para a polícia não bater amanhã, bato porque amo meu filho. Batem, mas dimensionam o amor e o espancar como se constituíssem um mesmo campo de afeto, sem diferenciar o seu desejo e o desejo do outro, menor, submisso, passivo.

As pesquisas têm revelado que a visão do violador pode estar distante do que significa a violação dos direitos para a vida da criança, da família e da sociedade. As experiências boas e más passam a fazer parte das histórias pessoais, e as famílias podem não saber o quanto e como essas marcas irão influenciar os indivíduos e, assim, os atos violadores tornam-se silenciosos e passam a ser considerados comuns e banais. São diversos os fatores que podem atingir as famílias e torná-las ameaças concretas contra os direitos dos seus membros, sobretudo dos mais indefesos: idosos, mulheres e crianças. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) apresenta dados preocupantes sobre o sofrimento de 6,5 milhões de crianças vitimadas anualmente no país, dentro dos seus próprios lares e por seus familiares (AZEVEDO, 2000; AZEVEDO; GUERRA, 2001).

A família lidera o “*ranking*” de maus-tratos contra as crianças. Nesse escopo, as causas externas ou agravos foram as principais nos óbitos do grupo etário de um a nove anos, conforme dados do Ministério da Saúde (2009).

Segundo Matias e Bazon (2005), nem mesmo os Conselhos Tutelares têm números exatos da prevalência de ações contra crianças pequenas, pois os casos acompanhados pela agência oficial de proteção infantil são inferiores aos números que compõem a realidade. Para elas, “urge a necessidade de desenvolver ações de detecção e intervenção precoces” (p. 295). Assim, mostram-se convictas da importância e da necessidade de novos estudos que postulem sobre o assunto e ajudem a encontrar alternativas para o enfrentamento e a mudança nos rumos da aplicabilidade das leis de proteção à criança.

Não obstante, o Ministério da Saúde vem desenvolvendo uma política de atenção integral à criança, através de uma linha de cuidados que abrange atenção ao recém-nascido, promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno,

investigação do óbito infantil e ações de enfrentamento à violência. São ações retroalimentadas pelos bancos de dados de instituições de pesquisas e tendem a se estender para apoiar diretamente as famílias, fortalecendo a rede de proteção social à criança (BRASIL, 2006).

A rede de proteção à criança se constitui pelas conexões interorganizacionais dos seus agentes: Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, Ministério Público, Defensorias Públicas, Conselhos Tutelares, Poder Judiciário, representantes da família, escola e sociedade civil que se articulam com a finalidade de atender crianças sob ameaça de violação de direitos, assinalando a outra face da escola e da família, de agentes violadores para agentes protetores.

Uma pesquisa intitulada “Retratos dos direitos da criança e do adolescente no Brasil: pesquisa de narrativas sobre a aplicação do ECA”, trabalhou com 2.750 casos de aplicação do ECA, obtidos através de narrativas de casos enviadas por pessoas de diversas cidades brasileiras. O resultado acusa mudanças correspondentes à luta da família para assegurar direitos dos seus filhos, e o esforço da escola para cumprir o Estatuto (FISCHER; SCHOENMAKER, 2010).

Na escola, no que diz respeito à proteção da criança, é preciso pensar na capacitação dos professores, em investimentos em recursos humanos e materiais, na conscientização do papel do profissional da educação em relação às medidas preventivas contra a violação dos direitos da criança, tais como: o diálogo com a família; a implantação de projetos de valorização da afetividade na família e de sua inserção na escola; e a inclusão de temáticas relacionadas aos cuidados com a criança discutidos coletivamente (ASSIS; 1994; MIRANDA; 2003; 2004).

A criança pequena, para livrar-se de ações violadoras, precisa da ajuda do adulto, mas, na maioria das vezes, os pactos de silêncio que alimentam a impunidade se sustentam na tolerância, no medo ou na conveniência que figuram no entorno dela. O silêncio, nesses casos, funciona como proteção ao violador (FALEIROS, 2000; OLIVEIRA, 2003; QUEIROZ, 2003).

Na visão de Costa (2006), o ECA chegou à escola de forma distorcida, porque os direitos da criança e da família frente à escola não são objeto de convocação e participação, o que incluiria as decisões na vida escolar das crianças. Para ele, a escola se mantém tão corporativa, que a solicitação da família para ter acesso ao regimento escolar, ao projeto pedagógico, documentos que dariam subsídios para

acompanhar a vida escolar da criança, é vista como uma invasão de privacidade, e não como um direito regulado pelo ECA. Como, então, a escola e a família se posicionam frente a essas ponderações? Qual o compromisso que têm em relação ao respeito e cumprimento dos direitos da criança (FALEIROS; FALEIROS, 2006, p. 96).

Esta pesquisa faz leituras do campo com base na abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, porque a mesma admite que haja influência da criança nos seus próprios ambientes, seja por sua cotidianidade, seja através de uma nova atividade que passe a desenvolver, ou porque estabeleça novos vínculos com outras pessoas e então ocorra o que ele denomina de influências recíprocas entre a criança e o ambiente, aqui entendido também como pessoas, objetos e símbolos (BRONFENBRENNER, 1996; SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007; DESSEN; POLONIA, 2007).

Isso significa dizer que, quando a criança sofre algum tipo de violação, como privação social, material, emocional, restringe-se seu universo de significação e diminuem suas possibilidades de convivência nos espaços sociais e com as pessoas que simbolicamente têm importância em sua vida, do que resultam restrições no seu desenvolvimento natural.

A pessoa, o processo, o contexto e o tempo (PPCT) são aspectos multideracionais interrelacionados, objetos de observância e análise do desenvolvimento. Ao observar o aspecto pessoa, atenta-se para as constâncias e mudanças na vida da criança, considerando as características pessoais dela (personalidade, interesses, objetivos, motivações), e compreendendo que tais características influenciam os tipos de contextos em que as pessoas se inserem e na maneira que neles vivem suas experiências. (BRONFENBRENNER, 1996; MARTINS; SZIMANSKI, 2004).

Nesse modelo de desenvolvimento, há ênfase nas características biopsicológicas, porém nenhuma característica isoladamente exerce influência determinante na vida da pessoa. Há destaque para três tipos de características que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento, são elas: as disposições pessoais da pessoa que impulsionam e operacionalizam os processos proximais - aqueles de interação recíproca e cada vez mais complexa, que ocorrem entre o ser humano em desenvolvimento com as pessoas, objetos e símbolos nos ambientes mais imediatos, nos microssistemas; os recursos bioecológicos de habilidade,

experiência e conhecimento; e as demandas que incidem nas reações do contexto social e interferem na operação dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1996; MATURANO, 2006).

Martins e Szimanski (2004) defendem que o processo tem relação com os papéis e as atividades cotidianas da pessoa em desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento está atrelado à participação ativa, requerendo, pois, para adultos e crianças, uma interação progressiva com regularidade no tempo. O terceiro aspecto do PPCT é o contexto, e este envolve o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. O microsistema, ou contexto imediato, pode ser ilustrado pelo ambiente familiar, onde o ser humano deve receber cuidados básicos, constituindo-se no primeiro sistema com o qual interage. Ali as relações se dão face-a-face e se pressupõe que sejam estáveis e repletas de significados. Alves (1997, p.2) assim caracteriza as relações no microsistema:

[...] reciprocidade (o que um indivíduo faz dentro do contexto de relação influencia o outro, e vice-versa), equilíbrio de poder (onde quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades) e afeto (que pontua o estabelecimento e perpetuação de sentimentos - de preferência positivos - no decorrer do processo), permitindo um conjunto vivências efetivas destas relações também em um sentido fenomenológico, internalizado.

O contexto na abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, o mesossistema, a exemplo, compreende as interrelações entre dois ou mais microsistemas, nos quais a criança participa ativamente; o exossistema corresponde a outros ambientes onde a pessoa não participa diretamente, e sim de forma indireta, como a ocupação profissional dos pais influencia a vida dos filhos; e, por fim, o macrosistema que pode ser pensado como consistências e regularidades que estão presentes nos demais ambientes e fazem parte ou poderão fazer da subcultura ou da cultura. Os sistemas de crenças, valores e ideologia é um exemplo. No modelo PPCT, contexto de desenvolvimento é o meio global onde o ser humano está inserido e onde ocorrem os seus processos de desenvolvimento em todos os ambientes, do mais imediato ao mais remoto (ALVES, 1997; MARTINS; SZIMANSKI, 2004).

Essa imbricação dos ambientes da qual a pessoa participa em seu processo de desenvolvimento repercute na vida diária de maneira perceptível ou não. O plano

do dia da criança, a escolha da escola e do turno de estudo, o cuidado com os objetos, a comanda dada, a recomendação ou o aviso, as explicações concedidas, as lições diárias tanto formam como deformam, como é no caso do convívio com o adulto violador dos direitos da criança.

O último aspecto do PPCT, o tempo, se relaciona à maneira como as mudanças ocorrem na vida das pessoas. As ideias de Bronfenbrenner e Morris (1998) alertam para que se observe acerca das marcas e transformações na vida das pessoas a partir dos eventos históricos, inclusive interferindo e alterando o desenvolvimento de pessoas e populações. Há também, nessa abordagem, uma ênfase nas estruturas interpessoais para explicar como nas relações entre as pessoas perpassam as transformações nos processos individuais (MARTINS; SZIMANSKY, 2004).

Com base nas conjecturas e conceitos, a tese apresenta, no primeiro artigo, a caracterização do macro e exossistemas, o panorama da rede de proteção da criança no Recôncavo Sul, relacionando-o com os aspectos que induzem à vulnerabilidade as famílias, a escola e os direitos da criança. O segundo artigo busca a compreensão do processo de construção dos direitos da criança e discute os indicadores de violação dos seus direitos na conjuntura nacional e da própria Região pesquisada. O terceiro artigo minucia o microssistema escolar, analisando, sob a ótica bioecológica, e segundo os ditames dos documentos legais, a vulnerabilidade da escola frente ao cumprimento dos direitos da criança, descrevendo e analisando os episódios observados em seus espaços pedagógicos. O quarto artigo, que cerra a tese, concentra as discussões em cinco episódios de violação de direitos da criança com participação da família e da comunidade, analisados também sob a ótica jurídica dos direitos fundamentais da criança e do modelo PPCT do desenvolvimento da pessoa humana, considerando os quatro conceitos-chave, pessoa, processo, contexto e tempo.

1.3 O CAMINHO PERCORRIDO

Este estudo se inclui no modelo multi-nível porque busca responder uma questão de pesquisa através de análise da relação entre as pessoas e os contextos sociais. Nessa perspectiva, é possível distinguir os papéis das pessoas, as características contextuais e melhorar o conhecimento da realidade e de seus

processos interativos. No campo da educação, a abordagem multi-nível ajuda a montar unidades de análises hierárquicas, em diversos níveis, possibilitando ao pesquisador uma visão mais completa do sistema educacional e de suas interrelações (ALBANEZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; VALENTE, 2007; MURILO, 2008). No campo da sociologia e de outras ciências sociais (SOARES; ALVES, 2007), o uso da abordagem multi-nível viabiliza a análise de dados em estudos que, ao integrar as pessoas aos seus grupos sociais e examinar os resultados de variáveis combinadas entre eles, obtém resultados mais representativos da dinâmica dos processos que os envolvem.

A adoção desse modelo e a natureza da pesquisa quali-quantitativa requereram agregar várias metodologias como forma de apreender e compreender o fenômeno da violação de direitos da criança. No que tange à natureza qualitativa deste estudo de caso, buscamos incorporar o significado dos fatos, a subjetividade presente nas relações entre os sujeitos e entre as instituições sociais, escola e família, e enfatizar a pessoa enquanto aquele ser que protagoniza sua história e, assim, reflete seu próprio contexto (MYNAIO, 2008).

Ao arrolar a escola e a família, instituições que sofrem influências de diversos fatores e conjunturas, como os microsistemas do nosso estudo, tornou-se imprescindível conhecer e ouvir os seus agentes, verificar as formas de organização e as dinâmicas interativas que ali ocorriam, suas potencialidades e dificuldades, relacionando-as com os panoramas geofísico e socioeconômico do contexto mais amplo. Nesse sentido, a abordagem quantitativa se fez necessária, porque precisávamos de indicadores numéricos que caracterizassem, ou não, um quantum em cada contexto estudado o indicaria vulnerável a violar direitos da criança.

A estada no campo de estudo esteve baseada na teoria bioecológica de Bronfenbrenner que privilegia a pesquisa em ambientes naturais, de forma contextualizada, e de maneira a possibilitar ao pesquisador uma visão mais ampla e dinâmica dos contextos, micro, meso, exo e macro. Deve o pesquisador, alertam Martins e Szymanski (2004, p. 4), “procurar compreender o significado psicológico ou a percepção que os participantes do estudo têm sobre àquela situação ou aquele contexto de pesquisa em particular”. Foi importante, portanto, pensar e considerar o quanto os contextos escola e família seriam fundamentais para compreender as influências múltiplas e bidirecionais que eles exercem em interação com os contextos sociais mais amplos, no decorrer de todo o processo do estudo.

1.4 OS PERCALÇOS QUE ANTECEDERAM A PESQUISA

Estudar a violação dos direitos da criança nos âmbitos da escola e da família constituiu um desafio desde o início da elaboração da proposta de pesquisa. Primeiro porque parecia inconciliável delinear o objeto de estudo sem que provocasse algum tipo de resistência na população, foco das futuras investigações; segundo, porque foi preciso desconstruir um conjunto de certezas sobre as relações violadoras, envolvendo pais e filhos e professores e alunos, convicções formadas por experiências anteriores em escolas. Além desses, o desafio seguinte já se anunciava na temática do estudo e na forma de acessar o campo da pesquisa, sobre o que se indagava: onde realizar a pesquisa? O que será preciso fazer para que esse estudo seja aceito por uma escola? A partir da escola, de que maneira será possível estabelecer vínculos com as famílias para viabilizar a pesquisa?

A favor da proposta de estudo, concorria o fato de ele poder se realizar em vários espaços geográficos, desde que observado o intercâmbio escola infantil e família mas, ainda assim, a dificuldade de ser aceito perdurou por um semestre. Foram feitas visitas a onze escolas, cinco públicas e três particulares na cidade do Salvador, duas escolas particulares no Município de Lauro de Freitas, Bahia, e uma escola pública no Município de Feira de Santana, Bahia, e a suspeita inicial da pesquisadora se confirmou: a temática da pesquisa comporta, subjetivamente, a ameaça de delação. Assim, sob alegações contundentes de que as famílias não aceitam ser investigadas; que problemas dessa natureza a escola transfere para as autoridades competentes; e, por fim, a necessidade de reunir e consultar o conselho escolar adiava indefinidamente um possível acolhimento do estudo por parte das escolas visitadas.

A viabilização da pesquisa no Recôncavo Sul da Bahia deu-se em meio à informalidade, durante um Congresso de Educação, realizado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, quando colegas de profissão e pessoas mais próximas intermediaram a solicitação do estudo às autoridades locais, a partir de então, iniciou o processo de inserção no campo de pesquisa.

1.5 A INSERÇÃO NO CAMPO

A inserção no campo de pesquisa depende, entre outros procedimentos, da oficialização do pesquisador e da pesquisa através da tramitação de documentos comprobatórios e dos contatos interpessoais, quando se definem os critérios e as condições para a realização do estudo. Mas, independentemente das formalizações, uma pesquisa que inclui a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como orientação teórico-metodológica, pressupõe levar em consideração os elementos-chaves desta teoria: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo, e tomar como parte da proposta metodológica um processo de inserção ecológica, o que implica o pesquisador fazer parte do contexto da pesquisa (CECCONELLO; KOLLER, 2004).

No caso desta pesquisa, a inserção do pesquisador requereu sua alocação para o Recôncavo Sul, porque o aprofundamento do estudo exigiria a presença diária no campo, o contato permanente com os atores escolares e as famílias e o conhecimento dos aspectos socioculturais, econômicos, políticos, religiosos, os costumes, os valores, tudo aquilo que poderia configurar o mesossistema e o macrossistema daquela localidade.

Conforme a concepção bioecológica, a inserção no campo também envolve o processo pessoal de desenvolvimento de quem pesquisa, porque, uma vez interagindo com os demais participantes, existe a possibilidade de transformação de ambas as partes, sobretudo se houver interesse de integração no contexto, de participação efetiva e de compromisso ético (CECCONELLO; KOLLER, 2004).

O primeiro movimento de inserção no campo de pesquisa deu-se quando de uma visita ao órgão dirigente das escolas, no qual nos informamos sobre o sistema educacional do Recôncavo Sul, número de escolas infantis, entre outros dados. O segundo movimento foi selecionar as escolas da pesquisa, cujo critério foi corresponder à faixa etária da educação infantil e serem equidistantes uma da outra, para se ter ao menos dois contextos comunitários distintos a observar. O movimento seguinte foi visitar as escolas, apresentar o projeto e buscar estabelecer vínculos de confiança com seus agentes. Inicialmente, foram realizados dois encontros com os professores e gestores das escolas, quando decidimos calendário das observações, horários, locais onde o pesquisador ficaria, circularia, enfim, alguns acordos para não perturbar a ordem das escolas.

A receptividade das professoras à pesquisa foi irrestrita. Mas, durante a

apresentação da proposta, algumas mostraram-se apreensivas, indagaram como poderiam ajudar, se as observações aconteceriam nas salas durante as aulas, e, principalmente, quando terminaria o processo. A fim de tranquilizá-las sobre o papel e a responsabilidade do professor neste estudo, introduziu-se uma reflexão sobre a temática da violação dos direitos da criança, primeiramente falando dos casos noticiados pela mídia, seguidos pelos que ocorrem na família, vizinhanças e também nas escolas, desde as creches até o ensino fundamental.

No mesmo encontro, considerou-se necessário falar da experiência da pesquisadora como professora da educação infantil e de diversas outras idades, e sobre como a escola é um ambiente conhecido e familiar, relatando algumas experiências bem-sucedidas e mal-sucedidas no exercício da profissão. Para Cecconello e Koller (2004), a pesquisa cuja abordagem metodológica adota a inserção ecológica, além da abertura para se olhar as relações diretas e concretas com a realidade mais próxima da pessoa, é preciso que o pesquisador se deixe integrar no contexto e vivencie a experiência em sua inteireza.

No segundo encontro, foi aplicado um questionário de aproximação com o campo (Apêndice A), com o objetivo de levantar informações junto aos docentes sobre o tema da pesquisa.

As observações na escola tiveram duração de dois semestres letivos, consistiram, inicialmente, no acompanhamento da entrada e saída das crianças nos dois turnos de funcionamento das escolas, verificando as condições de deslocamento, os portadores e o tratamento entre esses e as crianças, e outros quaisquer aspectos que favorecessem o mapeamento do contexto escolar e familiar. Foram realizadas em um período de dois meses, quando se registraram as cenas que visivelmente pareceram se tratar de casos de violação e, a partir dos registros, buscaram-se informações adicionais sobre as crianças e familiares/portadores envolvidos nos episódios adversos, através dos membros da escola.

Vencida essa primeira etapa, tiveram lugar as observações em sala de aula e nos espaços internos, visando apreender que outros aspectos poderiam existir na mesma direção dos episódios que então haviam sido assistidos.

O estabelecimento de vínculos com professores, funcionários e crianças, através de conversas informais e da participação voluntária nas atividades recreativas dinamizaram as vivências no contexto escolar. Nessa fase da pesquisa, utilizamos Diário de Campo, questionários semiestruturados e entrevistas tipo

anamnese (APÊNDICES B, C, D, e E). A aplicação dos questionários com os professores e pais se deu na totalidade deles, fornecendo os indicadores dos aspectos que vulnerabilizam seus respectivos contextos e o tornam agentes e espaços de direitos violados.

As entrevistas realizadas com os professores nos forneceram informações para aclarar as observações em sala de aula. As entrevistas realizadas com as famílias selecionadas, em número de 11, possibilitaram conhecer seus ambientes familiares, suas histórias particulares e complementaram as informações para configurar os episódios de violação de que trata este estudo de caso. Esse tipo de entrevista, segundo Minayo (2008, p. 267), que dá “apoio claro nas sequências das questões” e possibilita ao pesquisador sentir-se mais seguro em relação aos seus pressupostos, pela riqueza dos dados obtidos, permitiu a elaboração de genogramas referentes a cada episódio.

1.6 TRATAMENTO DOS DADOS, ANÁLISE E RESULTADOS

Os dados quantitativos passaram, inicialmente, por uma análise descritiva, e, em seguida, foram agregados em categorias pré-concebidas, tomadas dos direitos fundamentais do ECA. Finalmente, foram interpretados à luz da legislação específica e da abordagem bioecológica. Os dados qualitativos foram organizados em torno dos episódios e interpretados com base nos documentos legais, específicos ao sistema de ensino e aos direitos da criança, sempre orientados por análises ecológicas sobre esses dois microssistemas sociais. Os resultados desta pesquisa estão distribuídos nos quatro artigos que a constituem.

REFERÊNCIAS

ALBANEZ, Alicia, FERREIRA, Francisco e FRANCO, Creso. A escola importa? Determinantes da eficiência e da não equidade do ensino fundamental brasileiro.

Pesquisa e Planejamento Econômico, vol. 23, p. 453-476, 2002.

ALMEIDA, S. F. C. de. SANTOS, M. C. A. B. dos., ROSSI, T. M. de F.

Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência

intrafamiliar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Set-Dez 2006, vol. 22, N.3. p. 277-286.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga e SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação.

Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n. p. 435-473, maio/ago., 2007.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos

naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol. 10, n. 2, p. 369-373, 1997. ISSN 01027972.

ASSIS, Simone. **Crescer sem violência**: um desejo para os educadores. Rio de Janeiro:

FIOCRUZ/ENESP/CLAVES, 1994.

AZEVEDO, Maria Amélia. Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra

crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Orgs.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento.

São Paulo: Cortez, p41-47, 2000.

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Orgs.).

Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989.

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência**

doméstica na infância e adolescência. São Paulo: Robe, p. 32-36, 1995.

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e**

violência total em família: primeiras aproximações ao nível do Brasil. São Paulo: Iglu, p. 174-189, 1998.

AZEVEDO, Maria Amélia. Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra

crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Orgs.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento.

São Paulo: Cortez, p41-47, 2000.

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Mania de**

bater. A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo, Iglu, 2001.

BARROS, Mari Nilza Ferrari de. *et al.* **Crianças e adolescentes em busca de**

proteção: direitos violados e agentes violadores.2009. Disponível em:

<http://www.cibs.cbciss.org/arquivos/criancas_e_adolescentes_em_busca_de_protecao.pdf> Acesso em: 08 de mai. 2012.

BRAMILLA, Beatriz B. AVOGLIA, Hilda rosa C. O Estatuto da Criança e do Adolescente. **Psicólogo Informação**, ano 14, n. 14 jan./dez. 2010, p. 102-121.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990**. Ministério da Justiça. Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de vigilância do óbito infantil e fetal e do comitê de prevenção do óbito infantil e fetal**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL, Secretaria Especial de Direitos Humanos, SIPIA/SINASA. **Estatística 2012 de direitos violados da criança e do adolescente**. Disponível em: http://www.sipia.gov.br/CT/?x=6dgw***ProLII2QIArh92w. Acesso em: 11 de nov. 2012.

BRASIL, Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção, Proteção de Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BRITO, Ana Maria, et al. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo de um programa de intervenção. **Ciências e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. Jan-Mar 2005, vol. 10, N. 1. p. 143-149. ISSN 14138123.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. e MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In W. Damon (Eds.), **Handbook of child psychology**: vol.1, pp.993-1027. New York, NY: John Wiley e Sons. BRONFENBRENNER E MORRIS, 1998.

CECCONNELLO, Alessandra Marquese e KOLLER, Sílvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Sílvia Helena (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, Paideia, 2007, 17(36), 21-32.

FALEIROS, Eva Silveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Thesaurus, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula e FALEIROS, Eva Silveira. **Formação de Educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes** – Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEAD, 2006.

FISCHER, Rosa Maria e SCHOENMAKER Luana. **Retratos dos direitos da criança e do adolescente no Brasil**: pesquisa de narrativas sobre a aplicação do ECA. São Paulo: Ceats/FIA, 2010.

GOMES, Ivana Lima Verde, CAETANO, Rosângela e JORGE, Maria Salette Bessa. A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, 2008, jan-fev; 61(1): 61-65.

LEFÈVRE, Fernando. Violação e violência: resgatando a violação como fato cultural. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.** II(2): São Paulo, p.36-42, 1993.

MARTINS, Edna e SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos Pesquisa Psicologia**. 2004, vol.4, n.1, pp. 0-0. ISSN 1808-4281.

MATIAS, A. da S. A. e BAZON, Marina Rezende. Maus-tratos de crianças de 0 a 6 anos que frequentam estabelecimentos de educação infantil na cidade de Ribeirão Preto. **Livro de Artigos**. Tomo II. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia e Educação, p. 287-298, 2005.

MATURANO, Edna Maria. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol. 19, n.3, p. 498-506, 2006. ISSN 01027972. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scieloOrg/php/reference.php?pid=S1808-42812004000100006&caller=pepsic.bvsalud.org&lang=pt>. Acessado em 14 de jun. 2010.

MIRANDA, Adriana Costa de. **De casa à escola**: caminho fecundo para o enfrentamento da violência doméstica contra criança. Brasília, Departamento de Sociologia da UNB, mimeo, 2003.

MIRANDA, Adriana Costa de. **A violência doméstica contra a criança vai à escola, como enfrentá-la?** Brasília, Departamento de Sociologia da UNB, mimeo. 2004.

MURILLO, F.Javier. Rumo a um Modelo de Eficácia Escolar. Estudo multi-nível em factores de eficácia das escolas espanholas. Iberoamericana **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. 2008, vol. 6, nº 1. p. 4-28. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.htm>. Acesso em: 2 de jan. 2013.

MYNAIO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

NEVES, Anamaria Silva e ROMANELLI, Geraldo. A violência física de pais e mães contra filhos: cenário, história e subjetividade. **Livro de Artigos**. Tomo II. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia e Educação, p. 111-123, 2004.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de (Org.) **Abuso sexual de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Pesquisa, 2003.

QUEIROZ, Kátia. **Abuso sexual**: conversando com esta realidade. 2003. Disponível em :www.cedeca.org.br/PDFabuso_sexual_katia.pdf. Acesso em 10 de jun. 2010.

SANTOS, Viviane Amaral e SILVA, Aline Xavier da. **As medidas protetivas segundo a proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente e na perspectiva de cinco famílias em situação de violência sexual contra suas crianças e adolescentes**. 2010. Disponível em: http://www.tjdft.jus.br/trib/vij/vij_artigos.asp Acesso em: 19/10/2012.

SIFUENTES, Thirza Reis, DESSEN, Maria Auxiliadora, OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Desenvolvimento humano: desafio para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 23, n. 4, Out/Dez, p. 379-386, 2007. ISSN 0102-3772.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral nas Nações Unidas, 20 de Novembro de 1989. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 8 de ago. 2010.

VALENTE, Vitor Manuel Fernandes. **Estudo da relevância do apoio da escola nas perspectivas profissionais dos alunos do 10º ano de escolaridade com aplicação dos modelos lineares hierárquicos**. Dissertação. Mestrado em Ensino das Ciências. Centro de Estatística e Aplicações da Universidade de Lisboa, 2007. ALBANEZ, FERREIRA e FRANCO, 2002;

**2. A EFETIVIDADE DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO RECÔNCAVO SUL: uma
leitura do contexto social**

SALVADOR

2013

A EFETIVIDADE DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO RECÔNCAVO SUL: uma leitura do contexto social

RESUMO

Este artigo caracteriza sinteticamente o Recôncavo Sul da Bahia, contexto onde se inseriu o objeto de estudo da presente pesquisa, a violação dos direitos da criança. Apresenta os panoramas geofísico e socioeconômico, destacando os aspectos que interferem nas atividades interativas das famílias locais, conseqüentemente, no cuidado, assistência e proteção oferecidos às crianças. A leitura do contexto, realizada em uma perspectiva bioecológica, permitiu interpretá-lo a partir de uma relação espaço-pessoa, pessoa-espaço, fazendo-nos alcançar o objetivo de identificar os fatores que o tornam ou mais ou menos vulnerável à violação de direitos da criança. Os dados referentes àquele contexto resultam da compilação de informações buscadas junto às instituições de pesquisas nacional e estadual, e das observações realizadas *in lócus*, no ano de 2010, concluindo que, por razões socioeconômicas e culturais, violam-se direitos fundamentais, regulamentados no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Palavras-chaves: Contexto. Criança. Condições protetivas.

THE EFFECTIVENESS OF THE CHILD RIGHTS IN THE SOUTH RECONCAVO OF BAHIA: a reading of the social context

ABSTRACT:

This article briefly characterizes the South Reconcavo of Bahia, the context where the object of study of this research, the violation of child rights, takes place. Introduces geophysical and socioeconomic landscapes, by highlighting issues that interfere on interactive activities of local families, and consequently, on care, assistance and protection offered to children. The reading of the context, held in a bioecological perspective, allowed interpreting it from a space-people and people-space relation, making us to reach the goal of identifying the factors that makes it more or less vulnerable to violation of child rights. The data concerning to the context result from the compilation of the information sought from national and state research institutions, and from the observations made in locus, in 2010, concluding that because of socioeconomic and cultural reasons people violate essential rights, regulated by the Statute of Children and Adolescents.

Keywords: Context. Child. Protective conditions.

INTRODUÇÃO

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.

(Constituição Federal do Brasil)

A caracterização da Região do Recôncavo Sul da Bahia constitui um contraste entre os macrossistemas e exossistemas¹, ou seja, entre o próprio contexto da pesquisa, com suas singularidades, e o que propõe o Estado Brasileiro, referindo-nos à ordenação jurídica dos direitos da criança, às expectativas postas pelas políticas públicas que devem afetar a faixa etária de crianças em idade pré-escolar, e ao espaço-social propriamente dito.

O diagrama da Figura 1 ilustra três macrossistemas que se diferenciam por suas culturas próprias e o exossistema que permeia todos os contextos, influenciando e sendo influenciado. Os diagramas da Figura 2 exibem as interseções dos microssistemas (escola e família) e o mesossistema² que representa a interrelação entre ambos os contextos, partes constitutivas do macrossistema que aqui são apresentados para justificar o mapeamento que ora fazemos Do campo empírico. O entendimento é de que precisamos conhecer os contextos em suas especificidades para entendermos os processos interativos entre a pessoa e o contexto, e vice-versa.

¹ Macrossistema é o contexto social maior que engloba cultura, padrões abrangentes das instituições sociais; Exossistema é o contexto social que exerce influência indireta sobre a vida da pessoa, como o local de trabalho dos pais em relação ao filho, programas sociais, deliberações de gestores (BRONFENBRENNER, 1998).

² Microssistema é o contexto onde as interações ocorrem face a face, de imediato e por longos períodos de tempo, e donde decorrem as interações e atividades para o seu desenvolvimento, a exemplo da escola e família; Mesossistema é resultante das interações entre os vários microssistemas, nos quais as pessoas participam por um tempo significativo (BRONFENBRENNER, 1998).

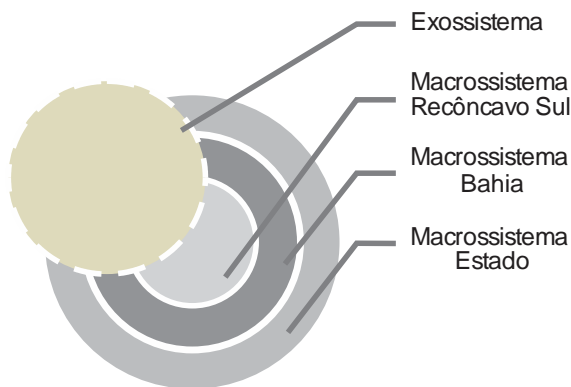


Figura 1

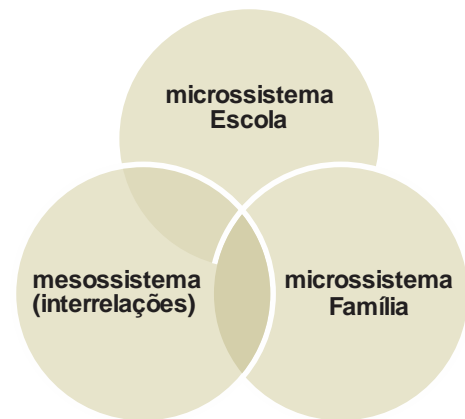


Figura 2

A partir dessa concepção, procuramos caracterizar o Recôncavo Sul em seus aspectos mais importantes para a qualidade de vida da população, por acreditarmos que a violação dos direitos da criança é também motivada por fatores contextuais mais amplos. Assim, empreendemos um levantamento de dados obtidos das fontes oficiais nacionais e do estado da Bahia, através de informações disponibilizadas pelos seguintes órgãos: Centro de Pesquisas de Produto da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMPRAPA) Bahia; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Secretaria da Saúde do Estado da Bahia (SESAB); Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC); Secretaria do trabalho e Ação Social do Estado da Bahia (SETRAS); Secretaria Especial de Desenvolvimento Humano (SDRH); ea Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI).

Quanto ao enfoque teórico-metodológico optamos por uma leitura bioecológica, porque sinaliza a importância de se verificar a relação da pessoa com o ambiente. Na perspectiva bioecológica, a caracterização do contexto e o acompanhamento de suas mudanças mostram como pessoas e ambientes se afetam reciprocamente, de maneira que, na realização de pesquisas sempre será preciso considerar todos os contextos ou sistemas sociais que delas participem (BRONFENBRENNER, 1996).

2.1 ENTRE FONTES E FATOS

Extraímos do contexto nacional os contributos jurídicos e legais da Constituição Federal, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990 (BRASIL, 1990), que impuseram mudanças organizacionais e pedagógicas nos microsistemas sociais, através de novas formas de atenção e cuidados com a educação da criança, reconhecida, desde então, como sujeito de direitos.

O recente status da criança brasileira foi resultado de mobilizações mundiais em sua defesa, assim como os documentos legais que lhe protegem foram inspirados nos princípios constitutivos da Declaração Universal de Direitos da Criança, promulgada na Assembleia das Nações Unidas, em 1959, quando disseminou-se a ideia de indistinção de direitos, arrazoada por quaisquer motivos ou condições pessoais e sociais (BRASIL, 1988; 1990), impondo aos microsistemas a evolução do conceito de criança.

No Brasil, quando o texto constitucional substituiu a criança vitimizada e/ou assistida por uma criança sujeito de direitos, impôs, ao próprio Estado, a necessidade de implantação de políticas públicas voltadas para o atendimento à infância, uma vez que apenas os documentos legais, legitimando o novo conceito, não seriam capazes de transformar a concepção de criança, tampouco seriam suficientemente eficazes para garantir os seus direitos (RIZZINI, 1995; DEL PRIORI, 2000).

Não obstante, a crescente preocupação da sociedade com a garantia dos direitos da criança impulsionou o Governo Federal do Brasil a desenvolver programas protetivos, alguns através da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), criada em 2003, destinados às crianças sob a ameaça de morte, ao combate do trabalho infantil, e ao enfrentamento da violência doméstica. Também foi implantado o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), os quais enfatizam as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família para com as crianças.

A Secretaria Especial de Direitos Humanos é a responsável pelo Programa de Combate às Violações, com destaque para o programa de combate à exploração sexual de crianças e adolescentes. Também lhe é incorporado o Sistema de

Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA), criado em 1997, sistema interconectado aos Conselhos Tutelares do país para registro e tratamento de informações acerca da promoção e da defesa dos Direitos Fundamentais, previstos na Constituição Federativa do Brasil de 1988, e ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os dados da Secretaria Especial de Direitos Humanos demonstram que o Estado e a família são os mais frequentes agentes violadores de direitos da criança. O SIPIA possui o registro de 28.147 casos de direitos violados em todo o território nacional, entre os anos de 2009 - 2011, que comprovam *oranking* ocupado pelo Estado e a família, dos quais, 2.797 são registros relativos a direitos violados de crianças entre zero a cinco anos de idade (SEDH/SIPIA, 2011). Assim, quanto aos dados de violação de direitos da criança na Bahia, relativos aos artigos 3, 19 e 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), registrou-se o índice de 4.896 mil transgressões, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Tipos de violações de direitos da criança ocorridos na Bahia, 1999 - 2011.

Direito a Convivência Familiar e Comunitária	Número de registros
Ausência de convívio familiar	2.121
Inadequação do convívio	1.573
Ausência de condições materiais para o convívio familiar	1.152
Ausência de infraestrutura, e atos atentatórios ao exercício da cidadania.	50
SUBTOTAL	4.896
Direito a Educação, Cultura, Esporte e Lazer	Número de registros
Ausência de educação Infantil ou impedimento de acesso	54
TOTAL	4.950

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEHD) / Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA), 2011.

Os dados demonstram que o Estado da Bahia faz parte do quadro violador de direitos da criança. Nosso olhar se dirigiu, especificamente, para a Região do

Recôncavo Sul, eleito como o campo empírico deste estudo, do qual se produziram dados que buscaram responder: Como vivem as crianças nesse contexto? Como são cuidadas, assistidas? Como se constituem os processos interativos das crianças nesse contexto? Há divergências entre as determinações legais que orientam os programas protetivos, os direitos da criança e suas efetivas ações na realidade da Região?

2.2 CARTOGRAFIA PROTETIVA DA CRIANÇA

O Recôncavo Sul é composto pelos seguintes municípios baianos: Amargosa; Aratuípe; Brejões; Cabeceiras do Paraguaçu; Cachoeira; Castro Alves; Conceição do Almeida; Cruz das Almas; Dom Macedo Costa; Elísio Medrado; Governador Mangabeira; Itatim; Jaguaripe; Jiquiriçá; Laje; Maragogipe; Milagres; Muniz Ferreira; Muritiba; Mutuípe; Nazaré; Nova Itarana; Salinas da Margarida; Santa Terezinha; Santo Amaro; Santo Antônio de Jesus; São Felipe; São Félix; São Francisco do Conde; São Miguel das Matas; São Sebastião do Passé; Sapeaçu; Saubara; Ubaíra; e Varzedo, conforme ilustra, adiante, a Figura 3, perfazendo uma extensa área territorial, cuja diversidade geográfica, populacional, econômica, entre outros aspectos expostos, implica dificuldades para os gestores municipais, as instituições públicas e as famílias honrarem com os compromissos legais a favor dos direitos da criança.

Entre os municípios do Recôncavo Sul da Bahia, apenas os municípios São Félix e São Sebastião do Passé enviaram, respectivamente, quatro avisos, e cento e três notificações ao SIPIA sobre violação dos direitos das crianças, através dos seus Conselhos Tutelares. Adiante, apresentamos uma ilustração do mapa da rede de proteção à criança e ao adolescente, constituída pelo público, e que atende ao Recôncavo Sul.

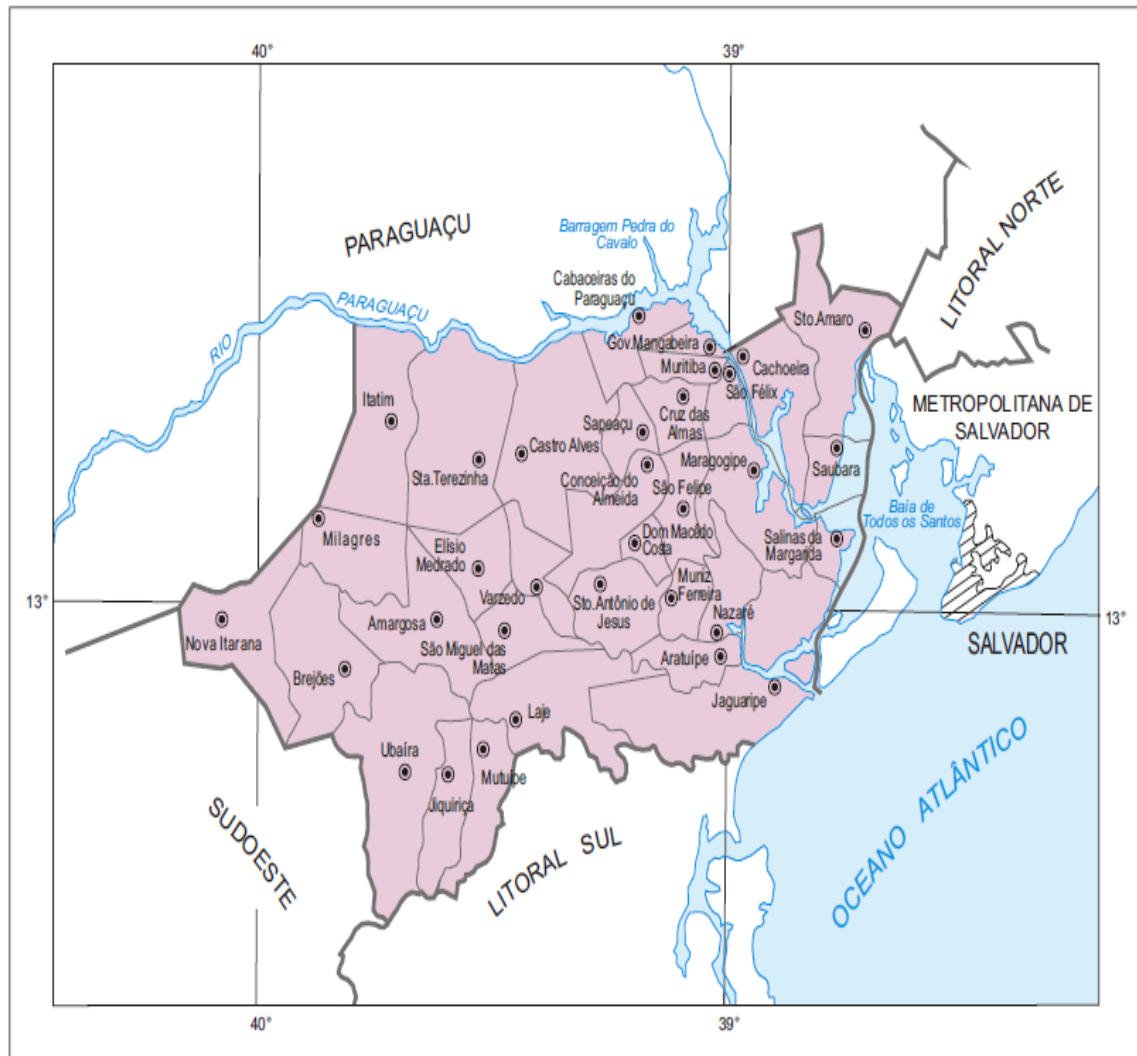


FIGURA 3 - Mapa do Recôncavo Sul da Bahia.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) / Superintendência de Estudo Econômicos (SEI), 2000.

QUADRO 1 - Situação dos municípios em relação aos órgãos protetivos dos direitos da criança e do adolescente no Recôncavo Sul da Bahia em 2012.

MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM O RECÔNCAVO SUL BAIANO	AVISOS PARA O SIPIA	REGISTRO ATIVO PARA O SIPIA	POSSUI CONSELHO TUTELAR	POSSUI COMDICA	POSSUI CONSELHO TUTELAR E COMDICA
Amargosa			X		
Aratuípe			X		
Brejões			X		
Cabeceiras do Paraguaçu			X		
Cachoeira			X	X	X
Castro Alves			X	X	X
Conceição do Almeida			X		
Cruz das Almas		X	X		
Dom Macedo Costa					
Elísio Medrado					
Governador Mangabeira		X	X	X	X
Itatim			X		
Jaguaripe			X		
Jiquiriçá			X		
Laje					
Maragogipe			X		
Milagres					
Muniz Ferreira					
Muritiba					
Mutuípe			X		
Nazaré			X		
Nova Itarana					
Salinas da Margarida					
Santa Terezinha					
Santo Amaro		X	X	X	X
Santo Antônio de Jesus		X	X	X	X
São Felipe					
São Félix	X	X	X	X	X
São Francisco do Conde			X		
São Miguel das Matas					
São Sebastião do Passé	X	X	X	X	X
Sapeaçu					
Saubara					
Ubaíra			X		
Varzedo					

Fontes: Secretaria Especial de direitos Humanos (SEHD) / Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA), 2012

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

O Quadro 1 demonstra que dos trinta e cinco municípios que compõem o Recôncavo Sul Baiano, 14 não possuem Conselhos Tutelares. Os demais municípios têm sistemas ativados ao SIPIA, como Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix e São Sebastião do Passé, conforme se verifica no próprio Quadro 1. Isso significa que os municípios estão interconectados e aptos a enviar notificações sobre violações dos direitos da criança em suas jurisdições.

Quanto aos municípios que não possuem Conselho Tutelar, tampouco Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) conforme prevê a Lei Federal nº 8.069/90, e dispõe diretrizes para criação desses Conselhos como órgãos deliberativos, também não cumprem suas atribuições que são as de elaborar as políticas de atendimento às crianças e adolescentes e gestar ações de proteção e defesa aos seus direitos.

Nas cidades de São Félix, em Cachoeira, Castro Alves, Governador Mangabeira, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus e São Sebastião do Passé, funcionam os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), e os Conselhos Tutelares. Todavia, nem todos esses municípios têm registros de casos de violações dos direitos da criança no banco de dados do SIPIA.

Os relatórios do SIPIA, disponibilizados à população pelo site da Secretaria Especial de Direitos Humanos, chamam atenção sobre o baixo número de notificações enviadas, porque isso não significa uma diminuição ou a inexistência de fatos que configuram violação dos direitos, mas a presença de fatores impeditivos, tais como a falta de estrutura dos municípios para a instalação e o funcionamento dos Conselhos Tutelares, a própria carência de Conselheiros e, sobretudo, a “cultura” do silenciamento que ainda persiste em muitas localidades, impedindo as denúncias. Isso pode ser constatado em alguns municípios do Recôncavo Sul, porque, se em algumas localidades não existem recursos para a manutenção dos órgãos protetores da criança, em outras, há os imóveis e toda a estrutura física para instalar os Conselhos Tutelares, mas faltam-lhes os Conselheiros.

Outrossim, as distâncias e as dificuldades de transporte entre as localidades rurais e as sedes dos municípios, o desconhecimento da existência dos órgãos protetores dos direitos da criança e as formas diversas e particulares que cada grupo social/familiar se organiza e subsiste corroboram para a cultura do silenciamento. Essa cultura parece ter suas raízes também no próprio Estado,

quando este se ausenta ou se exime de cumprir as responsabilidades que lhe são outorgadas.

No texto Constitucional Brasileiro de 1988, Cap. VII, artigos 226 e 227, há referências sobre a responsabilidade do Estado em formular políticas públicas sociais em prol da infância e juventude, visando também implementar ações coibidoras da violação dos seus direitos, ratificados no ECA-1990, livro II, art. 87, ao dizer que cabe ao Estado oferecer atendimento a essas pessoas quando tiverem seus direitos ameaçados ou violados, e cita a negligência, maus tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão como alguns dos atos comumente protagonizados por pais e responsáveis. Entretanto, cumpre-nos lembrar que os direitos da criança tendem a ser violados no espaço social administrado pelo próprio Estado, espaço esse sobre o qual é preciso aguçar o olhar:

Todos os conceitos com que representamos a realidade e à volta dos quais constituímos as diferentes ciências sociais e suas especializações, a sociedade e o Estado, o indivíduo e a comunidade, a cidade e o campo, as classes sociais e as trajetórias pessoais, a produção e a cultura, o direito e a violência, o regime político e os movimentos sociais, a identidade nacional e o sistema mundial, todos estes conceitos têm uma contextura espacial, física e simbólica, que nos tem escapado pelo fato de os nossos instrumentos analíticos estarem de costas viradas para ela mas que, vemos agora, é a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada um desses conceitos (SANTOS, 1988, p. 141).

Para Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 1988, p. 141), “as leis, as normas, os costumes, as instituições jurídicas, é um conjunto de representações sociais, um modo específico de imaginar a realidade” e tal como uma cartografia, não coincide exatamente com a realidade porque precisa orientar e representar, ao mesmo tempo, um dado espaço, o que implica decidir um grau de pormenorizaçãoda representação da realidade. Com esse sentido há, pelo menos, três principais mecanismos que os estudos cartográficos e do direito utilizam: a escala, a projeção e a simbolização.

No que diz respeito ao mecanismo da escala, nos estudos cartográficos, deve servir para estabelecer uma relação da distância no mapa com o que corresponde no espaço real. A escala é tomada em função do uso do mapa, ou seja, de qual fenômeno se refira.

No campo do direito, o efeito da escala dá-se dentro de um pluralismo jurídico, devendo-se considerar as possíveis interações e interseções entre os

espaços jurídicos que constituem o inter-direito e a inter-legalidade, ou seja, uma relação cuja complexidade envolve mais de uma forma de direito, local e nacional, por exemplo, com escalas diferentes.

Assim, o direito local pode optar por resolver seus conflitos com base nos costumes locais, mas há de se observar os ditames legais nacionais em relação ao objeto em debate. A escala é tomada em função do uso no espaço jurídico, dos interesses dos grupos sociais envolvidos, e da compatibilidade, regulação e cobertura que a lei oferece.

Em outras palavras, a demarcação de uma escala cartográfica é uma orientação que indica para que e como usar um mapa de um dado espaço e é, também, uma orientação que aponta, como um conflito, uma tensão social que deve ser tratada no campo sociojurídico, considerando os micros e macros sistemas de uma realidade. Assim, a observância do campo empírico deve colocar itinerante o olhar que, ao focar um aspecto violador, não somente identifique o agente da violação, mas, também, analise as interfaces do espaço jurídico-social.

O segundo mecanismo para orientação e representação cartográfica e do direito, a projeção, guarda, nos estudos de mapas, um grau variável de exatidão na representação gráfico-figurativa. Os diferentes atributos do espaço exigem que sejam realizadas adaptações para serem representadas, como é o caso das curvas. Todavia, isso não significa que haja distorções caóticas, mas sim projeções conformais. No campo jurídico também se faz necessário o mecanismo da projeção porque as leis não podem pressupor *a priori* todas as realidades sociais, de maneira que há uma tendência a adaptá-las conforme os conflitos sociais e as formas de resolvê-los. Sobre isso se observa a variedade de medidas tomadas pelos órgãos competentes no enfrentamento dos conflitos domésticos que envolvem crianças.

Por fim, o mecanismo da simbolização a que se refere o autor diz que, tal como nos mapas, a escolha de símbolos deve representar uma totalidade já codificada. É o caso de figuras de árvores que legendam ambientes florestais nesses documentos. Como todos os elementos de um mapa se influenciam mutuamente, um dado símbolo torna-se ou não visualmente eficaz à leitura e à interpretação geral da carta cartográfica. Os símbolos fazem parte das culturas, das classes sociais, dos períodos históricos, mas também tornam-se universais, imortais. Para ele, o uso do símbolo no campo do direito ocorre como uma descrição totalmente exteriorizada que atribui um significado único e inequívoco aos

acontecimentos sociojurídicos, adotando uma espécie de procedimento neutro que não considera a complexidade dos problemas humanos(SANTOS, 1988).

Baseando-nos nas concepções aqui discorridas e nas observações realizadas *in locus*, não é demais concluir que a vasta extensão do Recôncavo Sul com suas especificidades desenha quadros comuns e diversos, impondo-nos pensar com complexidade o fenômeno da violação dos direitos da criança. Morin (2003) ensina-nos a estabelecer relações recíprocas entre as situações e seus contextos, porque são essas relações que nos permitem compreender o problema em seu entorno e as relações que o produzem explicam a existência do mesmo (MORIN, 2005).

Uma ação violadora está sempre relacionada a alguma situação real, às condições contextuais das pessoas violadas e aos agentes violadores. Não há como apreendê-la e discuti-la isoladamente, através de recortes que nos remetam apenas a um momento determinado, porque mesmo um recorte do fenômeno será um intervalo que comporta as complexidades do contexto que o origina e do processo que lhe dá forma.

Assim, se a complexidade deve ser concebida como uma característica das interações humanas que resultam em fenômenos sociais e culturais, estudar o fenômeno da violação dos direitos da criança nos espaços da família e da escola requer, necessariamente, mergulhar no campo da complexidade, cujo desenho consiste em buscar novas formas para interagir e conhecer os contextos da realidade circundante, sem que sejam mutilados, sem que os reduzam as suas mínimas e múltiplas partes, e sem forjá-los para cumprir propósitos pessoais.

Concordantes, então, de que a realidade não se define e se explica facilmente e de que o conhecimento do contexto é importante para a apreensão e compreensão dos fenômenos, optamos por nos ater, neste artigo, a pensar nos quadros que retratam panoramicamente o contexto da pesquisa empírica, com base em dados oficiais e refletindo sobre os quadros que caracterizam a Região do Recôncavo Sul.

2.3 PANORAMA GEOFÍSICO

O Recôncavo Sul da Bahia, possui uma área total de 80.689,78 Km², com acentuada densidade demográfica nas cidades mais desenvolvidas. Sua cartografia evidencia a ocupação de uma área de contorno da Baía de Todos os Santos e uma extensão de Leste a Oeste até alcançar o Semiárido do Estado. Por isso a Recôncavo, juntamente com a sua história de ocupação e posteriores atividades econômicas e culturais, apresenta cenários e aspectos naturais diversos. Conforme a Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR, 2000, p. 35), a classificação dos municípios do Recôncavo Sul segundo as áreas que ocupam e as características são:

- a) áreas de influências do litoral, com características do Recôncavo Tradicional, agregam os seguintes municípios: Aratuípe, Cachoeira, Jaguaripe, Maragogipe, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, São Felipe, São Félix e Saubara;
- b) áreas intermediárias entre o litoral e o semiárido, caracterizadas como Zonas de tabuleiros e de transição, reúnem os municípios: Amargosa, Cabaceiras do Paraguaçu, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Elísio Medrado, Governador Mangabeira, Muniz Ferreira, Santa Terezinha, Santo Antônio de Jesus, São Miguel das Matas, Sapeaçu e Varzedo;
- c) áreas de contato do semiárido, caracterizadas como Zonas de caatinga e de planalto, compostas pelos municípios: Brejões, Itatim, Milagres e Nova Itarana; e, finalmente, as áreas do Vale do Jiquiriçá, caracterizadas pelo Rio Jiquiriçá e constituídas pelos municípios de Laje, Mutuípe e Ubaíra.

2.3.1 O clima

O clima do Recôncavo Sul apresenta muitas variações em razão da vegetação, relevo e hidrografia. É possível haver variações de médias de mínima a máxima de 17°C a 30°C e variações pluviométricas também acentuadas, tornando os subespaços climaticamente distintos, como úmidos, subúmidos e semiáridos, conforme se elenca a seguir:

- as Baixadas Litorâneas apresentam temperatura média anual variando entre 25,1°C a 25,4°C e índice pluviométrico anual entre 1.600 e 2.400mm nos meses de abril a junho, e o clima em geral varia de úmido a subúmido;
- no Subespaço do Subaé – Baixo Paraguaçu, a temperatura média anual é de 25,4°C e o índice pluviométrico varia entre 1.000 e 1.800mm no período chuvoso que se estende do outono ao inverno. Lá também o clima permuta entre úmido e subúmido;
- em TabuleirosPré-Litorâneos, 24,2°C é a temperatura média anual, chove menos, 800 a 1.400mm no mesmo período que os demais, e o clima oscila entre úmido e subúmido;
- em Tabuleiros Interioranos, a temperatura média anual sofre mais variações, ficando entre 22,8°C e 24,7°C. O índice de pluviosidade atinge uma média anual entre 582 e 1.800mm, no período chuvoso, que se estende de janeiro a junho, mantendo o clima mais semiárido, e em alguns locais e períodos úmidos e subúmidos;
- no Vale do Jiquiriçá, a temperatura média é 24,0°C, mas a localização e o índice de pluviosidade entre 800 e 1.400mm, no período de fevereiro a maio, determinam a variação do clima de seco a subúmido, e de úmido a subúmido;
- o Sertão – Caatinga e Cafeeiro, as temperaturas médias anuais são mais variadas, 21,5°C a 24,3°C, e chove, em média, 460 a 1.080mm de dezembro a março, deixando o clima semiárido a subúmido (CAR, 2000).

De modo geral, o clima do Recôncavo Sul a caracteriza como um ambiente tropical. Os índices de pluviosidade encontram mais discrepância em alguns dos seus subespaços. A razão está em que o balanço hídrico (resultado entre o volume d'água que chega ao local e o volume que sai) resulta na formação de uma faixa de terra sem nenhuma deficiência d'água, em outra faixa completamente árida, e em outra cujo clima úmido é decorrente do excedente hídrico local. É também uma característica climática ter as estações do ano bem definidas, e onde o inverno e o verão são causticantes.

2.3.2 Superfície, solo e vegetação

Conforme os estudos de Fonseca (2006, p. 43), o Recôncavo Sul é uma Região “representada por Planaltos e pela Bacia Sedimentar do Recôncavo”. A

Bacia forma-se na falha entre a cidade do Salvador e de Maragogipe. Os Planaltos se constituem de rochas, cujas superfícies são onduladas com depressões e pequenas serras, e são próximos a amplos vales. Um rápido panorama da geomorfologia local constata diferenças existentes nos subespaços da Região como Baixada Litorânea, Tabuleiros do Recôncavo, Tabuleiros Interioranos e Tabuleiros Pré-litorâneos, Pediplano Sertanejo, Planícies Marinhas e Fluviomarinhas (IBGE,2010).

Os recursos naturais mais importantes dessa região são o petróleo, a turfa, o manganês, o gás natural e materiais para uso na construção civil.

Quanto ao solo predominante no Recôncavo Sul, em sua maioria, é considerado de baixa fertilidade natural. Todavia, as lavouras agrícolas e agroindustriais recebem correções e adubações realizadas por agrônomos da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e da Empresa Brasileira de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), visando melhor manejo, exploração e aproveitamento. Em parte da Região, também se encontra o solo do tipo massapé, cuja fertilidade natural favorece o plantio da cana-de-açúcar.

A vegetação tem sofrido ao longo da sua história transformações porque a criação de pastos provocou devastação de imensas áreas de espécies originais, assim como o cultivo de culturas permanentes, como o café, o cacau e as frutas cítricas, além daquelas temporárias, como mandioca, fumo, entre outras. O Departamento de Desenvolvimento Florestal (DDF) estima que exista, nessa ordem, uma maior quantidade de Floresta Ombrófila em estágio inicial de regeneração, seguida por Floresta Estacional, depois por Floresta Ombrófila em estágio de regeneração de médio a avançado, manguezal, Restinga, Brejo, Floresta Ombrófila Primária e Mata Ciliar.

No Recôncavo Sul, também se encontram grandes Áreas de Proteção Ambiental (APA), onde existe um significativo número de espécies paisagísticas. Nesses locais é permitida a ocupação humana, todavia é necessário o controle rigoroso. As áreas mapeadas são as seguintes: “Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE), Estações Ecológicas e parques” (FONSECA, 2006, p. 56). A pesquisadora aponta que a Serra da Jiboia e os municípios Elísio Medrado, Varzedo, São Miguel das Matas, Santa Terezinha e Castro Alves preenchem os requisitos para que sejam implantadas novas APAs, além das zonas costeiras que, em sua maioria, já se tornaram áreas de preservação, tuteladas pelo poder público.

2.3.3 Hidrografia

A hidrografia do Recôncavo Sul é formada por duas grandes Bacias e margeada por uma outra, são elas:

- a) Bacia do Rio Paraguaçu, que abrange: Rio Paraguaçu, Rio Cachoeirinha, Rio Sinunga, Riacho Bacalhau, Rio Batatã, Rio Subauma, Rio Sinunga, Riacho Alegre, Riacho Traíras, Rio Olho D'água e Rio Capivari;
- b) Bacia do Recôncavo Norte, onde se encontram: Rio da Pitanga, Riacho Manguinhos, Riacho Caquende, Rio Subaé, Rio Traripe, Rio das Velhas, Rio Inhaúma, Rio Irauí, Rio Dorne, Rio Acupe, Rio São Paulo, Rio São Pulinho, Rio do Macaco, Rio Jacuípe, Rio do Cedro, Rio Joanes, Rio Pojuca, Rio Jacumirim, Rio Itapecerica, Riacho Rio do Açú, córrego Campo Verde, Riacho do Brejo, Rio Taitinga, RioCupioba Mirim, tendo como espelho d'água a Barragem da Pedra do Cavallo;
- c) Bacia do Recôncavo Sul, da qual faz parte: Rio Paraguaçu, Rio Jaguaripe, Córrego do Mocambo, Riacho das Tabocas, Rio Jequitibá, Rio da Dona, Rio Preto, Rio Sururu, Rio Pitanga, Rio Icaraí, Rio das Pedras, Riacho da Tocalha, Riacho Fundo, Rio da Barra, Riacho Pilões, Rio das Almas, Rio Tijuca, Rio Camarão, Rio Água Doce, RiachoCapadinha, Riacho da Pumba, Riacho Caminho, Riacho Tapera, Riacho Embira, Rio da Pedra Branca e Córrego Guerra do Machado (SEI, 2010).

Esse manancial cobre todo o Território de Identidade do estudo em pauta e ainda abastece grande parte da cidade do Salvador e localidades metropolitanas, mas, ainda assim, tem sofrido assoreamento em vários subespaços do Recôncavo, o que tem provocado desníveis no abastecimento d'água às populações ribeirinhas.

2.4 PANORAMA SOCIOECONÔMICO

O Recôncavo Sul da Bahia perfaz uma área de 80.689,78 Km². Sua população é de 659,109 mil habitantes. Desses, a maioria está concentrada nas zonas urbanas. A acentuada variação da densidade demográfica, de 13,64 a 402,11 habitantes por Km², entre os seus municípios, encontra relação direta com os tipos de atividades econômicas e os níveis de escolarização do pessoal ocupado nos mercados formais, e com a extensão territorial de cada um dos municípios

(SEI,2010). O exemplo que melhor ilustra essa acentuada variação da densidade demográfica é a Cidade de Cruz das Almas, pois é o sexto menor município em extensão territorial da Região e possui a maior densidade demográfica. O município é sede da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, de um dos Centros de Pesquisas da EMBRAPA e de uma das Gerências Regionais da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S/A (EBDA), o que amplia os postos de empregos e de outros serviços e, conseqüentemente, sua população. Adiante, os números da Tabela 2 ilustram esta exposição sobre o Recôncavo Sul.

TABELA 2 - População, área total e densidade demográfica dos municípios do Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Municípios	População	Área total k²	Densidade demográfica (hab. / k²)
Amargosa	34.340	463,2	74,16
Aratuípe	8.590	181,1	47,47
Brejões	14.282	480,8	29,70
Cabaceiras do Paraguaçu	17.327	226,0	76,66
Cachoeira	32.035	395,2	81,04
Castro Alves	25.419	711,7	35,70
Conceição do Almeida	17.895	289,9	61,70
Cruz das Almas	58.584	145,7	402,11
Dom Macedo Costa	3.873	84,08	45,71
Elísio Medrado	7.952	193,5	41,06
Governador Mangabeira	19.826	106,3	186,41
Itatim	14.539	583,4	24,89
Jaguaripe	16.467	898,7	18,32
Jiquiriçá	14.087	239,4	58,97
Laje	22.206	457,7	48,50
Maragogipe	42.815	440,2	97,27
Milagres	10.306	284,4	36,24
Muniz Ferreira	7.310	110,1	66,45
Muritiba	28.897	89,3	323,58
Mutuípe	21.466	283,2	75,74
Nazaré	27.269	253,8	107,47
Nova Itarana	7.438	470,4	15,80
Salinas da Margarida	13.465	149,8	89,81
Santa Teresinha	9.658	707,2	13,64
Santo Amaro	57.811	492,9	117,26
Santo Antônio de Jesus	90.949	261,3	348,14
São Félix	20.305	99,2	142,11
São Felipe	14.099	206,0	98,57

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

Elaboração: José Antonio Fonseca, 2012.

2.4.1 Economia e relação capital trabalho

O Recôncavo Sul carrega em sua história a importância de ter sido o estuário de produções que atendiam as demandas externas ao país, como um polo produtivo das atividades açucareiras e fumageiras. Para Fonseca (2006), são quatro os momentos que caracterizam sua economia: o sistema escravista agrícola; a monocultura; a industrialização da cultura do fumo, celulose; e o vertiginoso declínio da produção açucareira e fumageira.

Considerando que o contexto macroeconômico é determinante para o seu desenvolvimento econômico, quando os investimentos do Estado voltaram-se mais para outros Territórios de Identidade que exploravam o petróleo e seus derivados e os polos petroquímicos, o Recôncavo Sul apenas contou com os investimentos do Banco do Nordeste do Brasil que, na segunda metade do século passado, empreendeu políticas compensatórias, porém não implementou nenhum processo de modernização que tivesse efeito direto no progresso econômico daquela localidade.

As políticas econômicas levaram para o Recôncavo Sul as redes bancárias do setor privado, a energia elétrica, a construção da Barragem Pedra do Cavalo, esta, responsável pelo abastecimento de água da capital, e outros poucos investimentos na modernização da produção agrícola. Como consequência do baixo investimento no Recôncavo, constata-se uma acentuada desigualdade de renda e de oportunidades para a população, o que ainda provoca a migração de enormes contingentes de pessoas para a capital do Estado da Bahia e para as cidades localizadas na área metropolitana de Salvador, em busca de melhores condições de vida.

Com a preponderância da agroindústria do açúcar e do fumo, sem modernização suficiente para disputar mercados internos e externos, e a modernização concentrada no eixo Salvador e polos de Aratu e Camaçari, somente a criação das Rodovias Federais (BR) 324 e (BR) 101 vieram fortalecer o fluxo de riquezas que passava e passa pelo Recôncavo, ajudando-o a desenvolver o comércio local, sobretudo o do Município de Santo Antônio de Jesus, que se tornou polo comercial que atende toda a área territorial do Recôncavo.

As relações capital e trabalho também respondem pela fragmentação dos recursos e investimentos no Território e se explicam em função das heranças

escravagistas que formaram populações periféricas e desatendidas pelos poderes públicos, cujas atividades agrícolas mal dão para o sustento das próprias famílias, porque as roças produtivas e os armazéns fumageiros não são suficientes para atender a oferta de trabalhadores braçais existentes.

Em geral as atividades econômicas dos setores lá instalados apresentam o seguinte panorama:

- Atividade agropecuária com mais de 70% de produtividade, o que ainda é insuficiente para manter em alta a economia porque há esgotamento de recursos naturais e pouca tecnologia, embora sedie a Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária (EMBRAPA), e a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), ambas no Município de Cruz das Almas, onde se desenvolvem pesquisas nessa área, em parceria com os cursos de agronomia, engenharia de pesca e ciências biológicas, mantidos pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), situada na mesma localidade.
- Apresenta vasta exploração de pasto para a pecuária de rebanhos bovino e caprino, mas, em termos econômicos, fornece apenas um retorno de pouco mais de 20%, o que lhe confere baixa capacidade produtiva em relação ao restante do estado (IBGE, 2010).
- A diversidade geográfica foi determinante para a diversificação da cultura agrícola que hoje também explora timidamente a citricultura, a cafeicultura e a cacauicultura porque não recebem subsídios necessários. A EBDA distribui muda de frutas por toda a região, mas para agricultura familiar.
- Atividades industriais têm maior concentração na produção de matérias-primas, e somente as grandes propriedades rurais se beneficiam da lavoura industrial, exceto a lavoura do fumo que também se desenvolve em minifúndios. Além da cultura da cana-de-açúcar, café, cacau voltados para a industrialização de outros produtos, as lavouras de guaraná, mandioca, dendê, sisal, uva, mamona, celulose, bambu, banana, feijão, coco, abacate, goiaba, abacaxi, amendoim, batata-doce, tomate, limão, laranja, tangerina geram matéria-prima para a produção setorializada e para fomentar os mecanismos de sobrevivência da população mais carente.
- Atividade pesqueira, apesar de possuir um grande potencial, realiza-se de forma artesanal, geralmente envolvendo o trabalho familiar. Em algumas localidades, faz parte do cotidiano das pessoas e, apesar de destinar-se mais para o consumo e

sobrevivência, estima-se que, nas Baixadas Litorâneas o consumo de pesca alcance mais de 300 toneladas por ano.

Como os setores secundário e terciário não são tão desenvolvidos, a principal fonte de renda da maioria da população do Recôncavo Sul tem sido a administração pública, postos de empregos gerados pelas prefeituras locais, através de concursos públicos, cargos comissionados e prestadores de serviços diversos, contratados por tempo determinado, conforme se mostra na Tabela 3. Alguns municípios não contam com nenhuma outra fonte de trabalho/emprego, restando o comércio varejista e os serviços artesanais. Por esse motivo é comum, no Recôncavo Sul, entre aquelas cidades com menores índices de desenvolvimento econômico, o deslocamento da população para outros municípios que oferecem mais oportunidades de trabalho e vagas nas instituições de ensino.

TABELA 3 - Cruzamento dos tipos de trabalho formal com os níveis de escolaridade nos municípios do Recôncavo Sul entre o período 2009 -2010.

(continua)

Município	Principais ocupações no mercado formal	Grau de instrução do maior número de pessoal no mercado formal
Cabaceiras do Paraguaçu	Administração Pública e Comércio	Ensino médio completo e fundamental incompleto
Cachoeira	Serviços, Indústria de transformação, Administração Pública e Comércio	Ensino médio completo e Ensino superior completo
Castro Alves	Administração Pública, Indústria de transformação, Comércio e Serviços	Ensino médio completo e Ensino médio incompleto
Conceição do Almeida	Administração Pública e Comércio	Ensino médio completo Ensino fundamental do 6º ao 9º ano incompleto
Cruz das Almas	Comércio, Serviços, Indústria de transformação, Administração Pública e Agropecuária	Ensino médio completo, Ensino superior completo e Ensino Fundamental completo
Dom Macedo Costa	Administração Pública e Agropecuária	Ensino médio completo 5º ano completo do Ensino fundamental
Governador Mangabeira	Administração Pública, Agropecuária, Comércio	Ensino médio completo, ensino médio incompleto e Ensino fundamental incompleto
Maragogipe	Administração Pública, Indústria de transformação e Comércio	Ensino médio completo Ensino fundamental completo
Muniz Ferreira	Administração Pública	Ensino médio completo
Muritiba	Administração Pública e Comércio	Ensino médio completo e incompleto
Nazaré	Administração Pública, Comércio, Serviços	Ensino médio completo e Ensino fundamental completo

)

(conclusão)

Município	Principais ocupações no mercado formal	Grau de instrução do maior número de pessoal no mercado formal
Santo Amaro	Administração Pública, Comércio, Serviços e Indústria de transformação e Agropecuária	Ensino Médio completo, Ensino Fundamental incompleto, Ensino Fundamental incompleto e Ensino Superior
Santo Antônio de Jesus	Comércio, Indústria de Transformação, Serviços, Administração Pública e Construção Civil	Ensino Médio completo, Ensino Fundamental completo e incompleto e Ensino Superior completo
São Felipe	Administração Pública e Comércio	Ensino Médio completo e 5º ano completo do Ensino Fundamental
São Félix	Administração Pública, Serviços	Ensino Médio completo, Ensino Fundamental completo e Ensino Superior
São Francisco do Conde	Administração Pública, Serviços, Indústria de transformação, Construção Civil e Comércio	Ensino Médio completo, Ensino Superior completo, Ensino Fundamental incompleto e completo
São Sebastião do Passé	Administração Pública, Extrativa mineral, Serviços, Indústria de transformação, Comércio, Agropecuária e Construção civil	Ensino Médio completo, Ensino Superior completo
Sapeaçu	Administração Pública e Comércio	Ensino Médio completo, Ensino Fundamental completo
Saubara	Administração Pública	Ensino Médio completo, Ensino Fundamental completo
Varzedo	Administração Pública	Ensino Médio completo e Fundamental incompleto

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) / Superintendência de Estudos Econômicos (SEI), 2010.

A discrepância econômica e estrutural entre os municípios também é refletida na prestação dos serviços básicos, como energia elétrica, abastecimento d'água, correios, bancos, e nas áreas de saúde, saneamento, habitação, educação, lazer, entre outros. Enquanto há cidades com duas agências de bancos públicos e agências de bancos privados, em outras, há apenas um posto com caixas eletrônicas de um banco de capital misto, de maneira que não atende aos usuários com demandas de serviços diversos. Por essa razão, as transações bancárias entre comerciantes geralmente ocorrem em cidades que mantêm uma rede de vários bancos e também porque se costuma negociar em moeda corrente.

2.4.2 Serviço de saúde

A área da saúde desponta como uma das mais precárias em todo o Recôncavo Sul. Há municípios sem servidores estaduais da saúde ou que se reduzem a um médico. Nessas localidades, as Secretarias Municipais de Saúde, através das Santas Casas de Misericórdia, mantêm contratos temporários com médicos, enfermeiros e demais profissionais da área como plantonistas. Muitos deles servem simultaneamente a dois ou mais municípios. O Programa Federal Saúde da Família tem sido o recurso mais efetivo em algumas localidades, principalmente nas zonas rurais e nas periferias das zonas urbanas.

Sobre a rede hospitalar e o número de leitos, o quadro verificado é o seguinte: municípios sem hospitais; outros contam apenas com um hospital municipal e menos de cinquenta leitos em cada localidade, os quais são total ou parcialmente mantidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS); hospitais particulares que disponibilizam um total de 1.148 leitos mantidos pelo SUS; e, apenas no município de Santo Antônio de Jesus, existem cinco hospitais particulares além de um hospital estadual, somando um quantitativo de leitos que atenderia satisfatoriamente apenas 800 habitantes, número bem abaixo do número populacional daquele Território.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) não delimitam um número ideal de leitos por habitantes, nem em relação aos profissionais da saúde, porque entendem que existem muitas variáveis em relação ao tempo de atendimento e de tratamento de cada paciente, mas recomenda metas a serem seguidas segundo as políticas de saúde de cada país. Todavia, como a disponibilidade de profissionais da saúde e de leitos hospitalares

em atendimento ao número de habitantes depende de fatores regionais socioeconômicos, culturais, epidemiológicos, antes é preciso levantar dados que caracterizam as causas mais recorrentes dos atendimentos e internamentos, como acidentes de trânsito, ferimentos com armas de fogo, ingestão de drogas, doenças crônicas, acidentes domésticos, violência, parasitologias, entre outras, para se estabelecer números reais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2011) divulga algumas orientações sobre como se avaliar a compatibilidade entre os índices dos serviços de saúde oferecidos para cada população em determinado espaço de tempo. Orienta que o número de leitos hospitalares deve ser contado em sua totalidade, incluindo os públicos e os privados, com ou sem vínculos com o Sistema Único de Saúde (SUS). Esse número deve ser calculado por mil habitantes de cada espaço geográfico e por um período de meio ano. Os resultados permitem medir a relação entre oferta de leitos e a população de uma mesma região geográfica, a identificar as políticas públicas empregadas e seus resultados, o número de profissionais envolvidos, e o nível de renda da população, porque, quanto mais alto for o poder econômico e o financeiro de um município, maior será o número de investimentos na área de saúde, como clínicas e hospitais especializados da rede privada.

Assim, conforme o próprio IBGE (2011) há variações geográficas e temporais nos índices sobre as ofertas de leitos e de atendimento ambulatorial, em função também das desigualdades socioeconômicas. E isso, em síntese, nos induz a concluir que o SUS não é suficientemente capaz de suprir a demanda da saúde pública, e a rede de saúde privada, quando não subsidiada ou mantida pelo próprio SUS, não investe em regiões geográficas com menores atrativos econômicos. Esse quadro no Recôncavo Sul é visivelmente percebido, porque nas cidades mais ricas e povoadas, a maior demanda médico-hospitalar vem dos municípios vizinhos. Também o número de deslocamento para a capital do Estado, Salvador, avoluma a quantidade de ambulâncias requeridas ao Governo do Estado pelos municípios do Recôncavo.

Há, também, uma tendência dos profissionais de saúde em estimular a medicina preventiva em lugar da curativa, e em diminuir o tempo de internação nas unidades hospitalares como uma maneira de reduzir as probabilidades de infecção hospitalar, mas essas medidas acarretam sobrecarga de atendimento nos

consultórios e ambulatórios clínicos e requerem programas educativos de larga escala.

De qualquer forma, a falta dos profissionais e a falta de postos de saúde se fazem sentir em todo o Recôncavo Sul. Em algumas localidades, pacientes de quaisquer faixas etárias passam por consultas (triagem) com enfermeiros e, somente após esses atendimentos, podem ser encaminhados para a consulta médica. Isso porque, geralmente, o médico é plantonista e atende no município apenas um dia a cada semana, ficando os demais sob a responsabilidade do enfermeiro que coordena o posto. Essas práticas ajudam a “mascarar” os índices de atendimento médico e põem em risco a saúde da população.

2.4.3 Serviços de saneamento básico

Segundo o censo 2010 do IBGE (2011) o número de ligações de água nas residências urbanas, rurais e no comércio tem aumentado em baixa proporção. Entretanto, o consumo medido em volume (m³) tem se mantido em equilíbrio, apresentando, algumas vezes, queda e, em outras, um leve aumento. Por outro lado, esse equilíbrio frente ao aumento de ligações realizadas pode ser resultante da baixa oferta de água nas torneiras das casas. Fonseca (2006) aponta que há 20 anos o fenômeno vem acontecendo, mesmo os municípios que recebem influência de rios locais têm sofrido com a pouca oferta de água.

Para os especialistas, as causas da baixa oferta podem estar ligadas ao assoreamento dos mananciais fluviais, porque houve e ainda há ocupação desordenada e sem planejamento do campo, além da poluição provocada por um processo constante de lançamento de resíduos e dejetos domésticos e das empresas nos rios que abastecem aquele Território.

No que tange à limpeza das cidades, coleta e destino do lixo doméstico, industrial e hospitalar, há precariedade e inadequação na disposição final. As cidades destinam uma zona, muitas vezes por demais próximas ou mesmo dentro da cidade, como lixões, criando verdadeiras “montanhas” de lixo ou aterrando-o sem nenhum critério geológico do local. Não há seleção dos resíduos por categorias de origem nem de produto, também não há usinas de reciclagem e de compostagem dos materiais. Nas cidades onde há maior fluxo turístico e naquelas onde estão

presentes as unidades da UFRB, a preocupação com a destinação do lixo já começa a aparecer por parte da população e das autoridades locais.

Quanto à rede de esgoto doméstico, somente em pouquíssimas cidades e casas já foi implantada, com recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do Governo Federal. Trata-se de uma obra pública vultosa, de alto valor financeiro, que depende da parceria com o poder estadual, de maneira que, na grande maioria das residências ainda se usa a fossa e a incineração do lixo, ao invés de meios mais adequados e eficazes.

2.4.4 Meios de transportes

Considerando que o Recôncavo Sul está dividido em subespaços e que os mesmos apresentam índices diferentes de atividades econômicas, e, conseqüentemente, de densidade demográfica, a malha viária e o sistema de transporte representam a dinâmica imposta por esses fatores, de maneira que alguns municípios são mais assistidos por transporte intermunicipal e urbano e, em outros, os transportes alternativos e uma única linha intermunicipal são as opções existentes.

A principal modalidade de transporte é a rodoviária, cujos registros oficiais de veículos apontam o automóvel, caminhão, camioneta, micro-ônibus, motocicleta, ônibus e outros transportes alternativos como os mais utilizados respectivamente nessa ordem. (SEI, 2010).

No Recôncavo também se utiliza, em menor escala, a modalidade ferroviária. Com a redução e a extinção de algumas linhas de ferro, atualmente, usa-se a ferrovia apenas para o escoamento da produção agrícola e para o transporte de poucos passageiros das cidades de Cachoeira, Castro Alves, Conceição da Feira, Cruz das Almas, Santo Amaro, Santa Terezinha e São Félix.

A modalidade aquaviária é utilizada principalmente nas localidades onde o fluxo turístico e a produção pesqueira são mais intensos, e a aeroviária é fomentada apenas por particulares em número reduzido.

O desenvolvimento do sistema rodoviário foi determinado pela atividade econômica e, ao mesmo tempo foi determinante para o desenvolvimento econômico de alguns dos seus subespaços, contribuindo para a formação de núcleos urbanos e a incrementação da agricultura, pecuária, piscicultura, atividades industriais e

turísticas. São estas quatro as rodovias federais (BR – 101, 116, 242 e 420) que interligam o Recôncavo Sul com os pontos mais distantes do país. As interligações entre os municípios dão-se também através das 16 rodovias estaduais (BA)001, 026, 046, 120, 245, 493, 496, 502, 508, 534, 539, 540, 878, 883, 886, 802) (SEPLANTEC, 2004). Além dessas rodovias, existem acessos locais dentro e entre os municípios, principalmente aquelas que levam às zonas rurais ou são vicinais, que apresentam precariedades técnicas, restringindo as condições para o tráfego.

Com inadequadas condições também apresentam-se os transportes alternativos que diariamente conduzem crianças e adultos pelas estradas. Os transportes coletivos urbanos existem apenas em cinco municípios, e os ônibus intermunicipais e interestaduais têm horários e destinos restritos, poucos são os que passam pelas rodoviárias das cidades vizinhas, fazendo o transbordo dos passageiros nas rodovias estaduais e federais, principalmente a BR-101, a mais importante rodovia do Recôncavo Sul.

2.4.5 Condições habitacionais

O Recôncavo Sul apresenta altos índices de densidade demográfica urbana, com significativos custos de habitação, sobretudo quando as cidades possuem áreas territoriais menores e concentram vastas zonas de comércio e de serviços básicos. Dados do IBGE/2010 apontam que a quantidade de domicílios alcança a casa das 190.000 unidades. Os imóveis disponíveis para comercialização, não ocupados e com uso ocasional se concentram em número mais elevado nas cidades com índices populacionais menores. Em cidades como Cachoeira, São Félix, Cruz das Almas, Nazaré, Santo Antônio de Jesus e Santo Amaro da Purificação, os índices de oferta de imóveis para domicílios são, no máximo, de dez por cento.

Os tipos de habitação nas periferias dos centros urbanos são tão sofríveis quanto os das zonas rurais habitadas por trabalhadores braçais, onde a rede elétrica e o fornecimento de água potável são insuficientes, com muitas ligações ilegais, além da falta de redes de esgoto, iluminação pública, e onde a segurança e o conforto são condições ausentes.

Nos últimos dois anos, alguns loteamentos para famílias de baixa renda estão sendo construídos em localidades próximas dos entornos das cidades, principalmente naquelas onde a densidade demográfica é maior. Essas construções

se dão através do Programa Minha Casa, Minha Vida, empreendido e financiado pelo Governo Federal.

2.4.6 Serviços educacionais

O grau de escolaridade da população do Recôncavo Sul apresenta grandes variações entre os municípios, em razão do funcionamento de universidades públicas e faculdades particulares em cinco cidades, entre as quais se destacam a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e um Campus Avançado da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

O quadro da educação básica apresenta discrepâncias numéricas entre as zonas do Recôncavo porque, nos locais onde se concentram as populações mais abastadas, aumenta o número de escolas e de vagas oferecidas. Nessas zonas geralmente o número de escolas da rede de ensino privado também é mais elevado, enquanto que nas zonas mais pobres o número de vagas e de escolas cai significativamente.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Sensus 2010, a educação Infantil conta com 605 escolas, cujos registros indicam 24.718 matrículas efetuadas, sob a responsabilidade das redes de ensino público municipal e privado, e dispendo dos serviços educacionais de 1.175 professores. No nível do ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, há 700 escolas, 101.691 alunos matriculados e 4.753 professores lotados nas unidades escolares. Esses números decrescem, no ensino médio, para 65 escolas, 24.202 registros de matrículas e 1.289 professores em atividade docente. Na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, há 352 escolas, 21.306 alunos matriculados e 926 docentes em atividade nas escolas. Em relação ao ensino superior, existem 14 estabelecimentos compreendendo uma Universidade Federal e duas Estaduais, os demais são faculdades particulares que oferecem pouquíssimos cursos.

Da mesma fonte advém a informação de que, em média, 70 mil crianças não tiveram ou não têm acesso à creche e à pré-escola. Em relação ao número de professores que atende à educação infantil, seriam necessários 1.200 docentes, todavia sabemos que muitos deles têm a jornada de trabalho dobrada, devendo, pois, atender a demanda do Recôncavo Sul.

No ensino fundamental, se inicia um processo de “afunilamento” da seriação escolar, seja por evasão, seja por repetência, ou por ambas, porque no ensino médio volta-se a ter um número de matrícula equivalente ao da educação infantil, demonstrando que a retenção nos nove anos anteriores tem sido a vilã do processo de escolarização, negando, inclusive, o que pressupõe a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), quando dispõe o caráter de integralização dos níveis de ensino, o que equivale preparar sempre o aluno para o ingresso nos níveis seguintes.

Na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, as 352 escolas da existentes estão concentradas em alguns municípios, enquanto outros ficam sem unidades escolares, o que obriga o deslocamento dos alunos por estradas e rodovias no turno noturno, quando o transporte rodoviário é mais escasso. A favor dessa demanda de escolas, em algumas cidades e nas zonas rurais, o programa do Governo Federal Todos Pela Alfabetização (TOPA), tem preparado formadores para organizarem turmas de alfabetização em localidades mais distantes e carentes.

No Recôncavo Sul ainda não existe escolas técnicas federais, embora já tenha sido autorizada a construção dessas unidades de ensino pelo Governo Federal, o que certamente impulsionará também o ensino médio. Há alguns cursos de enfermagem, nível técnico, mas são explorados pela rede de ensino privado.

Sobre a formação dos professores, os convênios entre as Prefeituras e as Universidades Federal do Recôncavo da Bahia e as Estaduais da Bahia e de Feira de Santana, através de programas extensionistas, e de outros patrocinados pelos governos Federal e Estadual, têm contribuído para licenciar e pós-graduar uma parcela dos docentes que possuíam apenas o curso médio de magistério.

Há de se citar a explosão dos cursos de licenciatura na modalidade de Ensino a Distância (EAD), os quais oferecem preços mais atrativos, a comodidade de o aluno não precisar se deslocar diariamente até a unidade de ensino, e a flexibilidade de horários para estudos, condições essas que facilitam a conclusão de um curso superior para professores que trabalham em sala de aula durante os dois turnos. A EAD está presente em todo o Recôncavo Sul, inclusive com cursos chancelados por universidades públicas e ministrados por faculdades particulares fixadas lá ou do Sul do país.

2.5 ITINERÂNCIAS, REFLEXÕES E VICE-VERSA

Percorrer as localidades urbanas e rurais do Recôncavo Sul, aqui concebido como exossistema, por representar os meios e as condições produtores de acontecimentos que afetam o cumprimento dos direitos da criança, como programas políticos, econômicos, e sociais, entre outros, e ainda suas consistências e regularidades, das quais fazem parte os costumes, os hábitos, as tradições, a cultura da população, os sistemas de crenças, valores e ideologias (ALVES, 1997) foi parte das itinerâncias pelo contexto da pesquisa.

Assim, a partir da realização de um estudo, cuja perspectiva teórica e metodológica se inspirou na teoria ecológica, para a qual valoriza-se as interações do ser com o ambiente e do pesquisador com os contextos, e frente às estatísticas oficiais caracterizando o Recôncavo Sul como um Território de Identidade cujos potenciais naturais e culturais não correspondiam aos índices de seu desenvolvimento, circular em suas localidades mostrou-se a melhor opção para constatar e compreender aquele contexto.

Inicialmente, optamos por circular nos bairros periféricos das cidades do Recôncavo, como uma estratégia para conhecer as rotinas de vida dos locais mais carentes, onde supúnhamos que as crianças estariam mais vulneráveis ao descumprimento dos seus direitos.

Como instrumento auxiliar de nossas observações, utilizamos o diário de campo para aguçar nossas percepções, ao tempo em que, fôssemos exercitando o registro de pessoas, eventos, diálogos e dos sentimentos que aflorassem. Algumas vezes complementávamos os escritos com desenhos, fotografias, rabiscos. Felizmente, o diário representava mais do que um material imagético, continha significados que conversavam entre si, cercando o objeto de estudo e nos ambientando no contexto da pesquisa.

O diário de campo foi mais do que um instrumento, foi uma etapa duradoura da pesquisa, como defende Mynaio (1998), argumentando que o diário deve conter todas as informações que não se encontram nas fontes consultadas, e que ainda ajuda a organizar a pesquisa e a sistematizar seus relatórios. Essa posição endossada por Hess (1996), e acatada no presente estudo, nos levou a recorrer repetidas vezes às notas contidas no diário, a fim de organizar as ideias, definir novos caminhos, refazer as técnicas, redimensionar a pesquisa, e aprimorar

continuamente as observações. A propósito, é o próprio Hess (1996, p. 80) quem nos justifica quanto à utilização do diário de campo nesta pesquisa:

O cotidiano do pesquisador, como aquele do docente, ou mesmo da maioria das pessoas, faz passar de uma coisa a outra. O pensamento, ele mesmo, passa por fases múltiplas onde reflexões práticas alternam com reflexões teóricas. Os encontros, as leituras se sucediam umas às outras, em função de tudo o que ocorria, a atualidade pessoal ou social (leitura dos jornais, a investigação no terreno, a visita às livrarias, a confrontação com colegas, a participação nas conferências, etc.). A escrita do diário permite coletar de vez em quando, no vivido do dia a dia, “instantes” que se vivem e que nos parecem trazer neles uma parte de significados.

Transcrevemos, pois, alguns fragmentos de nossas notas descritivas e reflexivas do diário de campo, naturalmente já contaminadas por vivências posteriores a essa primeira etapa da investigação, mas como um modo também de ambientar o leitor no campo da pesquisa desenvolvida. Assim, escolhemos algumas passagens de nossas itinerâncias na Região, quando observamos: a falta de calçamento nas ruas e baixadas (encostas onde se erguem barracos e casas humildes) e crianças a brincar nos terreiros (terrenos áridos onde conviviam galinhas e porcos), os excrementos desses animais ficavam expostos e misturavam-se com a terra seca que elas tocavam com as mãos e os pés; crianças a trabalhar na feira da cidade, manipulando objetos cortantes e carrinhos de mão para transportar compras sob o sol causticante; crianças a caminho da roça, literalmente, munidas de instrumentos de trabalhadores rurais, algumas vezes andando pelos desvios das estradas que marcavam seus pés ressecados, e outras vezes, transportados em veículos sem segurança; crianças cometendo pequenos delitos no comércio varejista e, outras mendigando nos restaurantes. Em suma, um quadro preocupante, semelhante aos observados na capital do Estado.

O último relatório sobre a situação mundial da infância, organizado e publicado pela UNICEF, em fevereiro de 2012, aponta que mais de 50% da população infantil do mundo, o que equivale a meio bilhão de crianças, tem subvidas nas cidades. Como a maioria não desfruta dos serviços oferecidos nos centros urbanos, seus direitos são negados. Assim, ao invés de terem acesso aos serviços básicos, se transformam em prestadoras de serviços, são expostas a riscos de doenças, exploração, catástrofes, e são ameaçadas, expulsas e excluídas da vida social, educativa e cultural. O relatório publiciza que os recursos alocados a partir de médias estatísticas mascaram a pobreza com a riqueza porque consideram todos os

dados em conjunto, ajudando a perpetuar a pobreza nas comunidades mais carentes (UNICEF, 2012).

As observações realizadas durante as itinerâncias nas localidades do Recôncavo Sul, quando comparadas com os dados numéricos e descritivos, pesquisados nas fontes oficiais do Estado, configuram o seguinte parecer:

A Região não oferece às crianças mais pobres acesso aos bens e serviços públicos de qualidade, sobretudo nas áreas de saúde e educação. Em localidades distantes das cidades, onde há insuficiência de escolas, e onde as prefeituras locais não implantaram o Programa Nacional de Transporte Escolar, as crianças permanecem em casa, ou então percorrem grandes distâncias a pé ou em transportes inseguros, até a escola mais próxima.

Nos serviços de saúde faltam médicos, vagas, leitos, impondo restrições aos cuidados preventivos e corretivos à saúde das crianças.

A população rural e aquelas que vivem nas periferias das cidades têm pouca ou nenhuma estrutura básica - água potável, energia elétrica, esgotamento sanitário, coleta regular de lixo, iluminação pública, urbanização, locais de lazer, cultura e esportes - serviços essenciais para assegurar o direito à dignidade.

A rede rodoviária afeta todas as classes sociais. A precariedade dos ônibus intermunicipais, alinhada à falta de manutenção das rodovias, e ao costume local de circular com as crianças em veículos abertos, em motocicletas sem proteção individual, oferecendo riscos a motoristas, passageiros e transeuntes, são aspectos e condutas que fere um dos princípios basilares do Estatuto da Criança e do Adolescente, o da proteção integral à criança.

Em face dos dados aqui discutidos, podemos apontar que direitos fundamentais ratificados no ECA são violados no contexto estudado, a saber, o direito à vida e à saúde, à dignidade, à educação, à cultura ao esporte e o lazer.

2.6 PALAVRAS FINAIS

Durante a realização do presente estudo, assumimos o compromisso de nos inteirar sobre o cotidiano das pessoas que viviam no macrocontexto da pesquisa, buscando, inclusive, reconhecer, através dos seus argumentos e ações, os aspectos que poderiam afetar os processos interativos com as crianças. Esse compromisso justificou-se à medida que distinguimos as ações de maus tratos, violência e

negligência daquelas decorrentes de carências e dos costumes locais. Isso foi fundamental para compreendermos e explicarmos sobre os processos que, de fato, puderam ser confiscados do cotidiano e identificados como situações de direitos violados.

Destaca-se, aqui, a importância dos Conselhos Tutelares estarem devidamente instalados e ativos, uma vez que a “cultura do silenciamento” mostra-se como uma forte oponente ao combate à violação dos direitos da criança.

Por fim, considerando que os panoramas geofísico e socioeconômico do campo estudado não devam ser o único exemplo de contraposição à efetivação dos direitos da criança, argumentamos que somente se o Estado atender as necessidades específicas de cada contexto sociopolítico, econômico e cultural, através de políticas públicas voltadas para o bem-estar social das famílias, será possível haver efetividade no cumprimento dos direitos das crianças, conforme prevê a legislação específica, o ECA, e a própria Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol. 10, n. 2, p. 369-373, 1997. ISSN 01027972.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Lex: Legislação Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lex:Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Justiça. Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASÍLIA. Secretaria Especial de Direitos Humanos/SIPIA-SINASA. Disponível em: <http://www.sipia.gov.br/CT/?x=6dgw***ProLII2QIArh92w>. Acesso em: 4 de fev. 2011.

BRASIL, Secretaria Especial de Direitos Humanos, SIPIA/SINASA. Disponível em: <http://www.sipia.gov.br/CT/?x=6dgw***ProLII2QIArh92w>. Acesso em: 11 de nov. 2012.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas 1996.

BRONFENBRENNER, U. e MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In W. Damon (Eds.), **Handbook of child psychology**: vol.1, pp.993-1027. New York, NY: John Wiley e Sons. BRONFENBRENNER E MORRIS, 1998.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL (BA) RECÔNCAVO SUL: Dimensão histórico-cultural Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável, Salvador. CAR, 2002.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FONSECA, Áurea C. N. de Oliveira. **Aspectos do desenvolvimento regional no Recôncavo Sul Baiano**: o caso do Município de Cachoeira – Bahia. Tese (Doutorado) – Universidade de Barcelona, 2006.

GENEBRA. **Declaração Universal de Direitos da Criança (1959)**, promulgada na Assembleia das Nações Unidas, 1959. Disponível em <http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2012.

HESS, Remi. O Momento do Diário de Pesquisa na Educação. In: **Ambiente e Educação**, vol. 14 – Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996. p: 61 a p: 87.

IBGE. Censo demográfico /2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Organização Mundial da Saúde. Leitos por habitantes e médicos por habitantes OPAS/OMS. Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.3.who.int/whoses/menu.cfm>. Acesso em: 3 de ago. 2011.

RIZZINI, Irene. (Org.). **A arte de Governar crianças**. A história das políticas sociais, da legislação e assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 24, março, 1988, p.139-168.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – SEPLANTEC. Aspectos do desenvolvimento regional no **Recôncavo Sul** Baiano: Salvador: SEI, 2004.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Estatística dos municípios baianos. Salvador: SEI, 2010.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA - SEI. **Anuário estatístico dos municípios do Recôncavo**. Salvador, 2010.

UNICEF. **Relatório Situação Mundial da Infância** – Crianças em um Mundo Urbano. Brasília, 2012.

**3. OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA RESSALVADOS POR
AGENTES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA**

SALVADOR

2013

OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA RESSALVADOS POR AGENTES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a efetividade da legislação brasileira, no que concerne aos direitos da criança, a partir da comparação de indicadores de direitos violados, obtidos por meio de: pesquisa no banco de dados do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência; questionários aplicados com 15 docentes da educação infantil e, com 311 pais ou familiares responsáveis pelas crianças de duas escolas infantis, campo de uma pesquisa realizada no Recôncavo Sul, em 2010. Os dados foram discutidos e analisados com apoio de quatorze princípios basais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e consignados aos Direitos Fundamentais da criança, preceituados na Constituição Federativa Brasileira de 1988, indicando a existência de fatores que vulnerabilizam os microssistemas sociais escola e família a tornarem-se contextos violadores dos ditos direitos.

Palavras-chaves: Legislação; Indicadores de Violação; Direitos da criança.

FUNDAMENTAL RIGHTS OF THE CHILD WARNED BY AGENTS OF THE SCHOOL AND THE FAMILY

ABSTRACT

This article aims to discuss the effectiveness of Brazilian law, in relation to children rights, through the comparison from indicators of violated rights, obtained through: research on the database of the Information System for Children and Adolescents; questionnaires with 15 teachers of early childhood education, and with 311 parents or relatives responsible for the children of two elementary schools, context of a research took place in South Reconcavo, in 2010. Data were analyzed and discussed with the support of fourteen basal principles of the Child and Adolescent (ECA), and consigned to the Fundamental Rights of the Child, prescribed on Brazilian Federal Constitution in 1988, indicating the existence of factors that makes the social Microsystems - school and family – vulnerable to become violator contexts of those rights.

Keywords: Legislation; Indicators of violation; Children rights.

INTRODUÇÃO

A força do direito deve superar o direito da força.

(Rui Barbosa)

As concepções de criança sujeitadas pela história social da infância e as principais mobilizações internacionais que influenciaram o ordenamento jurídico brasileiro, no que tange aos direitos da criança, são fontes de interesse de todos aqueles que estudam a violação dos seus direitos.

As políticas nacionais a favor dos direitos da criança são relativamente recentes. Foi a partir da Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que ocorreram os avanços mais significativos, desencadeados pela permanente mobilização internacional a favor dos direitos humanos.

Os avanços logrados sobre os direitos da criança, pois, têm suas origens mais profundas na evolução dos Direitos Humanos e suas respectivas gerações, motivadas por cenários políticos de opressão, graves tensões econômicas e sociais e até pelas atrocidades humanas cometidas durante conflitos mundiais. Primeiramente, aponta-se a geração dos direitos de liberdade, correspondentes aos direitos civis e políticos ou direitos individuais, articulados e instituídos nos séculos XVII e XVIII. A segunda geração, dos direitos da igualdade, ampliados para direitos econômicos, sociais e culturais, ocorreu nos séculos XIX. E os direitos de terceira geração ou direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e direitos dos consumidores, foram instituídos no século XX. No presente momento, o direito à democracia, considerado a quarta geração, se coloca como condição para a realização dos direitos humanos (MARCÍLIO, 1998).

A evolução dos Direitos Humanos em seu curso preparou o lastro jurídico para os direitos da criança com a Convenção para a Repressão do Tráfico de Mulheres e Crianças, em 1921, em Genebra (PIOVESAN, 2010), seguida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em dezembro de 1948, com o reconhecimento de igualdade de direitos a todos os membros da família, conforme se constata na interpretação do seu texto:

Valoriza a família, a comunidade, os interesses, as necessidades e aspirações sociais do povo. Expressa uma ética que garante a condição de verdadeiro cidadão a todos os homens, conforme se lê já no primeiro parágrafo do preâmbulo do documento: "Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo" (MARCÍLIO, 1998, p. 2)

Essa Declaração reconheceu, pela primeira vez, a importância de cuidados especiais para com a maternidade e a criança, e logo em seguida ocorreu a Declaração Universal dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959 (FONSECA, 2011). Tais reconhecimentos do ser humano incluindo a criança, aliados aos avanços das ciências médicas, jurídicas, pedagógicas e psicológicas, contribuíram para superar as velhas concepções e práticas, e pensá-la segundo suas especificidades e direitos.

A literatura referente ao tema revela, por exemplo, que no direito romano somente as crianças filhas de pais militares gozavam de pequenos direitos restritos à herança e que somente a partir do cristianismo, com o propósito da defesa dos fracos, elas passaram a ser vistas como um deles (GILISSEN, 2008). Segundo Ariès (2006), na Idade Média sequer existia uma palavra para designar a criança, não valorizada, ela não tinha um espaço reconhecido na própria família, a qual a tratava como um adulto, todavia sem direito algum.

A distinção entre a criança e o adulto somente iniciou na Idade Moderna com o surgimento dos primeiros trabalhos acerca dos sistemas escolares, com a formulação de leis para o trabalho infantil, e com o oferecimento dos serviços para cuidadores infantis, marcando uma espécie de ruptura que diferenciou os modos de perceber, tratar e de se relacionar com as crianças (HEYWOOD, 2004).

As mudanças em relação ao tratamento das crianças europeias na Idade Moderna são justificadas a partir da conjuntura política, econômica, social e ideológica da época, pois a constituição da família burguesa buscou o fortalecimento dos laços familiares, a implantação da indústria que requereu a preparação de mão de obra, e para tanto o sistema escolar deveria se adequar a essa nova existência do mercado, além do que se convivia com a emergência de um novo paradigma, cujo ideal pautava-se em um modelo de homem que pressupunha uma relação causal entre conhecer e poder, e os estudos mais recentes que fundamentavam

uma nova concepção de criança (CHARLOT, 1983, SNYDERS, 1984, SARMENTO e PINTO, 1997; ARIÈS, 2006)

Para Rousseau (1995), por exemplo, a criança era um ser completo, com suas próprias características, tendo um modo singular de ver o mundo. Deveria ser entendida dentro do estágio de sua vida, e as famílias e escolas não a moldariam como um adulto, mas complementariam seus conhecimentos e comportamentos sociais, proporcionando condições para o seu desenvolvimento pleno, estabelecido nas dimensões psicológica, afetiva e social. Ele propôs um modelo de educação humanizada, livre de controles, castigos e prisões (ROUSSEAU, 1995; CONH, 2005).

Castro (2007), porém, inspirada nas ideias de Kuhlmann Júnior (1998), analisa que a concepção de criança no Ocidente não sofreu uma transformação linear e ascendente. Resulta, ao contrário, de complexas articulações que envolvem modelos de homem, ideais das sociedades, formas de vida das classes sociais, mitificação da infância precoce, resultando na inserção da criança no mundo do trabalho, e o abandono prematuro da criança baseado em uma possível autonomia que levava à delinquência. Algumas dessas concepções e práticas conviviam em um mesmo tempo e contexto sociohistórico com notadas consequências impróprias à vida infantil.

Complementa essa reflexão, Gélis (1991), acrescentando que os sentimentos indiferentes, o desinteresse que abandona, pune e despreza a criança não são exclusividades de nenhum período histórico social porque, mesmo após a promulgação dos seus direitos e a institucionalização criminal da violação dos mesmos, as atitudes que lhes são contrárias coexistem em um mesmo período, prevalecendo ora uma ora outra, cujos motivos nem sempre são claramente postos.

A síntese de uma digressão sobre as concepções de crianças realizadas por Castro (2007) revela: a partir do século XVIII, em contraposição à delinquência infanto-juvenil, a escola incorporou as tendências de socialização com o fito de moralizar as crianças das classes populares e prevenir contra condutas transgressoras à ordem social. Em termos pedagógicos, significou a padronização de comportamentos e a universalização dos saberes considerados necessários à educação e à sua formação, prevalecendo a concepção de criança-aluno (CASTRO, 2007).

Outra concepção que coabitou o século XVIII até o século XX, a de criança médico-psicológica, resultou dos investimentos científicos em buscas de respostas sobre o desenvolvimento infantil, o que influenciou os métodos pedagógicos, as relações intrafamiliares e os papéis e espaços da criança na sociedade. A autora acusa que, entre o período de 1880 a 1918, outra concepção, a de criança bem-estar surgiu em decorrência da preocupação com a prestação de serviços especializados para a criança nas áreas de saúde, prevenção social e educação. Ainda no século XX, mais precisamente na primeira década, os contributos da psicologia influenciaram significativamente as formas da sociedade ver e tratar a criança, donde resultou a concepção de criança psicológica (CASTRO, 2007).

A criança da família e a criança pública são as concepções que convivem entre o período das duas Guerras Mundiais decorrentes dos eventos conflituosos que transformaram os cenários sociais e econômicos do mundo e atingiram diretamente a atenção e o tratamento às crianças, privando-as em muitos casos da convivência com os pais. Se por um lado a ruptura da convivência familiar revelava a criação e a importância dos laços familiares para o desenvolvimento da criança, por outro, requeria posições mais efetivas do Estado para assisti-la e protegê-la (SOARES, 2001; CASTRO, 2007).

Assim, em 1923, a Sociedade das Nações, também conhecida como Liga das Nações, uma organização internacional criada em 1919, com o objetivo de assegurar a paz, reuniu-se em Genebra e formulou a primeira Declaração dos Direitos da Criança, estabelecendo:

[...] a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente; a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração; a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos (ASSEMBLEIA DA LIGA DAS NAÇÕES, 1924)

Com a citada Declaração a Liga das Nações fomentou nos 44 Estados signatários a necessidade de se responsabilizar pela vida e destino de suas crianças, mas, como fracassou em sua missão de paz, foi extinta em 1942, e em 1946, suas responsabilidades foram incorporadas pela Organização das Nações Unidas que criaram, no mesmo ano, no Estado de Nova York, o Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Trata-se de um Fundo subordinado ao Conselho Econômico Social da ONU, cuja função é desenvolver políticas e campanhas de atendimento à infância, priorizando a população infantil mais pobre dos países menos desenvolvidos.

Através da UNICEF, foram prestadas as ajudas primordiais às crianças órfãs e separadas de suas famílias no período pós Segunda Guerra Mundial. Nos países devastados pela Guerra e nas populações refugiadas, o auxílio de alimentos, remédios, agasalhos, entre outras necessidades básicas, foram vitais (MARCÍLIO, 1998).

Em 1953, a Assembleia Geral da ONU transformou a UNICEF em um órgão permanente das Nações Unidas, estendendo suas ações sociais às famílias. No Brasil, a UNICEF vem atuando desde 1950, com sede na Região Nordeste do país, criando, apoiando e financiando campanhas e programas em diversas áreas sociais.

A UNICEF foi responsável pelo programa de proteção à saúde da criança e da gestante, oferecendo serviços de puericultura, vacinação, orientação nutricional, aleitamento materno, orientou para o soro caseiro no tratamento contra a desidratação infantil, e participou da implantação da alimentação nas escolas. Também coordenou a capacitação de médicos, enfermeiros e outros profissionais de saúde e participou dos programas de ampliação e acesso à água potável para as populações de baixa renda e lutou pelo saneamento básico (UNICEF, 2012).

Fazem parte do rol das atividades da UNICEF no Brasil as campanhas da Criança Constituinte, que incentivava os eleitores a votar nos candidatos comprometidos com as causas da infância no país, da violação dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de rua, a arrecadação de doações para investimentos nos projetos nacionais de assistência à infância, a realização do Pacto pela Infância e Encontro de Governadores pela Criança.

Marca também sua atuação ter recebido, da Organização Mundial da Saúde, o certificado de erradicação da poliomielite no Brasil, o combate ao HIV/Aids, a discriminação racial e étnica, o enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes, contribuindo para o recolhimento e tratamento das vítimas, o apelo nacional pela erradicação do trabalho infantil.

O órgão trabalha no sentido preventivo e corretivo e busca assegurar direitos previstos na legislação vigente do país, a exemplo da gratuidade do registro civil e da certidão de nascimento para todas as crianças brasileiras e das discussões das

medidas socioeducativas, como forma de melhor adequá-las ao processo educativo daqueles que conflituam com a lei.

Deve-se, à UNICEF, a implementação de programas de premiações a educandos, estimulando a participação do estudante na vida sociocultural da escola de comunidade, o lançamento do índice do desenvolvimento infantil em parceria com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contribuindo para a elaboração de projetos e políticas públicas de acordo com as demandas reais. Também lançou debates sobre estratégias e medidas de enfrentamento à baixa escolaridade das crianças e jovens e sobre a linha de pobreza das famílias brasileiras. Criou o Selo UNICEF Município Aprovado, já implantado em várias capitais, como uma política de incentivo aos programas pró-infância. O estudo Aprova Brasil, o Direito de Aprender é uma iniciativa que identifica escolas com um índice de aprendizagem superior aos esperados, quando comparadas às condições ideais.

3.1 CONFORMIDADES E PRINCÍPIOS DA CONVENÇÃO DE DIREITOS DA CRIANÇA E A CF/88

Sobre os direitos da criança presentes na legislação nacional, no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 que apregoa sobre os deveres da família, da sociedade e do Estado quanto a assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade e respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. Além disso, dever-se-á colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, incorporados ao conteúdo da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989. Nesse caso, a participação da UNICEF foi fundamental para que ocorresse a antecipação desse conteúdo na CF/88.

Do conteúdo da Convenção dos Direitos da Criança, incorporados pela legislação específica brasileira, destacam-se os seguintes pontos: o detalhamento das normas e padrões de proteção e de promoção dos direitos universalmente reconhecidos; uma nova concepção de criança associada aos direitos de proteção, participação e liberdade; a aplicabilidade da Convenção a todas as pessoas com idade até 18 anos; a exigência de que em todas as ações, a prioridade seja pelos

melhores interesses da criança, e total garantia de proteção e cuidados por parte dos Estados-partes, assegurando o seu bem-estar; o compromisso de que todas as crianças teriam um registro simultâneo ao nascimento, cujo direito se estenderia a ter um nome, nacionalidade e identidade e de ser cuidada pelos pais, sempre que possível.

A Convenção dos Direitos da Criança assume princípios inalienáveis como orientadores das legislações específicas dos Estados-partes, que foram: o da não discriminação; o da participação; o da proteção social; o da saúde e meio ambiente; o de educação, brincadeiras e lazer; e o de proteção, todos contemplados pelos artigos do ECA (UNICEF, 2012).

Sobre tais princípios, o da não-discriminação é também de responsabilidade dos Estados-partes. É a garantia de se respeitar os direitos instituídos “independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus genitores ou tutores legais (UNICEF, 2012, p.16)” o que inclui as práticas culturais das minorias étnicas, a promoção de condições de vida que garantam a dignidade e a participação das crianças com deficiência física ou mental. O conjunto de medidas que devem amparar esse princípio pressupõe cuidados especiais, eficácia educativa, capacitação, serviços adequados de saúde e de reabilitação, recreação e política de inserção ao mercado de trabalho.

O respeito e a consideração à opinião da criança constituem um princípio básico da Convenção porque não apenas a reconhece no plano dos direitos humanos, como lhe confere a condição de sujeito da sua história.

O texto oficial indica que o princípio da participação respeite a livre expressão da criança em todos os assuntos que lhe disserem respeito, a qual deve ser considerada conforme a idade e a maturidade dela. “A liberdade de pensamento, de consciência e de religião, a privacidade” (UNICEF, 2012, p.16), a liberdade de inserir-se em associações e delas participar pacificamente, e a proteção contra todas as formas de ilegalidade que possam lhe afetar completam o sentido de fundamento do raciocínio nesse princípio.

O terceiro princípio incide sobre o princípio da proteção social, logrando a família natural ou aos tutores legais o direito e o dever de acompanhar a criação da criança e contribuir para o seu desenvolvimento, a partir do apoio dos Estados-

partes às famílias e das políticas públicas de bem-estar social que inclui a criação e o aperfeiçoamento de instituições e serviços voltados ao atendimento das crianças.

O comprometimento dos Estados-partes se estende em todos os princípios da Convenção dos Direitos da Criança. Assim, cabe aos Estados garantirem o acesso à saúde materno-infantil no melhor padrão, com os objetivos de prevenção e reabilitação, o que inclui oferecer e garantir: o acompanhamento de gestantes durante o pré-natal, o parto e o pós-natal; a os exames ginecológicos preventivos; e a orientação sobre o planejamento familiar; educação nutricional, higiene e aleitamento materno. Em relação à saúde das crianças especificamente, as famílias deverão obter os recursos e orientações necessárias sobre os exames pediátricos periódicos, a atualização das vacinas, a prevenção de acidentes, provendo-as das condições alimentares nutricionais, de água potável e saneamento e qualidade ambiental (UNICEF, 2012).

Sobre a educação, a Convenção estabelece que os Estados-partes ofereçam indiscriminadamente a todas as crianças acesso à escola primária, em caráter obrigatório. Quanto aos demais ciclos escolares, o secundário e o profissionalizante, os Estados deverão dispor de um conjunto diversificado de instituições e cursos que atendam as demandas nacionais. Inclui-se, nessa disposição, a igualdade de oportunidades ao acesso a cultura, as atividades artísticas, recreativas e de lazer (UNICEF, 2012).

O princípio da proteção é o reconhecimento dos Estados-partes de suas obrigações em proteger as crianças. Para tanto, deverão se acerrar de medidas protetivas, com bases legais, administrativas, sociais e educacionais que garantam protegê-las das seguintes violações: todos os tipos de violências, maus-tratos, abusos, explorações, negligências e abandonos, esteja ela sob os cuidados da família natural ou substituta, proteção essa estendida para os casos de assistência humanitária e para a condição de refugiada. Esse princípio inclui o dever do Estado em proteger a criança contra a exploração econômica, contra os riscos à sua saúde e ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social, protegendo-a, inclusive, do uso de psicotrópicos e de sua deportação ilegal por redes do tráfico internacional de crianças. Essas proteções exigem que o Estado regulamente os locais e horários propícios às crianças e normas específicas para o traslado delas (UNICEF, 2012).

A Convenção dos Direitos da Criança constitui um marco para a legislação internacional da infância, e é considerada a Carta Magna para as crianças do mundo, recebendo o status de lei internacional em 1990, quando foi oficializado o seu documento. Outros documentos internacionais que merecem destaque são: a Convenção n.º 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), nomeada por Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação (CARTA MAGNA PARA AS CRIANÇAS DE TODO O MUNDO, 1989). Cabe lembrar que as convenções são tratados internacionais juridicamente vinculantes, quando se estabelecem princípios básicos a ser aplicados e ratificados nas legislações e políticas dos Estados-partes, e recomendações são as diretrizes não-vinculantes, mas que complementam as convenções e orientam quanto à implementação dos princípios e direitos convencionados.

A referida Convenção, ocorrida em 1999, considerou fundamental adotar novas medidas para proibir, coibir e eliminar as piores formas de trabalho infantil que não respeitam a idade mínima para o trabalho, tampouco o direito da criança à educação básica, pontos já convencionados nas reuniões da OIT nos anos de 1973 e 1996, respectivamente.

Reconhecendo que o trabalho infantil resultava, também, da condição de pobreza dos povos, e que somente o progresso social, cujos avanços dependeriam do desenvolvimento econômico, da educação e da erradicação da pobreza extrema, poderia eliminá-lo totalmente, a Convenção adotou 16 artigos abordando os seguintes conteúdos:

- adoção por parte dos Estados-partes de medidas imediatas e urgentes proibindo o trabalho infantil;
- ratificação da idade de até 18 anos para designar a criança;
- determinação de que piores formas de trabalho infantil significam: os trabalhos escravo, forçado, a venda e tráfico de crianças, sua servidão por dívida, a prostituição infantil, a produção de pornografia ou atuação de crianças para esse fim ou para o tráfico de drogas, frentes de batalhas ou qualquer atividade de risco à saúde e à segurança;
- fiscalização das organizações de empregadores e trabalhadores por parte dos Estados-partes, mantendo sob a vigilância a atualização das listas sobre as formas de trabalho proibidas, usando as medidas penais cabíveis; a prestação de

assistência social e educacional gratuita e a inserção social das crianças retiradas do campo de trabalho, e a designação das autoridades competentes para aplicação dos dispositivos da Convenção;

- cooperação internacional entre os membros da Convenção para o desenvolvimento social e econômico, universalização da educação e erradicação da pobreza.

A Recomendação 190, outro documento elaborado durante a Convenção supracitada, estabelece objetivos para os programas de ação dos seus membros, o que implica identificar e denunciar as piores formas de trabalho infantil; impedir o acesso da criança a esses postos de trabalho; retirá-las, protegê-las de represálias, encaminhá-las para reabilitação e reinserção social; atender com especial atenção as crianças do sexo feminino e àquelas com necessidades especiais; localizar os espaços e os grupos sociais onde existam crianças em situação de risco para resgatá-las; empreender campanhas informativas e mobilizadoras para enfrentamento do problema em foco.

Outras recomendações se detêm na investigação de abuso, exposição e riscos contra a criança, como atividades subterrâneas, o uso de máquinas que exigem perícia da parte do operador, transporte de materiais volumosos e pesados, explosivos, ferramentas perigosas, permanência em ambientes insalubres, trabalhos noturnos, entre outras inapropriadas. Alude a possibilidade do trabalho a partir dos 16 anos de idade, desde que observadas as garantias dantes determinadas em relação à saúde, segurança e condições morais. Essa prerrogativa atende a instrução ou formação profissional em área específica dos estudos do aprendiz.

A compilação detalhada de dados estatísticos sobre a extensão do trabalho infantil e sua atualização constante, juntamente com medidas facilitadoras para encaminhamentos de denúncias e sanções, são, em síntese, recomendações quanto à aplicação da Convenção n.º 182 da OIT.

Como documentos jurídicos internacionais, destacamos, ainda, o Protocolo Facultativo relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2000, incluindo, além das violações citadas nos documentos anteriores, a adoção indevida e ilegal, a venda de órgãos da criança, ampliando os serviços de apoio às crianças vítimas e tornando mais rigorosas as coibições e penalidades dos violadores dos seus direitos. Também o Protocolo Facultativo relativo ao envolvimento de Crianças em Conflitos Armados, adotado na mesma Assembleia Geral da ONU no ano 2000, que estabelece, aos

Estados-partes, o dever de adotar medidas junto às forças armadas para que menores de 18 anos de idade não sejam recrutados para conflitos armados ou de qualquer outra hostilidade. O recrutamento abaixo dessa idade dar-se-ia de forma voluntária mediante autorização dos pais ou responsáveis. Ao Estado ficou o encargo de criar as medidas jurídicas para fazer cumprir o Protocolo e para punir administrativa e penalmente sua transgressão, apresentando, após dois anos de sua implantação, relatório detalhado das medidas para coibição e para recrutar aos serviços militares durante a menoridade.

Citamos, ainda, o Decreto Nº 914, de 1993, que traduz as diretrizes para a integração da Pessoa com Deficiência nas leis do país, que segundo o último senso realizado pelo IBGE, o Brasil possui 45,6 milhões de pessoas com alguma deficiência. O Decreto responsabiliza o Estado pelos seguintes atos:

Capítulo III - Art. 5º, parágrafo III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas, as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer; VIII - proporcionar ao portador de deficiência qualificação profissional e incorporação ao mercado de trabalho.

Capítulo IV - Art. 6º. São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. - integração das ações dos órgãos públicos e entidades privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte e assistência social, visando a prevenção das deficiências e à eliminação de suas múltiplas causas (Decreto Nº 914, 1993).

O Decreto Nº 6.286, de 2007 é outra legislação que beneficia a criança porque institui em caráter obrigatório o Programa Saúde nas Escolas (PSE). Em conformidade com o texto legal, o Decreto propõe uma política intersetorial entre os Ministérios da Saúde e Educação, cuja finalidade é assistir integralmente nas duas áreas, as crianças e adolescentes da educação infantil e demais ciclos e modalidades, através das equipes da Saúde da Família. No presente, em termos de educação infantil, equivale assistir a sete milhões de crianças (Decreto Nº 6.286, 2007).

O vasto rol da legislação brasileira que contempla os direitos da criança, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes baseado nas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988; Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB) Nº 1,

aprovado pelo Conselho Nacional de Educação(CNE) em 7 de abril de 1999, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelecendo o Plano Nacional de Educação (PNE). O art. 2º determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem, em consonância com o nacional, planos correspondentes; e, para finalizar, alguns exemplos, a Lei N.º 11.525 de 25 de setembro de 2007, na qual se acrescentou, no § 5º, ao art. 32 da LDB/96, o dever de incluir o conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental, direitos esses contemplados pelo ECA, lei brasileira que se tornou referência internacional, e sobre a qual nos deteremos com mais aplicação.

3.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: NATUREZA E PRINCÍPIOS

Conforme se apreende na literatura jurídica (AZAMBUJA, 2004; FONSECA, 2011), o Brasil evoluiu de uma legislação do Direito Penal do Menor para um Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Anteriormente ao ECA, o Brasil conheceu dois Códigos de Menores: o Código Mello de Mattos, em 1927, e o referente a Lei N.º 6.697, de 19 de outubro de 1979, que, segundo Liberati (2008), era uma espécie de código penal do menor, porque seu cunho correccional sobrepunha-se ao assistencial. Na década de 80, o país vivenciou os movimentos sociais em defesa dos direitos da criança, os pactos internacionais nesse mesmo sentido, a promulgação da Constituição Federal que, no Art. 227, reconheceu a criança como sujeito de direitos civis, logo, substituindo a até então vigente Doutrina de Situação Irregular, que moderava os sujeitos de menoridade em situação de dependência e ajuda do Estado, pela Doutrina de Proteção Integral, dirigida a todas as crianças e adolescentes, sem nenhuma discriminação. E, finalmente, uma legislação específica fundada nos “princípios da proteção integral, da Absoluta Prioridade e do Melhor Interesse” (AMIN, 2010, p. 10).

A expressão proteção integral é, no dizer de Nogueira (2005), a soma de princípios e normas para a concretização dos direitos traduzidos no ECA, através de ações emanadas e articuladas entre o Estado, a sociedade e a família. O Princípio da Proteção Integral está explicitado no Art. 1º do ECA, “Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (SILVA, 2006, p.15) e significa que as

instituições sociais, juntamente com o Estado deverão garantir a promoção dos direitos fundamentais, o que inclui a proteção física, psicológica, moral e material, fornecendo à criança e ao adolescente os meios que condicionem seu desenvolvimento (MACHADO, 2003).

Quanto ao Princípio da Prioridade Absoluta, é uma proteção preconizada no Art. 227 da CF/88, conforme o texto oficial:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, CF/88)

Pereira (1990, p. 26, *apud* FONSECA, 2011, p.18) afirma que o referido princípio pressupõe:

Priorizar o recém-nascido é, antes de tudo, oferecer assistência pré-natal, saneamento básico, saúde, alimentação, vacinação em massa. Priorizar a criança até 12 anos é dar o ensino primário, cultura, lazer, entre outras medidas, além de esporte e assistência médico-odontológica. Priorizar o adolescente, além do já mencionado, abrange o ensino profissionalizante, proteção ao trabalho, assistência familiar e também atendimento ao jovem em situação de risco.

A interpretação desses autores e a análise do dito princípio nos remetem a pensar, assim como Nogueira Neto (2005), que todo o sistema jurídico, os atos administrativos, as políticas públicas, as ações comunitárias, a sociedade civil em geral devem amoldar-se com o Art. 227 da CF/88, a fim de não violar a prioridade absoluta cominada às crianças e adolescentes brasileiros, transcrita no art. 4º do ECA:

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, à convivência familiar e comunitária.

A garantia de prioridade compreende:

- primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- preferência na formulação e execução das políticas sociais públicas;
- destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com proteção à infância e juventude (BRASIL, 1990, p. 59).

O princípio de melhor interesse tem origem nos tratados internacionais e assenta que quaisquer decisões que afetem a criança e o adolescente devem visar a melhor condição possível para a criança e o adolescente. Esse princípio também orienta a elaboração e aplicação das leis especiais. Sobre o mesmo princípio Mello e Fraga (2003) afirmam que o Estado tem como dever a proteção integral da criança e do adolescente quando a família não puder exercer os necessários cuidados.

Outros princípios norteiam a efetivação da legislação específica que trata da criança e do adolescente, o ECA, derivados da Declaração dos Direitos Humanos (CURY, 2008; LIBERATI, 2008; MENDES, 2006), a saber:

- o princípio da prevenção geral, presente no Capítulo I, art. 70 do ECA, que diz ser “dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, o que inclui a garantia de todas as demandas da criança;
- o princípio da prevenção especial, traduzido nos deveres do Estado de prevenir e fiscalizar mensagens ou ideologias em desacordo com a faixa etária infanto-juvenil e em evitar a venda e o consumo de substâncias proibidas;
- o princípio do atendimento integral, cujos ditames apontam para o atendimento prioritário das necessidades básicas da criança e do adolescente tanto nos aspectos pessoais quanto profissionais;
- o princípio da garantia prioritária, que os coloca em primeiro plano de atendimento de serviços e de todas as políticas sociais do Estado;
- o princípio da proteção estatal declina o direito a uma boa formação familiar, social e comunitária, por meio de programas de desenvolvimento do Estado;
- o princípio da prevalência dos direitos dos menores propende à interpretação do ECA ou de qualquer outra legislação específica aos menores, no sentido de que deva-se levar em conta a que e a quem as normas se dirigem, de maneira a se atender seus fins sociais e seus direitos;
- o princípio da indisponibilidade dos direitos da criança e do adolescente pressagia ser os seus direitos indisponíveis e imprescritíveis, podendo ser exercido contra todos aqueles que os violar;
- o princípio da escolarização fundamental e profissionalização aponta para sua obrigatoriedade;

- o princípio da reeducação e reintegração da criança e do adolescente orienta quanto ao amparo daqueles envolvidos com ato ilícito, no sentido de inseri-los em programas de reinserção social, prestar assistência, acompanhar o desempenho escolar e promover socialmente a família.
- o princípio da sigilosidade mantém os atos judiciais, policiais e administrativos protegidos de divulgação quando envolvem crianças e adolescentes;
- o princípio da respeitabilidade evoca o dever do Estado, sociedade e família em velar pela dignidade da criança e do adolescente, livrando-os de tratamentos desumanos, violentos e constrangedores;
- o princípio da gratuidade torna acessível os serviços de todos os órgãos da Defensoria Pública, do Ministério Público e do Poder Judiciário em caráter de assistência gratuita às crianças e adolescentes;
- o princípio do contraditório, postulado da CF/88, assegura que criança e adolescente desfrutem de ampla defesa e de igualdade de tratamento em processos judiciais e administrativos;
- o princípio do compromisso que subjuaga a quem guarda ou tutela criança e adolescente a responder pela execução dos atos que lhes são inerentes à função assumida.

O Estatuto da Criança e do Adolescente contém outros princípios orientadores para sua aplicação e eficácia e reúne 267 artigos dispostos na Parte Geral, do art. 1º até o art. 85, e a Parte Especial, do art. 86 até o art. 267. O ECA, além dos direitos fundamentais e do dever de prevenir contra a violação dos mesmos, abordados na primeira parte. Versa, na segunda parte, sobre as políticas de atendimento, medidas protetivas, justiça especializada, os atos infracionais, entre outras normas com o propósito de regular todas as formas de atendimento e assistência que o Estado, a sociedade e a família devam oferecer.

Ao longo dos 22 anos, o Eca sofreu algumas alterações legislativas, em 2009, a mais profunda delas, que incidiu sobre o quesito da adoção legitimando, inclusive, a iniciativa materna de colocar o filho à disposição para adoção, mediante apoio e assistência da mãe pelo Estado, medida amparada na Lei nº. 12.010/09.

Quanto aos direitos fundamentais “fundados na dignidade da pessoa em geral, mas sob a ótica da criança e do adolescente” (FONSECA, 2011, p. 41),

especificamente o direito à vida e à saúde, o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, o direito à convivência familiar e comunitária, o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer e o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho, constituem aqueles em que nos detivemos neste estudo, observando e refletindo sobre suas possíveis violações atingindo crianças da Região do Recôncavo Sul da Bahia.

3.3 A VIOLAÇÃO DE DIREITOS DA CRIANÇA EM NÚMEROS

A execução deste estudo nos levou, primeiramente, ao exame do banco de dados virtual do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA), com a finalidade de conhecermos os números de violações dos direitos fundamentais da criança e obter um panorama oficial nacional sobre o contexto violador. Aqui sublinhamos que, conforme o ECA, todas as crianças são reconhecidas como sujeitos de direito e, assim, estão amparadas por leis específicas e medidas protetivas. Todavia, para proteger e garantir os direitos da criança faz-se necessário o conhecimento das leis, a disposição política do Estado e dos órgãos protetivos para efetivá-las, além do reconhecimento da sociedade civil de que ela é copartícipe desse feito. Em síntese, o asseguramento dos direitos da criança requer “que cada cidadão sinta-se responsável por garanti-los porque, muito além de um estatuto legal, a vigência da legislação em um Estado de Direito depende de como e quanto cada pessoa se assume como “proprietário” do conteúdo dela e se responsabiliza para que esse conteúdo seja efetivamente praticado no âmbito da sociedade” (FISCHER; SCHOENMAKER, 2011, p.11).

Pensar, pois, em garantias de direitos é pensar de forma coletiva e na coletividade, porque, dos sistemas sociais e das pessoas, advêm os requisitos que juntos salvaguardam ou violam os direitos da criança. A violação aqui é entendida como os atos de descumprimento e transgressão às normas do sistema jurídico, que afetam a criança por omissão, negligência, abandono, abuso, exploração e todas as formas de violência.

O SIPIA informa que onde existem Conselhos Tutelares ativos e interconectados com o seu banco de dados, os números são atualizados frequentemente. Na Tabela 4 observa-se um maior número de registros de direitos violados na Região Sul, liderando os estados do Paraná e de Santa Catarina, e o

menor número de ocorrências cadastradas, na Região Nordeste, nos estados da Bahia e Piauí. Quanto aos direitos violados por gênero e orientação sexual, não apresenta diferenças de números relevantes. Contudo, revelam dígitos significativos para se rever as políticas e as medidas de proteção inadimplidas no país.

TABELA 4 - Estatística de Direitos Violados por Estados Brasileiros entre 2009 - 2012.

UF	Violações	Masculino	Feminino	Trans Masculino	Trans Feminino	Não Informado
AC	2692	1232	1459	1	0	0
AL	199	93	105	1	0	0
AM	34	22	12	0	0	0
BA	6	3	3	0	0	0
CE	5417	2775	2635	0	5	2
DF	21	13	8	0	0	0
MG	913	450	462	1	0	0
MS	14484	7177	7248	16	14	29
MT	965	440	525	0	0	0
PE	7005	3421	3578	1	1	4
PI	3	0	3	0	0	0
PR	50715	26166	24462	19	34	34
RN	293	152	141	0	0	0
RO	20	11	9	0	0	0
RS	310	151	159	0	0	0
SC	29585	15012	14507	10	21	35
SE	37	22	14	1	0	0
SP	8964	4672	4270	2	12	8

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

Em outro conjunto de dados que cruza os direitos fundamentais violados, com aqueles a que corresponde o maior número de violação desses direitos, novamente não temos uma diferença quantitativa relevante quanto ao sexo. É desproporcional aos demais números a quantidade apontada para o direito violado à convivência familiar e comunitária. E quanto ao direito à liberdade, respeito e dignidade, e aos relativos à profissionalização e proteção ao trabalho, as meninas despontam como aquelas que tiveram esses dois direitos mais violados.

TABELA 5 - Estatística de Violações dos Direitos Violados por Sexo, no Brasil, entre 2009 - 2012.

Direito Violado	Violações	Masculino	Feminino	Trans Masculino	Trans Feminino	Não Informado
Convivência Familiar e Comunitária	58527	29620	28775	23	35	74
Direito à Vida e à Saúde	7075	4177	2859	3	8	28
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	32167	17674	14466	7	19	1
Liberdade, Respeito, Dignidade	22668	9545	13070	19	25	9
Profissionalização e Proteção no Trabalho	1226	796	430	0	0	0

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

Considerando o aspecto cor e os direitos fundamentais indicados na Tabela 6, os dados indicam haver mais registros de direitos violados envolvendo crianças brancas do que as demais. Adiante, a Tabela 8 também irá apontar o direito à convivência familiar e comunitária como o segundo direito mais violado. A Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano (2001, p.22), ao interpretar o art.29 do ECA instrui:

Ambiente familiar adequado é aquele que cumpre as funções básicas da família, isto é, fornecer pertencimento, proteção e encaminhamento, ou seja, dar espaço para a criança/adolescente existir, dar limites, ou seja, proteção física e emocional e fornecer as bases para que a criança/adolescente possa se projetar no mundo. [...] será dito inadequado quando impedir o desenvolvimento por: exclusão social; abandono; violência e maus-tratos, o que independe da presença/ausência de recursos materiais (LEFÈVRE et al.,2001, p. 22).

Todavia, quando as violações de direitos ocorrem no âmbito familiar, nas interrelações com os pais ou outros membros da família, não procede buscar as motivações que a geraram entre eles, em sua cultura e condição de vida. É necessário esquadrihar o sistema familiar e as suas relações com os demais sistemas sociais. Isso porque o ECA prediz a corresponsabilidade do Estado, sociedade e família quanto ao bem-estar dessa última, enquanto o espaço e grupo social mais apropriado para convivência da criança em desenvolvimento. Nesses termos, portanto, as ações protetivas pressupõem, também, as ações preventivas que, em sua maioria, oriundam das políticas públicas e dos serviços de assistência e cuidados. Contudo, isso não significa que o ambiente familiar seja isento dos atos violadores de direito, mas o contrário, figura como o seu principal agente violador.

Ainda na Tabela 6, pessoas de pele branca, parda e negra corresponde a maior frequência de registros de violação do direito à convivência familiar e comunitária. Sobre esse direito, é notável o número de violações registradas com pessoas indígenas, como também os referentes ao direito de liberdade, respeito e dignidade, uma cifra pequena para povos que são pouco assistidos pelo poder público. Chama atenção o declínio nos números de registros de direitos violados não somente nas regiões economicamente mais carentes assim como entre as minorias sociais.

O número de direitos violados mais elevado por critério de cor é o direito à vida e à saúde, excetuando-se apenas os indígenas, e nesse caso infere-se que o

Estado seja o principal agente violador, uma vez que a CF/88 afiança a saúde como direito de todos e seu dever, devendo, pois, ser assegurada por meio de políticas públicas de reeducação e prevenção, promoção e correção, e sob a condição da igualdade de acesso e tratamento.

Fonseca (2011, p. 43) explica que, quanto a esse direito, todos, sem exceção, mãe, criança e adolescente o possuam de forma inalienável, “pois a proteção à vida se identifica como “um direito a viver”, que surge desde a fase embrionária da pessoa: da gestante à mãe, do nascituro ao nascido vivo, do nascido vivo à criança, da criança ao adolescente”. E quanto à proteção da saúde, consoante ao pensamento de Silva (2008) acrescenta:

A saúde é um direito básico, um direito primário entrelaçado com a vida, cuja efetivação exige uma atuação estatal. Uma atuação positiva. É um direito não apenas de crianças e adolescentes, mas de todas as pessoas, configurando-se em um verdadeiro encargo ou dever do Estado, pois é necessário que hospitais sejam construídos, que médicos e pessoal sejam contratados, e que material hospitalar seja adquirido (FONSECA, 2011, p. 44).

Constitui violação desse direito a falta de atendimento médico ou a deficiência do mesmo, os danos causados por ações inapropriadas ou pela omissão de outros agentes externos ao campo propriamente da saúde, as práticas hospitalares e ambulatoriais irregulares, a irregularidade na garantia da alimentação e os atos atentatórios à vida (SEDH/ SIPIA, 2012).

TABELA 6 - Estatística de Violações dos Direitos Violados por Cor, no Brasil, entre 2009 - 2012.

Direito Violado	Violações	Amarela	Branca	Parda	Negra	Indígena	Não Informado
Convivência Familiar e Comunitária	58527	1200	34701	18646	3668	238	74
Direito à Vida e à Saúde	7075	158	4272	2040	533	44	28
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	32167	557	22298	7848	1396	67	1
Liberdade, Respeito, Dignidade	22668	402	12763	7831	1523	140	9
Profissionalização e Proteção no Trabalho	1226	46	792	308	73	7	0

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

Os números da Tabela 7 mostram que há registros de direitos violados nas faixas etárias de 1 a 17 anos, exceto apenas os recém-nascidos. Na faixa etária da educação infantil, quatro a cinco anos, quando a criança ainda requer mais atenção e cuidados, temos dígitos entre o período salientado, que somados mostram 12.699 registros referentes às violações contra crianças de quatro anos (6.756) e contra as de cinco anos (5.943), lembrando que esses dados não representam a cifra real devido a muitos casos de violações de direitos não serem denunciados. Lidos separadamente, o direito à educação, cultura, esporte e lazer figura como o mais violado.

Em contrapartida, o Brasil já havia aprovado, em 2006 e 2009, duas emendas constitucionais que ao longo dos dez próximos anos, deverão ao menos frear o crescimento de violações ao direito à educação. A Emenda Constitucional nº 53/2006, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e que também amplia os recursos para a educação básica, e a Emenda Constitucional nº 59/2009, criando o Sistema Nacional de Educação, que ampliou os anos de escolarização obrigatória.

O Terceiro Relatório Periódico de Direitos Humanos no Brasil, intitulado Direitos Humanos no Brasil: Diagnósticos e Perspectivas, vol. III, lançado em novembro de 2012, salienta a importância das alterações normativas das duas emendas, o Decreto-legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e a Lei nº 11.738/2008, a qual regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Todavia, adverte que as garantias jurídicas não são da mesma forma garantias de mudanças na realidade, de maneira que medidas mais concretas devam ser empreendidas por todos os setores políticos e sociais.

O relatório também acusa que o número de matrículas de crianças aumenta a cada ano, mas que, ainda assim, 3.630.000 crianças e adolescentes estão fora da escola, e que, segundo a Pesquisa por Amostra de Domicílios, IBGE/2010, a taxa de escolarização entre 2008 e 2009 cresceu apenas 1,1%. Em relação à educação infantil, 4 e 5 anos, “o maior aumento de escolarização ocorreu entre o período de 2008 a 2009. A taxa subiu 2%, de 72,8% para 74,8%. O número de estudantes nessa faixa etária passou de 4.197.000 para 4.225.000”, mas ainda há 4 milhões de crianças para integrar-se a escola até 2016 (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2012, p. 326).

TABELA 7 - Estatística de Violações por Direitos Violados por Faixa Etária I, no Brasil, entre 2009 -2012

Direito Violado	Violações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Convivência Familiar e Comunitária	58527	0	732	1773	2394	2513	2238	1913	2236	2611	2664	2568	2949	2870	3451	4119	4913	5510	5167
Direito à Vida e à Saúde	7075	0	134	242	253	251	181	161	174	202	242	234	264	260	317	439	561	680	836
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	32167	0	627	2155	3312	3434	2793	1576	1103	954	831	700	748	823	1085	1397	1805	2236	2340
Liberdade, Respeito, Dignidade	22668	0	202	369	502	657	728	750	766	919	936	970	1106	1233	1597	1822	2016	2214	2057
Profissionalização e Proteção no Trabalho	1226	0	1	1	4	1	3	3	20	39	48	59	68	64	89	95	118	161	143

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

Os 121.663 mil registros de violações na Tabela 8, adiante, constituem um indicador importante do quanto as crianças no Brasil, em idade até 12 anos, têm os seus direitos fundamentais transgredidos.

TABELA 8 - Estatística de Violações por Direitos Violados por Faixa Etária II, no Brasil, entre 2009 - 2012.

Direito Violado	Violações	Criança	Adolescente
Convivência Familiar e Comunitária	58527	27461	23160
Direito à Vida e à Saúde	7075	2598	2833
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	32167	19056	8863
Liberdade, Respeito, Dignidade	22668	9138	9706
Profissionalização e Proteção no Trabalho	1226	311	606

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

Na categoria agente violador de direitos fundamentais, os dados da Tabela 9 apresentam o seguinte panorama nacional: a família aparece como o agente mais violador, totalizando 88.494 mil registros, e os pais como os mais frequentes protagonistas dos direitos violados; a família revela-se como um locus produtor de violações porque a convivência familiar e comunitária apresenta dígitos mais altos, 64.801 mil, seguidos por cifra de 16.570 mil do direito à liberdade, respeito e dignidade.

TABELA 9 - Estatística de Violações por Direitos Violados por Agente Violador I, no Brasil, entre 2009 - 2012.

Direito Violado	Avós	Irmãos	Madrasta	Mãe	Outro	Padrasto	Pai	Responsável	Tio/Tia
Convivência Familiar e Comunitária	1576	615	368	36315	1544	1471	20029	2216	667
Direito à Vida e à Saúde	35	16	4	908	351	27	267	65	16
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	51	7	2	1746	1770	9	597	324	16
Liberdade, Respeito, Dignidade	464	341	241	3738	2162	1540	5646	253	644
Profissionalização e Proteção no Trabalho	17	3	4	386	43	13	282	41	18

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

Os dados cruzados na Tabela 10 apontam a educação como o direito mais violado, atingindo a cifra de 27.994 mil registros. Em seguida, o direito à liberdade, respeito e dignidade, com 9.308 mil, o direito à vida e à saúde, com 3.373 mil e o direito à convivência familiar e comunitária, com 2.854 mil. Considerando que a maioria dos agentes violadores arrolados são instituições públicas, podemos concluir que o Estado contabiliza o número de 86.848 mil registros, ficando abaixo da família apenas por 1.640 registros.

E considerando que o Estado é responsável por promover as condições para que as crianças se desenvolvam plenamente e que para tanto as políticas públicas devem agraciar as famílias com programas que assegurem essas condições, estamos inferindo que um grande número dos direitos violados pela família seja em decorrência das violações cometidas pelo Estado como os evidenciados nos números relativos aos direitos violados, à saúde e à educação, conforme demonstrado anteriormente na Tabela 9.

Os dados arrolados na Tabela 11 indicam como a sociedade, também responsável por promover os direitos da criança, tem se movimentado nos últimos quatro anos através dos serviços prestados a essa população infantil. Destacamos os serviços hospitalares, considerado um serviço de atendimento básico à vida e à saúde.

TABELA 10 - Estatística de Violações por Direitos Violados por Agente Violador II, no Brasil, entre 2009 - 2012.

(continua)

Direito Violado	Ambulatório	Cartório	Creche	Defensoria Pública	Entidade de Atendimento	Entidade/Organização de Assistência Social
Convivência Familiar e Comunitária	163	22	45	8	4	19
Direito à Vida e à Saúde	69	15	1477	214	305	5
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	10975	13777	10	2	0	2
Liberdade, Respeito, Dignidade	426	71	12	6	5	83
Profissionalização e Proteção no Trabalho	19	1	0	0	0	0

(conclusão)

Direito Violado	Escola	Hospital	Justiça da Inf. E Juventude	Ministério Público	Outro	Pessoa Física	Polícia Civil	Polícia Militar	Posto Saúde
Convivência Familiar e Comunitária	176	22	10	574	215	18	1544	4	30
Direito à Vida e à Saúde	245	2	3	482	194	8	351	2	1
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	353	7	25	211	848	4	1770	3	5
Liberdade, Respeito, Dignidade	134	11	9	99	4568	39	2162	75	1608
Profissionalização e Proteção no Trabalho	97	0	2	168	74	0	43	0	0

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

TABELA 11 - Estatística de Violações por Direitos Violados por Agente Violador III, no Brasil, entre 2009 - 2012.

(continua)

Direito Violado	Ambulatório Particular	Assoc. Religiosa	Clubes	Creche	Empresa	Entidade de Atendimento
Convivência Familiar e Comunitária	5	22	0	1	0	176
Direito à Vida e à Saúde	7	15	3	0	4	245
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	3	13777	1	2	0	353
Liberdade, Respeito, Dignidade	114	71	5	5	2	134
Profissionalização e Proteção no Trabalho	59	1	1	2	0	97

(conclusão)

Direito Violado	Escola Particular	Estabelecimento Comercial	Hospital Particular	Meios de Comunicação	Outro	Pessoa Física
Convivência Familiar e Comunitária	0	215	1544	1	3	1
Direito à Vida e à Saúde	5	194	351	1	7	1
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	0	848	1770	19	11	0
Liberdade, Respeito, Dignidade	0	4568	2162	20	20	50
Profissionalização e Proteção no Trabalho	0	74	43	0	69	1

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

Os altos números de direitos violados, cujos agentes violadores são as próprias crianças e adolescentes, evidenciados na Tabela 12, certamente encontram alinhamento no número de crianças que vivem nas ruas e daquelas que são abusadas dentro da própria família e comunidade, negligenciadas, maltratadas, entre outras violências e violações que são praticadas (WAISELFISZ, 2012).

TABELA 12 - Estatística de Violações por Direitos Violados por Agente Violador IV, no Brasil, entre 2009 - 2012.

Direito Violado	Criança/Adolescente/Viola Seu Próprio Direito	Outro
Convivência Familiar e Comunitária	3749	1544
Direito à Vida e à Saúde	2639	351
Educação, Cultura, Esporte e Lazer	2074	1770
Liberdade, Respeito, Dignidade	1478	2162
Profissionalização e Proteção no Trabalho	18	43

Fonte: Secretaria Especial de Direitos Humanos /SIPIA, 2012.

Para Vilas-Bôas (2011), após 21 anos de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda se carece de um processo de conscientização que leve a sociedade em geral a assimilar e a conduzir os termos legislativos do ECA, respeitando a criança, de fato, como um sujeito de direitos. Os dados abalizados nas tabelas apresentadas nos remetem a violações recorrentes, como, o abandono, a negligência, a violência doméstica, e a ausência do Estado na vida das famílias e comunidades.

Outrossim, a mesma autora afirma que esses tipos de violações sobressaem entre as denúncias prestadas diariamente nos Conselhos Tutelares ativos no país. E, em um esforço para melhor conceituar a violação, ela nos traduz que todo ato ou omissão que afeta um direito legítimo é uma forma de violação, podendo manifestar-se, inclusive, através das violências explícitas ou veladas.

A violência contra criança representa violação de direitos, desde que, na comunidade internacional de direitos humanos, a violência é compreendida como todas as violações dos direitos civis, políticos, sociais e culturais. Para efeito de melhor elucidar e compreender como as violências se manifestam e se configuram em violações, Michaud (1989, *apud* WAISELFISZ, 2012, p. 8) diz: "há violência

quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”.

3.4 VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO RECÔNCAVO SUL

As Tabelas a seguir, em número de dez, tomaram por base os questionários (APÊNDICES B e C) aplicados com docentes e as famílias que fizeram parte da pesquisa de campo. O objetivo foi levantar indicadores que revelassem aspectos favoráveis ou não à preservação dos direitos da criança em ambos os lócus, porque acreditamos que os indicadores refletem os sistemas de valores e de condutas das pessoas e dos contextos arrolados no estudo.

Após o levantamento de dados, o tratamento iniciou-se comparando as diferenças e regularidades das respostas. Foram feitas agregações por proximidade dos significados das respostas, a partir das quais adotamos cinco categorias que validaram o objetivo do uso do instrumento: criança como sujeito de direito; fatores de vulnerabilidade, motivações e situações de violações; tipos de violação aos direitos da criança; agentes violadores dos direitos da criança; e o professor e ou familiar frente à violação dos direitos da criança. Adotamos algumas das subcategorias dos direitos fundamentais, eleitas pelo SIPIA, utilizando-as em adequação às repostas obtidas.

TABELA 13 - Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados a docentes sobre quais são os direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

A criança como sujeito de direito	Número de respostas	Percentual(%)
Do direito a vida e saúde	10	29,4
Do direito à educação	10	29,4
Do direito à convivência familiar e comunitária	8	23,5
Do direito ao respeito e à dignidade	2	5,9
Do direito à cultura, lazer e esporte	2	5,9
Do direito à liberdade	2	5,9

TOTAL	34	100
--------------	----	-----

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Nota: Respostas de questão aberta, agregadas segundo direitos postos no ECA.

TABELA 14 - Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados a docentes sobre o que provoca a violação dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Motivações e situações de violações aos direitos da criança	Número de respostas	Percentual (%)
Presença de álcool e drogas na família	27	39,8
Precariedade financeira da família	11	16,1
Conflito familiar	11	16,1
Medidas disciplinares	11	16,1
Abusos com fins lucrativos	8	11,8
TOTAL	68	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

As Tabelas 13 e 14 mostram a acentuada convicção das docentes sobre o que significa direito da criança, na medida em que os três primeiros direitos fundamentais dispostos na referida tabela mostram-se primazias para a maioria absoluta delas. Para 63,8% dos familiares, constituem direitos da criança, primeiramente, o direito ao respeito e à dignidade, à educação e à convivência familiar e comunitária.

Observou-se, também, que os representantes da escola e da família não alinham o direito à educação com o direito à cultura, lazer e esporte, e o direito à liberdade é menos citado entre os grupos pesquisados.

Quando esses dados são comparados com os de direitos violados registrados pelo SIPIA percebe-se que o número apresentado é crescente para os mesmos direitos fundamentais indicados em maior quantidade no campo deste estudo.

TABELA 15 - Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados com docentes, sobre os tipos de violações aos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Tipos de violação aos direitos da criança	Número de respostas	Percentual (%)
Violações à dignidade / negligência familiar	16	21,0
Privação ou dificuldade de convívio familiar	13	17,1
Violência psicológica	13	17,1
Violência Física	11	14,4
Violência sexual - abuso	10	13,1
Discriminação	9	11,8
Negação ao direito de liberdade e respeito	4	5,3
TOTAL	76	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

TABELA 16 - Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados a docentes, sobre quais são os agentes violadores dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Agentes violadores dos direitos da criança	Número de respostas	Percentual (%)
A família	81	59,5
A comunidade	31	22,7
A escola	16	11,8
Outros	8	5,9
TOTAL	136	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Quanto ao conjunto de fatores de vulnerabilidade, motivações e situações mais propícias a ocorrência de violações transcrito nas tabelas 15 e 16, o elenco trazido pelos docentes é mais restrito do que o mesmo conjunto trazido pelos familiares. As docentes concentraram em 39,8 o percentual que acusa a presença do álcool e das drogas na família. Sobre esse mesmo fator, a família acusa 21,5%. Todavia reconhece em seu próprio espaço o conflito familiar como a maior causa das violações contra as crianças. Também é importante suspeitar que as respostas dos familiares possam não representar a realidade deles próprios, mas ser resultantes do acúmulo de informações repassadas pela mídia, porque, de outra forma, seria a confissão do quanto e de como violam os direitos de suas crianças. De qualquer forma, revela um grau de consciência sobre esse conjunto de fatores elencados, na qual corrobora para o crescimento do número de direitos violados.

Outro dado que apresenta números relativamente altos refere-se à precariedade financeira das famílias. Sabemos que esse dado não mantém uma relação causal com o número de direitos violados. Mas, por outro lado, a falta de políticas de bem-estar social e de políticas públicas que cubram as necessidades das populações mais carentes fazem com que os direitos fundamentais não sejam atendidos, por exemplo: alimentação nutricional, atendimento médico laboratorial e hospitalar, habitação, saneamento básico, creches, escolas, postos de empregos, atendimento cartorial, transporte, entre outras necessidades que, uma vez atendidas, estariam viabilizando o asseguramento dos direitos da criança. Percebemos que docentes e professores não fizeram esse tipo de conjectura, segundo a qual a ausência do Estado na vida da população torna-se o fator mais agravante para as violações. Mas, em outra leitura, vê, na própria condição financeira da família, a razão para não atender aos direitos de suas crianças.

Consideramos também que, em ambas as Tabelas, dos docentes e dos familiares, relacionam-se as medidas disciplinares às violações de direitos. Isso nos parece contraditório porque o processo educativo naturalmente requer a aquisição de ações reguladoras que permitem a integração da pessoa nos grupos sociais e seu próprio avanço em diversos campos da vida humana. Todavia, o que dizem esses adultos é que esse processo produz violação dos direitos da criança. A leitura minuciosa das respostas indica que se referem a castigos físicos e materiais, procedimentos adotados ao longo da história humana. Azevedo e Guerra (2010) o afirmam que mais de 50% das crianças sofrem castigos físicos nas suas famílias.

Segundo as autoras, esse número aumenta para 75% entre os meninos mais pobres, sobre o que concluímos ter se internalizada a certeza de que o castigo físico é um dos meios mais eficazes à educação, e assim a legislação infantil ainda está em processo de legitimidade familiar.

TABELA 17 - Distribuição das respostas apresentadas em 15 questionários aplicados a docentes sobre o papel da escola frente à violação dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

O professor frente à violação dos direitos da criança	Número de respostas	Percentual(%)
Conhecer os direitos da criança	24	38,0
Aproximação da escola e família	19	30,1
Oferecer educação de qualidade	11	17,4
Atenta ao comportamento da criança	5	7,9
Cuidar e compreender a criança	4	6,3
TOTAL	63	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Nota: Respostas de questão aberta, agregadas em cinco subcategorias.

TABELA 18 - Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados aos familiares e / ou responsáveis sobre quais os direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

A criança como sujeito de direito	Número de respostas	Percentual(%)
Direito ao respeito e à dignidade	209	23,9
<i>Direito à educação</i>	188	21,5
Direito à convivência familiar e comunitária	161	18,4
Direito à cultura, ao lazer e ao esporte	135	15,4
Direito à vida e à saúde	123	14,1

Direito à liberdade	58	6,6
TOTAL	874	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Nota: Respostas de questão aberta, agregadas segundo direitos postos no ECA.

Nota: Resultados percentuais com aproximações decimais.

Sobre os tipos de violação, retratados nas Tabelas 17 e 18 figuram, em maior percentual das respostas de docentes e familiares, a violação à dignidade e a negligência familiar. Cury (2008) diz que o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade figura após o direito à vida e à saúde na ordem dos direitos-fins do ECA. Isso significa que os demais direitos fundamentais são direitos-meios, e que liberdade, respeito e dignidade constituem o núcleo da proteção integral, e a dignidade tem preeminência, porque vida sem dignidade é entendida como subvida. Quanto à negligência, Faleiros (2006, p. 69) a define: “é um tipo de relação entre adultos e crianças movida por omissão, rejeição, descaso, descompromisso, desinteresse, e negação da existência”.

Em relação à violação do direito ao convívio familiar, com marcas de 17,1% e 12,5% entre as docentes e os familiares respectivamente, Nery (2010, p.3) lembra a responsabilidade do Estado que, através das políticas sociais, deve contemplar o atendimento às famílias em situação de maior vulnerabilidade social e pessoal, independentemente do tipo de organização familiar.

No campo deste estudo, muitas famílias não estavam organizadas conforme o modelo nuclear, porque eram monoparentais ou reconstituídas. O problema, entretanto, é que em algumas das famílias as crianças faziam parte dos conflitos entre os seus pais e os demais membros. A família como “lugar de proteção, segurança e cuidado pode tornar-se o foco do conflito, revelando-se como o espaço silencioso da violação de direitos da criança” (NERY, 2010, p. 9). A autora assevera quanto à importância do direito à convivência familiar. A família perfaz um espaço privado e nele poderão ocorrer “a violência psíquica, simbólica, a negligência, os maus-tratos, ou a violência física, agressão, exploração e a violência sexual, o estupro e a drogadição” e trazer graves consequências à vida da criança. Lembra que crianças que sofrem esses tipos de violações de direitos em suas famílias podem ser empurradas para as ruas, para o campo da violência urbana.

Sobre as demais violações, destacamos os percentuais de 19,1% e 13,1% relativos à violência sexual – abuso que, ao menos, faz parte do conhecimento e preocupação dos familiares e docentes, porque durante o estudo identificamos um caso desse tipo de violência, denunciado por uma professora, e outro não confirmado, porém encaminhado ao Conselho Tutelar para providências e averiguações. Também a violência psicológica e a discriminação no seio familiar podem se tornar fatores de exclusão, enquanto que a violência física no campo deste estudo estava relacionada aos castigos físicos e aos maus-tratos. Os atos atentatórios à cidadania estavam relacionados aos ambientes familiares onde a criança convivia com usuários de drogas, sofrendo, portanto, os efeitos da inadequação do convívio, conforme prediz o ECA. Quanto a essa violação, as escolas nos informaram de pais, padrastos e irmãos envolvidos com drogas ilícitas, e de duas mães cujo uso de bebidas alcóolicas comprometia os cuidados cotidianos com os filhos. Dos casos informados, apenas confirmamos um caso relacionado a mãe e o uso de bebidas alcóolicas e quatro casos de uso e comércio de drogas, envolvendo um pai, dois padrastos e um irmão, através das entrevistas realizadas com as famílias, no último trimestre da pesquisa de campo.

TABELA 19 - Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados com familiares e/ou responsáveis, sobre o que provoca a violação dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Motivações e situações de violações aos direitos da criança	Número de respostas	Percentual (%)
Presença de álcool e drogas na família	204	21,5
Precariedade financeira da família	155	16,3
Adulto ter sofrido violência na infância	153	16,1
Conflito familiar	288	30,3
Medidas disciplinares	76	8,0
Abandono de incapaz / negligência	44	4,6
Violência sexual - abuso	10	1,1
Violência psicológica	10	1,1
Exploração com fins lucrativos	10	1,1
TOTAL	950	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Nota: Resultados percentuais com aproximações decimais

TABELA 20-Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados com familiares e / ou responsáveis sobre os tipos de violações aos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Tipos de violação aos direitos da criança	Número de respostas	Percentual(%)
Violação à dignidade / negligência familiar	254	25,8
Violência física	213	21,6
Violência sexual - abuso	188	19,1
Negação do direito a liberdade e respeito / discriminação	171	17,3
Inadequação do convívio familiar	123	12,5
Atos atentatórios à cidadania	18	1,9
Violência psicológica	14	1,4
TOTAL	984	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Docentes e familiares acreditam que o maior número de violação de direitos da criança ocorra na própria família. E admitem, também, inclusive os docentes, que a escola é um desses agentes violadores. Observa-se, a partir do número de respostas distribuídas nas tabelas 19 e 20, referente à comunidade que, segundo os pais e docentes, esses espaços onde viviam as crianças arroladas na pesquisa não lhe ofereciam segurança.

Quanto ao item outros agentes violadores, dispostos nas referidas tabelas, chamou-nos atenção citarem as babás, pessoas que se dispõem a ficar com as crianças na ausência dos seus responsáveis, em troca de algum benefício financeiro, como pessoas não tão confiáveis para cuidar das crianças. Enfim, o panorama do Recôncavo Sul em relação aos agentes violadores, ratifica os dados nacionais, pois, nos espaços e entre aqueles que deveriam assegurar a proteção integral e os cuidados necessários à vida infantil plena e saudável, revelam-se, em números significativos, como algozes de seres vulneráveis e indefesos, razão por que a CF/88 os denomina de incapazes.

Por fim, as Tabelas 21 e 22 mostram como docentes e familiares se posicionam frente às violações por eles mesmos aludidas. Examinaremos,

separadamente, os pontos das duas Tabelas que serão tratados com mais vagar nos artigos dedicados aos estudos das escolas e das famílias.

TABELA 21 - Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados com familiares e / ou responsáveis, sobre quais são os agentes violadores dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Agentes violadores dos direitos da criança	Número de respostas	Percentual(%)
Família	173	33,0
Escola	125	23,9
Outros	116	22,1
Comunidade	110	21,0
TOTAL	524	100

Fonte dos dados: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Nota: Resultados percentuais com aproximações decimais.

Infere-se, da Tabela 21, que, para os docentes, importa, primeiramente, conhecer os direitos da criança. Aliás, cartilha e cartazes com informes e orientações a esse respeito eram distribuídas nas escolas da Região, através das secretarias de saúde, educação e serviço social, todavia não tivemos notícias de encontros para se entabular discussões educativas sobre o tema. Os professores também declararam importante a aproximação da escola com a família, tendo como objetivo a troca de informações e orientações compartilhadas que ajudassem ambos os sistemas. Sobre isso, este estudo constatou total desarticulação entre os microssistemas escolar e familiar, assunto tratado nos artigos seguintes.

Os professores admitiram a necessidade de fazer cumprir os direitos à educação, oferecendo, às crianças, a qualidade dos serviços para os quais são designados, o que nos pareceu um avanço em termos de conscientização dos deveres institucionais para com elas.

Atenção às mudanças no comportamento da criança, cuidados e compreensão para com elas é, a nosso ver, resultado de uma tomada de consciência promovida não somente pela legislação específica como também pelas

constantes chamadas das mídias que alertam quanto à necessidade de cuidá-las e acompanhá-las constantemente.

A posição dos familiares, compreensivelmente mais carregada de sentimentos, elege o amor e a proteção integral, e aqui entendemos a expressão no sentido literal, o que não deixa de contemplar o sentido jurídico explicitado na abordagem inicial deste artigo, seguida de mais três direitos fundamentais, de maneira que, mesmo que não os incluam em categorias pré-estabelecidas pelo ECA, mostram-se sabedores das necessidades de suas crianças e de como deveriam atendê-las, conforme se abstrai da leitura interpretativa da Tabela 22.

TABELA 22 - Distribuição das respostas apresentadas em 311 questionários aplicados com familiares e / ou responsáveis sobre a posição da família frente à violação dos direitos da criança. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

A família frente à violação dos direitos da criança	Número de respostas	Percentual (%)
Dar amor e proteção integral	262	29,2
Respeitar as crianças / garantir o direito de expressão	256	28,5
Garantir o direito a educação e acompanhá-la	201	22,4
Participar de grupo de pais e educadores/denunciar violações	123	13,7
Dialogar com a criança/ensinar o respeito ao professor	48	5,3
Oferecer educação religiosa	12	1,3
TOTAL	896	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Nota: Respostas de questão aberta, agregadas pelo critério de frequência em subcategorias.

Tal como as docentes, os familiares também acreditam que devem estreitar as relações com a escola como forma de melhor cuidar a favor dos direitos das crianças, incluindo a orientação, o diálogo, o ensino de regras sociais e morais. Em menor número, aparecem os familiares que complementam a educação das crianças com ensinamentos religiosos.

Considerando que apenas 13,7% das respostas dos familiares defenderam a posição de denunciar os casos de violação dos direitos da criança, e comparando-os com as demais respostas sobre o tema, compiladas nas tabelas anteriores,

encontramos indícios de que a cultura do silenciamento frente à violação seja também uma realidade vivida naqueles microcontextos estudados.

3.5 PALAVRAS FINAIS

Ao circularmos as concepções de criança, trazidas pela história social da infância e as legislações específicas, ao identificarmos, nos fundamentos dos seus princípios, os aspectos que ajudam a discutir as condições concretas de suas vidas, postos pelos dados oficiais ou concebidos e praticados pelos microssistemas escola e família, ao tangenciarmos as violações dos direitos da criança agenciados pelo poder público, apresentamos as normas e as diretrizes reguladoras do bem-estar da criança e da família e o seu descumprimento, nos contextos sociais tidos como responsáveis pela efetivação dos seus direitos.

A nosso ver, não basta existir um conjunto de leis regulamentando o que o Estado, a sociedade, a família e a escola devam oferecer e garantir à criança, a normatização deve respeitar as realidades locais e, ao mesmo tempo, criar condições que garantam o cumprimento delas. Entendemos ser muito importante fortalecer a rede de proteção da criança, porque vivemos no risco de transgredir as leis, de impor, às diferentes realidades, condições que não se adequam as suas requisições, de maneira que, na maioria das vezes, somente o mínimo necessário colocado pelas legislações tem sido acatado e respeitado. Entendemos que devemos continuar empreendendo estudos e ações que possam modificar essa realidade, que contribuam para o Estado e a rede de proteção responsabilizar-se mais efetivamente pelo cumprimento dos direitos da criança, oferecendo as condições que garantam atingir os seus objetivos essenciais em seu grau máximo.

REFERÊNCIAS

AMIN, Andréa Rodrigues. **Doutrina da proteção integral**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.

Assembleia das Nações Unidas. Carta Magna para as Crianças de todo o Mundo (1989). Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm. Acesso em: 18 nov. 2012.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Mania de bater**. A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo, Iglu, 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Lex: Legislação Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990. Ministério da Justiça. Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lex:Leis de **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB), Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto Lei Nº 914**, 1993 que Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 18 de nov. 2012.

BRASIL. **Decreto Lei Nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007, que institui o Programa Saúde na Escola (PSE), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 18 de nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Direitos humanos no Brasil: diagnósticos e perspectivas**, vol. III. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos/SIPIA-SINASA, 2012. Disponível em: http://www.sipia.gov.br/CT/?x=6dgw***ProLII2QIArh92w. Acesso em: 22 de mai. 2012. .

CASTRO, Michele Guedes Bredel. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo->

[morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf](#)>. Acesso em: 12 de set. 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983,

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

CURY, Maria Julia Kaial. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. São Paulo: Malheiros, 2008;

FALEIROS, Vicente de Paula e FALEIROS, Eva Silveira. **Formação de Educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes** – Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEAD, 2006.

FISCHER, Rosa Maria e SCHOENMAKER Luana. **Retratos dos direitos da criança e do adolescente no Brasil: pesquisa de narrativas sobre a aplicação do ECA**. São Paulo: Ceats/FIA, 2010.

FONSECA, Antonio César Lima da. **Direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Atlas, 2011.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger. (org.). **História da Vida Privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

GENEBRA. **Declaração Universal de Direitos da Criança** (1959), promulgada na Assembleia das Nações Unidas, 1959. Disponível em < http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf >. Acesso em: 12 de set. 2012.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. Lisboa: Calouste Gulbenkian. 1995.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE, **Censo demográfico/2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2011.

KUHLMANN Júnior. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Malheiros, 2008;

MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.

MARCILIO, M. Luiza. A lenta construção dos direitos da criança. Século XX. **Revista da USP**, São Paulo, v. 37, p. 46-56, 1998.

MELLO, Cleyson de Moraes e FRAGA, Thelma Araújo. **Direitos Humanos**. Coletânea de legislação. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2003.

MENDES, Pereira Moacyr. **A doutrina da proteção integral da criança e do adolescente frente à lei 8.069/90**. (2006), Dissertação de Mestrado em Direito. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MICHAUD, Y. **A violência**. Ática: São Paulo, 1989.

NOGUEIRA NETO, W. Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 83, p. 5-29, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SNYDERS, Georges. **Não é fácil amar nossos filhos**. Lisboa: Dom Quixote, 1984,

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Braga, Portugal: Editora Bezerra, 1997.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras Infâncias**. A situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2001.

UNICEF. **Relatório Situação Mundial da Infância – Crianças em um Mundo Urbano**. Brasília, 2012.

UNICEF. **Histórico da atuação da UNICEF no Brasil**. Brasília, 2012.

LEFÈVRE, Fernando et al. Bases psicológica dos artigos. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 11(2), 2001, p.18-28.

MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.

SILVA, Antônio Fernando do Amaral e. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, Virgílio Afonso da. O judiciário e as políticas públicas: entre transformação social e obstáculo à realização dos direitos sociais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

PEREIRA, Tânia da Cunha. A convenção dos direitos da criança (ONU) e a proteção à infância e adolescência no Brasil. **Revista de Direito Civil, Imobiliário, Agrário e Empresarial**, nº 60. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

NERY, Maria Aparecida. A convivência familiar e comunitária é direitada criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 189-207, mai.-ago. 2010.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras Infâncias... A Situação Social das Crianças atendidas numa Comissão de Proteção de Menores**. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. A doutrina da proteção integral e os princípios norteadores do direito da infância e juventude. In: *Âmbito Jurídico*. Rio de Grande, XIV, n. 94, nov. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10588>. Acesso em 8 de ago. 2012.

4. A ESCOLA COMO UM SISTEMA ECOLÓGICO

SALVADOR

2013

A ESCOLA COMO UM SISTEMA ECOLÓGICO

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e discutir o ambiente escolar à luz da teoria Bioecológica. Para isso, baseia-se nas normas e diretrizes da Educação Nacional para descrever as escolas A e B em seus aspectos quanto à estrutura física e material, ao quadro docente, à relação criança/escola, à observação das atividades pedagógica mediadas, destacando-se aí as rotinas, e às atividades pedagógicas espontâneas. Finaliza descrevendo cinco episódios observados nos microssistemas escolares e, das observações anunciadas no presente capítulo, seleciona dispositivos legais do ECA que fundamentam a indicação de violação dos direitos da criança nos contextos da pesquisa realizada.

Palavras-chaves: Escola infantil. Processos proximais Direito à educação.

SCHOOL AS ECOLOGICAL SYSTEM

ABSTRACT

This article aims to present and to discuss the school environment in light of the bioecological theory. For this purpose, it is based on standards and guidelines of National Education to describe the schools A and B by focusing on aspects regarding the physical and material structure, the group of teachers, the relationship between child and school, the observation of mediated pedagogical activities, by highlighting the routines and spontaneous educational activities. At last, it describes five episodes observed in microsystems schools and also in observations announced in this chapter, it also selects legal devices of ECA that support the indication of the violation of child rights in the contexts of this research.

Keywords: kindergarten school. Proximal processes. The right to education.

INTRODUÇÃO

*Nenhuma área pode unir melhor a sociedade que a Educação.
Nenhuma ferramenta é mais decisiva do que ela para
superarmos a pobreza e a miséria. Nenhum espaço pode realizar
melhor o presente e projetar com mais esperança o futuro do que
uma sala de aula bem equipada, onde professores possam
ensinar bem, e alunos possam aprender cada vez melhor.
É neste caminho que temos que seguir avançando com passos largos.*

(Dilma Rousseff)

A escola é um dos ambientes sociais onde a criança convive e se relaciona com outras crianças e adultos, espaço esse regido por objetivos e papéis pré-definidos e onde se espera que a criança seja orientada a desenvolver suas capacidades e a ampliar suas aprendizagens. A Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) trata como dever a oferta da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. A inserção da Educação Infantil na Educação Básica do país, como a primeira etapa desse processo, pela LDB/96, representa a prova do quão foi reconhecidamente importante essa fase da vida para o cumprimento da finalidade educativa, e é sobre o tema que estes artigos dispõem especificamente:

Art.29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30 A educação infantil será oferecida em: I- creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II pré-escola para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A designação das idades correspondentes às subdivisões de creche e pré-escola sofreu alterações a partir da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 10.172/2001, meta 2, do Ensino Fundamental, incluindo as crianças de seis anos de idade no 1º ano, mas continua sendo importante destacar a posição do documento legal LDB/96, quanto à necessidade da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança em todos os

seus aspectos, e pressupondo a indissociabilidade entre cuidar e educar, conforme predizem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p.25).

Os cuidados estão diretamente ligados à atenção que se dispensa ao desenvolvimento da criança e aos ambientes de sua convivência, como a família e a comunidade. Ratificando essa intenção, a LDB/96 enfatiza as ações complementares da Educação Infantil na tarefa educativa, que cabe primeiramente à família e à comunidade, de maneira que haja interlocução constante da escola com os demais grupos sociais. Caberá, ainda, à instituição de Educação Infantil promover a ampliação de experiências à criança, o que envolve novos conhecimentos e interesses pelo ser humano, pela natureza e por condutas de convivência social, como se observa:

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser, e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

A expectativa, portanto, é que ocorram processos pedagogicamente orientados, respeitando as devidas faixas etárias, o desenvolvimento individual e as singularidades que as fazem únicas entre tantas outras, perfazendo o objetivo de educá-las. Tudo isso tem uma implicação direta com as formas de acompanhamento das crianças, de maneira que a avaliação nesse nível de escolaridade visa o aprimoramento da ação educativa e do progresso sucessivo delas. Não obstante, e por força da LDB/96, o art.62 define que a formação dos docentes para atuar na educação básica dar-se-á por meio de curso de licenciatura plena, o que reforça a preocupação com o atendimento educativo das crianças de tenra idade.

No Título IV da LDB/96, Da Organização da Educação Nacional, há o estabelecimento de regime colaborativo entre a União, os Estados e os Municípios,

conferindo aos últimos a responsabilidade direta e principal pela Educação Infantil, tornando esse nível de ensino, da Educação Básica, mais descentralizado e, conseqüentemente, aquele que reúne condições para ser mais assistido pelos órgãos centrais de educação das cidades. Esses aspectos, juntamente com a idade das crianças, foram considerados na escolha das escolas municipais no Recôncavo Sul, além das distâncias e da caracterização das mesmas, de modo que uma escola situava-se no centro urbano e a outra, em uma sub-região fora desse perímetro, porém não classificada como escola rural pela Secretaria de Educação do universo onde foi realizada a nossa pesquisa.

A necessidade de se considerar o conjunto de características locais, os aspectos legais e as orientações educativas colocaram a teoria Bioecológica como uma opção teórico-metodológica coerente e viável para analisar os dois lócus eleitos - as escolas A e B - aqui denominados de microssistemas.

Conforme a Teoria Bioecológica (BRONFENBRENNER, 1996), o microssistema é um tipo de sistema ecológico mais próximo da pessoa, no qual os padrões de atividade, os papéis sociais, as relações daqueles que estão em desenvolvimento dão-se de forma direta, face-a-face. São as experiências ocorridas no meio, cujas características físicas, materiais e interrelacionais são particulares daquele ambiente. O microssistema é o responsável pelas interações interpessoais recíprocas, quando o afeto, o respeito e o equilíbrio podem ser propulsores de um desenvolvimento saudável.

A escola é, portanto, um microssistema que se relaciona com outros microssistemas, como a família e a vizinhança. A esse tipo de relação que forma um mesossistema, se prevê atenção especial nos documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) por se entender que as interfaces dos grupos sociais são responsáveis por promover o desenvolvimento das capacidades da pessoa e pelas mudanças dos contextos em que ela se insere.

4.1 AS ESCOLAS DA PESQUISA

As duas escolas da pesquisa pertencem à rede de ensino público municipal. A Escola A situa-se no centro urbano de um dos 33 municípios do Recôncavo Sul,

na Bahia, e a Escola B, na zona de entorno do mesmo município. Os nomes de ambas são omitidos, atendendo aos critérios éticos que inibem todas as formas de exposição que possam vir a afetar a imagem das fontes, denegrindo-as e ou provocando quaisquer constrangimentos.

A gestora da Escola A é graduada em Pedagogia, com 15 anos de docência na rede municipal, auxiliada por uma secretária sem formação específica, e por uma coordenadora pedagógica em desvio de função docente, também graduada em pedagogia, todas elas com a jornada de trabalho de 40 horas, atendendo aos dois turnos oferecidos ao público infantil.

O quadro de funcionários auxiliares é constituído por duas funcionárias de apoio à conservação e limpeza, com contratos temporários, duas merendeiras e um porteiro, lotados na prefeitura local. Além desses, sete professoras com jornadas de 20 horas e uma com jornada de 40 horas para atender as oito classes de alunos com quatro e cinco anos de idade.

Semelhantemente à Escola A, a gestora da unidade de ensino B é graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil. Atua na área há 23 anos e se denomina “educadora por vocação”. Juntamente com uma auxiliar de secretaria, administra a escola do ponto de vista burocrático e técnico-pedagógico. As 40 horas semanais de trabalho, ocupa-as no acompanhamento dos dois turnos de Educação Infantil que atendia a oito classes de crianças com idade de quatro e cinco anos e, também por frequentes reuniões na Secretaria de Educação do Município, além das reuniões pedagógicas mensais com o gestor e professores da Escola A, porque juntas, ambas planejavam as atividades pedagógicas das duas escolas.

Em relação ao quadro de funcionários, há duas funcionárias que trabalham com a portaria e a limpeza, e uma merendeira. Pelo tamanho da escola, parece ser insuficiente, porque sempre a limpeza de um turno ocorre no turno seguinte, vez que as funcionárias ocupam-se da entrega das crianças na portaria, ao final das atividades escolares. No turno oposto, observamos que a entrada das crianças ocorria de maneira mais livre, abria-se o portão e elas adentravam, sendo acompanhadas pelas professoras das portas de suas respectivas salas, e durante, esse intervalo de tempo, se procedia a limpeza que ficara pendente do turno anterior.

4.1.1 Estruturas física e material

O prédio escolar da unidade de ensino A, como é conhecido no local, é um imóvel antigo, construído para esse fim. Segundo informações do porteiro, funcionário aguardando a publicação da sua aposentadoria já requerida, o prédio existe há 40 anos. Porém, antes, funcionava uma escola “primária”, referindo-se à antiga nomenclatura do ensino fundamental I. As marcas do tempo e da falta de manutenção são aparentes, embora o prédio se mantenha pintado e decorado com motivos infantis.

A área interna é composta por cinco salas, dois banheiros, um almoxarifado, duas pequenas áreas verdes e uma cozinha com balcão. A área de circulação interna é utilizada para eventos, recreação, e recinto para espera dos portadores das crianças no final dos turnos escolares.

Das cinco salas existentes, duas são destinadas às classes dos grupos quatro e duas, às crianças lotadas nos grupos de cinco anos de idade, isso igualmente nos dois turnos. As salas de aula são amplas, 24m², possuem mobiliários modernos e adequados para a educação infantil, armários, estantes, prateleiras, quadros, murais, e abundância de materiais didáticos, inclusive livros, jogos e brinquedos. A iluminação e a ventilação também são adequadas, todavia a má conservação dos pisos, portas e janelas, e instalações elétricas são visíveis.

Nas pequenas áreas internas que poderiam ser pequenos jardins, crescem plantas hostis que ferem a derme e machucam em contato com as crianças, além de sujeiras acumuladas. Para isolar essas áreas, colocam-se tijolos e caixotes perigosos às crianças e propícios a formação de locais para insetos.

A área externa, com uma dimensão superior à da área construída, não é revestida com nenhum tipo de piso, nem mesmo grama. Além de uma árvore adulta, a vegetação espontânea fecha os espaços laterais, ficando uma pequena área descoberta que serve de estacionamento para automóveis e motocicletas das professoras. Em dias chuvosos, formam-se poças d'água intransitáveis, enquanto que, em dias ensolarados, costuma-se molhar a referida área para conter o volume de poeira que se levanta para o portão de acesso à escola e adentra as salas de aula. Enfim, é uma área subaproveitada pela escola, uma vez que não existe outro espaço adequado para atividades livres das crianças.

À noite, segundo denúncias dos vigilantes noturnos e de vizinhos, o espaço é costumeiramente utilizado por traficantes e viciados em drogas ilegais, aos quais se atribuem alguns arrombamentos e furtos ocorridos na escola. Algumas janelas continuam danificadas, sem as vidraças, que foram quebradas durante essas ações de marginais.

Há uma única saleta destinada à secretaria e à diretoria da escola, local onde também se reproduzem os materiais impressos e elaboram-se outros relacionados às atividades pedagógicas das professoras. Ali, em um espaço de 8m², também se recebem as famílias dos alunos e outros visitantes da Secretaria Municipal de Educação. O espaço, ainda, por ser o único que não possui janela e conta com uma grade reforçando a porta, guarda os aparelhos eletro e eletrônicos: dois antigos computadores, uma impressora jato de tinta, uma TV LCD, um aparelho de vídeo, e a coletânea de DVDs distribuídos pelo Programa do Governo Federal, TV Escola.

A cozinha possui 15m², aparelhada com os itens necessários à produção da merenda escolar. Funciona todos os dias letivos, serve um cardápio variado e apropriado à idade das crianças, mas não há orientação de nutricionista. Uma merendeira prepara os alimentos, uma outra distribui e faz a limpeza geral do recinto, inclusive dos utensílios, copos, pratos e talheres, com os quais os alimentos são servidos às crianças. A higiene desses utensílios mostrou-se sofrível, com agravo para o bebedouro das crianças. Havia, ao lado uma mesa com três a quatro copos apenas – canecas plásticas – que, além de não serem individualizadas, eram reutilizadas várias vezes por diversas crianças sem que fossem lavadas, e permaneciam expostas com restos de água, na bandeja e sem cobertura alguma sobre os copos. O próprio bebedouro apresentava resíduos de poeira e limo, além do que não fornecia água filtrada, logo, o conjunto dos aspectos observados não protegia as crianças de possíveis contaminações de microorganismos nocivos à saúde delas.

Além da merenda oferecida aos alunos, uma das merendeiras expunha à venda, no balcão da cozinha, balas diversas, cocadas e doces feitos por ela e de lucro próprio, isso ocorria com a anuência da direção da escola, mas não houve evidências de que esses itens comestíveis foram fabricados com os materiais da merenda escolar. De qualquer forma, pareceu que essa concessão extraoficial era mais uma das tantas outras que a equipe técnico-pedagógica e demais funcionários da escola acordavam para se ajudarem reciprocamente, com perdas ou não para o

processo pedagógico, ferindo ou não as determinações legais, afetando direta ou indiretamente a adequação aos cuidados e a atenção com as crianças.

O almoxarifado compreende um espaço minúsculo, não mais que 4m², escuro e sem ventilação, o que contribui para formação de fungos nos materiais didáticos guardados em prateleiras sem tombo, classificação ou controle de estoque. Junto a esse recinto, os dois banheiros das crianças, masculino e feminino, cada qual com um lavatório e dois vasos sanitários. As descargas d'água estiveram quebradas durante os dois semestres letivos de duração da pesquisa de campo, o lavatório com vazamento na torneira e sem sabonetes e toalhas. Materiais de asseio íntimo ficavam com os funcionários de apoio que forneciam quando procurados pelas crianças, que iam sozinhas ao banheiro. Esses locais eram higienizados no início dos turnos escolares e nem sempre no final. Alguns vasilhames d'água ficavam dispostos para asseio dos vasos sanitários no decorrer do período das aulas. Esses recintos eram utilizados também por todos os funcionários da escola, incluindo as visitas quando necessário, porque a escola não possuía banheiro para adultos.

A Escola B funciona num prédio construído para esse fim, em forma de uma ferradura, onde as salas de aulas achavam-se dispostas nas laterais, nas extremidades e a portaria, na frente do prédio e, nos fundos, uma grande área onde estava sendo construído um posto de saúde municipal. Essa extensa área deveria ser utilizada para recreação da própria escola, horta e outros espaços de cunho pedagógico, mas, segundo a gestora, como não havia verba estava sendo subutilizada, inclusive ocupada nos finais de semana por pessoas da comunidade para atividades inapropriadas, o poder público alocou-a para a Secretaria da Saúde.

Assim, o que ficou destinado a recreação das crianças e festejos escolares foi a área interna, também extensa, situada no centro da construção, e que por estar sem pavimentação ou gramado, nos dias de chuva tornava-se intransitável e, nos dias de sol, a poeira trazia outros tantos transtornos. Enfim, as crianças dispunham de uma área equipada e adequada para atividades livres e outras recreativas.

Em termos de área construída, a Escola B dispõe de quatro salas de aula, dois banheiros infantis, uma cantina com cozinha, uma pequena biblioteca, uma secretaria com banheiro e uma antessala. As salas de aula são amplas, 24 m², arejadas e iluminadas, com mobiliários novos, adequados e em número suficientes. Cada professor possuía um armário de aço onde se guardavam os materiais dos alunos por turno e turma, carteira de professor, murais e aparelhos de som. Nas

prateleiras, havia diversos jogos, brinquedos e materiais pedagógicos específicos para as atividades planejadas. Em síntese, as salas de aula estavam bem equipadas e aparelhadas para o trabalho com crianças da faixa etária que a unidade acolhia. Havia, inclusive, uma preocupação com os materiais individuais dos alunos, organizados por prateleiras em cores distintas para distinguir os alunos dos dois turnos. As classes eram separadas duas a duas, quatro e cinco anos, para não haver transporte dos materiais comuns aos turnos, dando provas de planejamento e organização.

Os toaletes infantis, separados por gêneros, também foram planejados para crianças da educação infantil. Os aparelhos de louça eram fixados em uma altura compatível ao uso das crianças, havia sempre materiais para a higienização delas, e uma das funcionárias os mantinha limpos durante o turno. Os adultos usavam o toailete localizado na diretoria da escola.

Dos demais cômodos, apenas a cozinha/cantina apresentava problemas estruturais e funcionais. Apesar de um local amplo, onde se guardavam os alimentos, armários de aço, não eram suficientes para protegê-los do assédio de “calungas”, pequenos ratos, segundo a própria merendeira. Atenta, ela sempre trocava os invólucros dos alimentos e os colocava em prateleiras acima, mas a ação não era totalmente eficaz. Assim, a escola passou a estocar em menores quantidades, guardando-os até dentro de caldeirões tampados. Outro aspecto deficitário era o bebedouro das crianças, porque a impessoalidade no uso dos copos e a temperatura da água servida favoreciam a proliferação de germes e bactérias.

No recinto da diretoria, existe uma antessala onde se instalou a mecanografia da escola, um mimeógrafo alimentado a álcool e um arquivo com as fichas das crianças. Na sala onde a diretora atendia, havia outro grande armário com materiais de consumo, sugerindo ser o estoque da escola, por inexistir não havia um outro local específico para esse fim. Segundo a diretora, optou-se por distribuir os materiais de consumo para cada professor no início do semestre e de acordo com o planejamento pedagógico, materiais esses que ficavam nos armários das salas de aula. Uma medida também denotativa de planejamento e organização.

A pequena biblioteca foi montada em uma sala mais espaçosa, além dos livros infantis nas estantes, mesas e cadeiras infantis, dispõe de marionetes, fantoches, TV, videocassete, almofadas, esteiras, *puffs* infantis, baú com vários trajes representativos, um espaço lúdico e educativo.

Observamos que, apesar das Escolas A e B planejarem juntas as atividades pedagógicas, a organização e a utilização do espaço escolar eram diferentes, o que refletia nas condutas das professoras, no comportamento das crianças, e na relação escola-família. Isso pode ser observado cotidianamente na condução das atividades escolares, na integração entre o corpo docente, gestor e funcionários, inclusive entre professoras de turnos diferentes. Os pais eram recebidos pelas professoras e os encaminhamentos dos problemas e a busca de alternativas ocorriam em clima de confiança.

Sobre a estrutura física das unidades de ensino, a Norma Brasileira – ABNT N° 9050/2004 dispõe sobre os critérios que devem ser adotados na construção e manutenção desses recintos na escola infantil, o que inclui o tamanho e a largura das portas, os modelos das maçanetas, dos puxadores e torneiras, a disposição e tamanho dos vasos e lavatórios, a necessidade de box/chuveiro e a acessibilidade ao local, critérios não cumpridos pela Escola A.

Alguns documentos legais regulamentam e apontam critérios para as construções, reformas e instalações da escola básica, com especificidades para a educação infantil, entretanto, não foram observados no contexto escolar da pesquisa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, artigo 70, alínea IV, por exemplo, dispõe que os recursos públicos proverão a manutenção e o desenvolvimento do ensino, incidindo, inclusive, para a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino”. Todavia, muitas deficiências físicas e funcionais das Escolas pesquisadas permaneceram sem solução durante os dois semestres letivos da pesquisa e algumas até se agravaram, como foi o caso da vegetação espontânea (capim alto), janelas sem os vidros, banheiros danificados, entre outros.

Outro documento do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental, que trata sobre os subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil recomenda:

[...] a organização dos ambientes das Unidades de Educação Infantil é vista como importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nelas convivem, mas é o uso que ambos fazem desses espaços/lugares que influencia a qualidade do trabalho. “Sejam creches, pré-escolas, parques infantis, etc., em todas as diferentes instituições de Educação Infantil (...) o espaço físico expressará a pedagogia adotada” (p.98). Para tanto, recomenda-se a criação e a implementação dos Conselhos de Educação dos Estados e de Educação dos municípios, que assumem sua função de órgão

fiscalizador normativo, deliberativo e de controle social, também no que se refere à qualidade dos ambientes de educação (BRASIL, 2006, p.36).

Ficou evidenciado que os espaços das Escolas A e B eram subaproveitados, negligenciados e utilizados inadequadamente, denotando uma pedagogia retrógrada em relação aos estudos sobre o movimento da criança e sobre a importância das atividades corporais livres e orientadas (GALVÃO, 2004), na medida em que se pressupunha um recreio em sala de aula, ou sentados na área de circulação interna, ou ainda, em áreas inadequadas por causa da hostilidade dos pisos e das vegetações.

Na Escola A, por exemplo, no final das atividades em classe – 11 horas e 30 minutos e 16 horas e 30 minutos, respectivamente, nos turnos matutino e vespertino – as crianças permaneciam no espaço interno minúsculo, um corredor, por 30 minutos ou mais, sob o olhar da funcionária de apoio e sob a determinação de permanecerem sentadas até a chegada dos seus portadores, enquanto os professores se ausentavam da escola encerrando suas atividades diárias.

Na Escola B, a saída em ambos os turnos era acompanhada pelos professores que permaneciam em classe com as crianças. Somente quando ultrapassava a hora da saída dos docentes, a funcionária da portaria ficava acompanhando-as enquanto brincavam na área externa.

Segundo as recomendações do MEC sobre as atribuições do Conselho Municipal de Educação (CME) em relação à organização dos ambientes escolares, ocorria, ao mesmo tempo, um descumprimento normativo e deliberativo mais acentuado na Escola A do que na Escola B. De qualquer modo, ambas as escolas descumpriam as recomendações básicas, quanto a atenção, cuidados e educação que requer a criança e quanto à organização do ambiente físico escolar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) alude que o ambiente físico da escola deva ser organizado de acordo com as necessidades e as características de cada grupo de crianças, mas sempre considerando os projetos e as atividades que estão sendo levadas a cabo, sob a orientação e cuidados dos seus professores. O documento dispõe até sobre a qualidade e a quantidade possíveis de materiais, móveis, brinquedos, etc., segundo os espaços existentes e as idades das crianças. Eleva também a importância da relação criança-criança e criança-adulto como “poderosos instrumentos de aprendizagem” (p.146). Assim, a viabilidade das diretrizes curriculares alcançarem

as metas esperadas depende, também, da associação das medidas organizacionais do espaço físico e das propostas pedagógicas que se alinham no mesmo sentido.

O documento Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000) reafirma a coerência que deve existir entre os espaços físicos e a proposta pedagógica da escola, além de se dever observar a legislação vigente que dispõe sobre a “localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional” (BRASIL, 2006, p. 37), e internamente ser organizado para atender às funções da escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) traz alguns itens relacionados aos critérios para organização do espaço físico na Educação Infantil, estabelecendo critérios através de metas, conforme se verifica no que dispõe a meta nº 2:

[...] “padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que respeitando as diversidades regionais assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para o preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo repouso, expressão livre, movimento e brinquedo; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças pequenas” (p. 61).

Os itens estabelecidos no PNE/2001, Meta nº 2, são observados na Meta nº 3 do mesmo documento, quando atrela a autorização para a construção e o funcionamento das unidades escolares das redes de ensino público e privado ao atendimento dos critérios estabelecidos na Meta nº 2, e, quanto às instituições já existentes. A Meta nº 4 estabeleceu que lhes devesse adaptar aos padrões exigidos no PNE. As Metas nº 10 e nº 18 também tratam sobre os padrões dos estabelecimentos de Educação Infantil. A primeira responsabiliza os municípios pelo acompanhamento, controle e supervisão, a fim de que se atendam os padrões mínimos postos pelas diretrizes nacionais e estaduais (BRASIL, 2001, p. 62-63). A segunda postula o atendimento em tempo integral das crianças da Educação Infantil, o que significa mais atenção e cuidados para vários momentos do dia, portanto,

exige a reorganização e a utilização dos espaços de maneira especialmente planejada.

Nesse ponto, não obstante a responsabilidade do município, é importante lembrar que nos casos de maiores necessidades técnicas e financeiras, os governos federal e estadual deverão exercer a ação supletiva e redistributiva (BRASIL, 2001).

As ações supletivas e redistributivas do Estado Brasileiro, a favor das escolas nacionais, é a contrapartida do poder público para o bom funcionamento dos projetos pedagógicos, traduzida e apoiada por políticas públicas e programas nacionais, presentes também na Região do Recôncavo Sul da Bahia, mas executados de maneira questionável nos espaços escolares deste estudo.

A fim de rever os propósitos de algumas das ações públicas que contemplam a escola infantil e assim poder ponderar sobre a execução das mesmas nos microssistemas estudados, destacamos três programas que afetam diretamente o microssistema escola:

- Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), divulgado como programa da merenda escolar, que é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e que repassa suplemento de recursos financeiros a todas as unidades federativas do país, inclusive aos municípios, a fim de que sejam atendidas as necessidades nutricionais dos adultos e de forma universalizada. Inicialmente, a execução do programa dava-se de forma centralizada, de maneira que o Ministério da Educação tanto gestava os recursos como adquiria os produtos, distribuía-os e ditava os cardápios para todas as Regiões do país. A partir de 1994, a Lei Nº 8.913/94, descentralizou a execução do Programa, celebrando convênios com os Estados Federativos e municípios, e em 1998 esse número atingiu a 70% da rede de ensino público nacional, resultado alcançado após Medida Provisória Nº 1. 784/98, que permitiu o repasse direto de recursos para todos os municípios e suas respectivas Secretarias de Educação, livre de celebração de convênios.

No ano de 2001, uma reedição da Medida Provisória anterior, a de Nº 2.178/01, impôs que 70% dos recursos repassados pelo Governo Federal fossem aplicados em alimentos básicos e que se considerasse a vocação agrícola da localidade, para incentivar a economia da Região. Isso fez com que a gestão desses recursos pudessem se realizar de forma mais planejada, observando a oferta de

produtos segundo os calendários de plantio, colheita, criação e abate, a estocagem e a oferta permanente durante todo o ano letivo.

Também foi instituído pelo Governo Federal o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), cujos membros devem ser da própria comunidade e seja assim constituído: um representante do poder executivo; um representante do poder legislativo; dois representantes dos professores; dois representantes de pais, indicados formalmente pelo Conselho Escolar ou Associação de Pais e Mestres, e um representante da sociedade civil, todos com seus devidos suplentes, formando um órgão deliberativo que fiscalize e assessorie a execução do Programa de Merenda Escolar.

É, entretanto, fundamental lembrar que cabe ao FNDE/MEC a responsabilidade de normatizar, coordenar e assistir financeiramente o Programa de Merenda Escolar. Os recursos são calculados e repassados com base no número de alunos matriculados no ano anterior, nos níveis da educação infantil e do ensino fundamental, em escolas municipais ou naquelas mantidas por entidades filantrópicas (BRASIL, 2011).

Nossa ponderação sobre a merenda escolar da Região deste estudo nos remete, invariavelmente, para a presença de duas empresas nacionais ali sediadas: a Empresa Brasileira de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), ambas facilitadoras para o cumprimento da Medida Provisória Nº 2.178/01, acima citada, inclusive fornecendo cursos específicos para a agricultura familiar, orientação nutricional, entre outros, em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Entretanto, em relação à estocagem e ao planejamento dos cardápios, há inadequações: recintos sem ventilação para conservação dos alimentos, pouca higienização e mau manuseio dos produtos, conforme já explicitado neste trabalho.

Quanto aos cardápios, não se levam em consideração as preferências alimentares das crianças, nem há preocupação com a apresentação dos alimentos, de maneira que constantemente muitas delas recusam a merenda escolar porque somente uma opção por dia lhes é oferecida, e isso acaba sabotando do beneficiário do dito Plano a necessidade nutricional.

Em relação ao Conselho de Alimentação Escolar (CAE), apesar de constituído, não há notícias de atas que registrem as reuniões dos seus membros e as deliberações coletivas. Assim, alude-se que a prestação de contas dos recursos

destinados à merenda escolar seja incluída nos relatórios apresentados pelo poder executivo de cada localidade ao Tribunal de Contas do Estado. A inatividade das funções do CAE, sobretudo a função fiscalizadora, impede que sejam feitas correções necessárias ao planejamento e à execução do Programa de Merenda Escolar.

- O FUNDEB, ou fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, é outro programa aprovado pela Emenda Constitucional Nº 53/06, que buscou elevar o montante de investimentos em todos os níveis e modalidades da educação, e melhor distribuí-los. Entrou em vigor em 2006, com previsão de estender-se até 2020.

Esse Fundo não é especificamente do Governo Federal, tampouco dos Estados ou dos Municípios, porque se trata de um fundo contábil que recebe recursos das três esferas do governo, através de arrecadações. Tem como agente financeiro o Banco do Brasil, e decorre também das linhas de crédito concedidas de forma automática aos Estados e Municípios, com base no número de alunos devidamente matriculados nas escolas públicas. Conforme a Cartilha do FUNDEB (2007, p. 5), “A União participa da composição e distribuição de recursos, os Estados participam da composição, da distribuição, do recebimento e da aplicação final dos recursos, e os Municípios participam da composição, do recebimento e da aplicação final dos recursos”.

A composição das receitas do FUNDEB, especificadas na Medida Provisória Nº 339/06, são as seguintes: Imposto sobre Transmissão causa mortis e doação, de quaisquer bens ou direitos – Estadual; Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadoria e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intercomunicação e de Comunicação; Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores – Estadual e Municipal; Competência Residual – participação Estadual; Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural – participação Municipal; Imposto de Circulação de Mercadorias – Municipal; Imposto de Exportação – Estadual e Municipal; Receitas da dívida ativa tributária, relativas aos impostos acima citados, e os respectivos juros e multas; Ganhos das aplicações financeiras dos saldos da conta do FUNDEB; e a complementação de recursos pela União.

As avaliações sobre esse FUNDEB são importantes à proporção que se observa um número crescente de programas dirigidos à educação, através das

políticas públicas, incidindo na ampliação da oferta de atendimento escolar e no aparelhamento das escolas. Em relação à melhoria da qualidade de ensino e valorização dos profissionais da educação há de se esperar a médio e a longo prazo ressentir seus efeitos (PORTELA, 2009).

- O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), surgiu para garantir o acesso e a permanência dos alunos residentes da zona rural na escola fundamental, fornecendo ajuda financeira aos estados e municípios que ficam responsáveis pelo deslocamento dos mesmos. O Programa foi criado pela Lei Federal nº 10.880/junho de 2004, dispensa convênios, transfere automaticamente os recursos para aquisição, manutenção e impostos dos veículos, admite a contratação de serviços de terceiros, e ainda aquisição de vale-transporte, facilidades reguladas por critérios. Assim, o condutor do veículo fica subordinado ao Código de Trânsito Brasileiro, do mesmo modo que o aquaviário deve ser habilitado para o tipo de embarcação marítima que conduzir, e os custos com consumo e manutenção devem ser observados de acordo com o tipo de transporte e o percurso realizado. Os recursos são repassados anualmente, em nove parcelas, e a Controladoria-Geral da União, através da Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas deve fiscalizar os processos de licitação, a utilização adequada dos veículos, a regularidade do transporte, os riscos para a vida dos estudantes, a regularidade da documentação dos veículos e condutores, através da prestação de contas anualmente (BRASIL, 2010).

Críticas sobre o PANAT apontam que há insuficiência e má gestão dos recursos financeiros, agravada por más condições de estradas e rodovias e a extensa dimensão do país que dificulta a composição de roteiros e o atendimento de todos os calendários escolares em execução. O desenvolvimento do Programa também é afetado pela falta de fiscalização na manutenção da frota de veículos e de acesso as pessoas com necessidades especiais de locomoção.

4.2 QUADRO DOCENTE

Para falar sobre o profissional de Educação Infantil é preciso, antes, lembrar que foi a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que se fizeram avanços a favor dele. Foram muitos anos de discussões

sobre a educação de forma geral, sobre as especificidades da educação para crianças pequenas, desde as concepções sobre a criança, o caráter educativo das instituições até a própria posição da família quando relacionada ao atendimento dos seus filhos pela escola.

Posições expressivas foram alcançadas e, como resultados, apontam-se os debates nacionais sobre a necessidade de melhoria no atendimento das escolas infantis e sobre a necessidade de se investir na formação dos profissionais que atuavam naquele contexto. A luta para romper com as concepções assistencialistas que mantinham dicotomicamente as ações cuidar e educar resultou em avanços obtidos com a CF/88 e legitimados pela aplicação da LDB/96, quando se fez valer o direito ao acesso à Educação Infantil.

A política para a Educação Infantil ganhou espaços através da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC, que acionava novas diretrizes para a área, afirmando a necessidade de se construir a profissionalização desses trabalhadores. Era uma maneira para se pensar sobre os objetivos educacionais aliados à firme consciência e determinação de que a formação dos professores era parte constitutiva da qualidade dos serviços educacionais que deveriam ser prestados à criança (BRASIL, 1996).

A LDB/96, ao reconhecer a Educação Infantil como Educação Básica e determinar a formação dos profissionais desse nível de ensino, imprimiu um desafio para definir um lugar no âmbito nacional de educação e a desestigmatização desses profissionais. Dessa forma, assistimos a um conjunto de esforços das instâncias públicas e das instituições de ensino com a finalidade de profissionalizá-los de maneira sistemática, regular e específica em nível superior.

Assim, a formação docente passou a ser um importante aspecto observado no processo educativo, sobre o que a LDB/96, art. 62, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil” (BRASIL, 1996). Em 2010, foi aprovado no Senado Federal, um Projeto de Lei estabeleceu o prazo de seis anos para que se formassem os professores da educação básica no nível superior, ao tempo em que foi também incorporado ao referido Projeto a concessão de bolsas de iniciação científica para os

alunos dos cursos de licenciatura. Nessa trilha de avanços legislativos, estão situados os docentes da Escola A e B, onde a pesquisa em pauta aconteceu.

O conhecimento mais aprofundado dos dois microssistemas escolares, lócus deste estudo, nos requereu traçar um perfil dos docentes que ali atuavam, em número de 15. A Escola A oferecia à população oito professoras, com carga horária de 20 horas semanais, lotadas em dois turnos. Enquanto que a Escola B mantinha sete professoras, seis com jornada de 20 horas semanais e uma professora que cumpria a jornada dupla de trabalho, perfazendo 40 horas semanais. As Tabelas adiante fornecem mais visibilidade sobre o quadro docente:

TABELA 23 - Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa na Região do Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Idade	Quantidade de respondentes	Percentual(%)
20 a 30	4	26
31 a 40	7	47
41 a 50	4	27
Total	15	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

TABELA 24 - Experiência profissional dos docentes participantes da pesquisa do Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Anos de Serviço	Quantidade de respondentes	Percentual%
1 a 5	3	20,0
6 a 10	1	7,0
11 a 20	9	60,0
21 a 25	2	13,0
TOTAL	15	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

Os dados referentes aos professores apontam para aspectos favoráveis ao exercício docente. Em uma primeira leitura, observamos que a idade e o tempo de serviço mostram-se favoráveis ao exercício docente porque expressam certa maturidade e experiência profissional, o que se pressupõe repercutir no

conhecimento acumulado e em uma prática pedagógica mais consciente e responsável.

TABELA 25- Escolaridade dos docentes participantes da pesquisa na Região do Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Nível de Escolaridade	Quantidade de respondentes	Percentual(%)
3º grau incompleto	1	7,0
3º grau completo	3	20,0
Especialização	11	73,0
TOTAL	15	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012.

TABELA 26 - Carga horária de trabalho dos docentes participantes da pesquisa na Região de Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Jornada de Trabalho Semanal	Quantidade de respondentes	Percentual (%)
40 horas	14	93,33
20 horas	1	6,6
Total	15	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2012

Também quando associamos os dados acima, referentes aos níveis de escolaridade e à carga horária semanal dos professores em sala de aula, pressupomos haver compatibilidade do fator tempo com os saberes pedagógicos específicos, adequação que poderia refletir na qualidade do ensino das escolas onde ocorreu parte do estudo em pauta.

Sobre a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, a Fundação Victor Civita (FVC, 2011) publicou um relatório a respeito da formação de professores da Educação Básica, onde apresentou e discutiu vários aspectos que interferem na qualidade do trabalho docente. Identificou que uma parcela dos professores possui resistência às mudanças, às novas experiências pedagógicas, as quais poderiam ser adaptadas à realidade da sala de aula, a fim de elevar a qualidade da educação. No mesmo relatório, há ressalvas quanto às formações que incidem apenas sobre a figura do professor. Isso porque, no ambiente de trabalho (escola), falta quem com

eles discutam suas aprendizagens e reflexões. A tendência, nesses casos, é que o docente continue trabalhando como dantes sempre o fez, e os conhecimentos adquiridos apenas enriqueçam seu acervo teórico.

Quanto à carga horária baixa, com um turno livre, deveria ser um aspecto pró-motivação e desempenho do professor, porque não se sentiria sobrecarregado com um número elevado de alunos para atender e pouco tempo para se qualificar e planejar.

Nesse sentido, é preciso lembrar que a carga de um professor da escola básica, segundo o Art. 2º, §4º, da Lei Federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008, deve perfazer a jornada de trabalho de 24 horas semanais, e deve ser distribuída em atividades com os alunos em 16 horas ou 960 minutos, além de outras de natureza pedagógica. Essas atividades devem ser desenvolvidas dentro da carga horária de oito horas, quando as escolas costumam incluir o trabalho pedagógico coletivo na própria escola e o trabalho pedagógico em local de livre escolha.

A Lei Federal 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 67, diz que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho [...]”, e não vincula o cumprimento de no mínimo 200 dias letivos ao tempo de estudo do docente, tampouco ao tempo de sua permanência fora da escola.

Sobre o contexto pesquisado, duas observações mereceram destaque: a primeira é que nem todos os municípios do Recôncavo Sul eram cumpridores das determinações legais supracitadas; e a segunda, que as escolas pesquisadas, embora atendam ao direito de um terço das atividades docentes sem interação com o aluno, os horários disponíveis para fins pedagógicos eram utilizados para os interesses pessoais, salvo quando havia palestras ou reuniões de planejamento, ocorridas a cada 15 dias, quando as aulas eram suspensas.

Tal fato nos fez pensar sobre os horários diários dos professores, mais especificamente de uma das escolas, em ambos os turnos: no matutino, eles entravam às 08h00 e saíam às 11h30min e, no vespertino, eles permaneciam com os alunos das 13h30min às 16h30min. Durante a semana, cinco das oito horas que deveriam ser utilizadas com atividades pedagógicas sem a presença do aluno eram utilizadas para os deslocamentos dos professores, chegando e saindo da escola. A

cada 15 dias, eles se reuniam por três horas, porém, ao final do mês, restava ainda um saldo de seis horas para os professores, horas essas negociadas como folgas em datas que lhes eram convenientes.

Na outra escola pesquisada, os horários das reuniões para Atividades Complementares (AC) eram os mesmos, porém, durante a jornada diária de trabalho, os professores se reuniam durante as atividades livres dos alunos e havia alguma produção organizativa das atividades pedagógicas.

Quanto ao gênero dos professores, o fato de termos, nas escolas pesquisadas, 100% do universo feminino, reforçou a tendência cultural que há da mulher optar profissionalmente pelo setor da educação infantil mais do que os homens. Dados da Sinopse do Professor da Educação Básica de 2010 demonstram que a sociedade brasileira ainda imputa à mulher o papel de cuidadora, com 97% de professoras contra 3% de professores nesse nível de ensino (MEC/IPEA, 2010). Esse dado algumas vezes se evidenciava como ideal maternal na fala e nas ações das professoras observadas na pesquisa.

Mas, nem todos os nossos pressupostos aludidos a partir da leitura dos dados, se confirmaram-se no decurso da pesquisa, havendo, em alguns momentos, episódios que se contrapuseram às expectativas. Em relação à prática pedagógica, no decorrer das observações em sala de aula e durante as atividades coletivas da escola, projetos e eventos, não se perceberam diferenças marcantes no talento e na motivação dos professores por serem em sua maioria profissionais qualificados, graduados e pós-graduados e gozarem o direito dos horários para estudo e qualificação. Assim, como a expectativa maior da nossa parte concentrava-se nos casos de alunos que requeriam intervenção pedagógica mais intensiva, ficou constatado que, sobre isso, o nível de escolarização e os tempos de serviço também não trabalharam a favor. As professoras mais atentas e dedicadas justificavam suas ações mais efetivas a partir do amor à profissão, comparavam a forma de cuidar das crianças na escola como o cuidar de forma maternal utilizado em suas famílias, e referiam-se ao aspecto afetivo associando-o ao sentimento de compaixão.

Com base na comparação dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos professores (APÊNDICE B) e com base nos dados do diário de campo, nos colocamos a favor da obrigatoriedade do nível superior para professores da educação infantil, e da formação continuada, cursos de atualização, e a permanente

troca de saberes, porque podem contribuir para a melhoria do atendimento à criança.

Sobre a qualificação profissional do magistério, o PPNI (2010) afirma ser vital uma revisão na formação dos profissionais que trabalham com crianças de tenra idade, de maneira a melhorar seus conhecimentos e capacidades que orientam suas ações com elas. Em destaque o documento aponta:

[...] é necessário que sua formação aborde conhecimentos sobre direitos da criança e desenvolvimento infantil de forma a garantir que a especificidade desta faixa etária seja considerada em seus projetos de trabalho, na sua atividade profissional cotidiana. Ademais, é importante rever a maneira como o conhecimento sobre a infância é transmitido nos cursos de graduação, repensando, de maneira especial, a visão de infância e criança que é ensinada nas disciplinas por exemplo sobre desenvolvimento infantil e direitos da criança (PPNI/2010, p. 86).

Tais observações foram incluídas neste estudo porque as condutas das professoras oscilavam entre um modelo profissional sistêmico e um modelo profissional mais maternal. Ambos, porém, distantes de uma compreensão sobre quem era a pessoa que ali demandava uma atenção específica e muitas vezes especial. Donde advêm as indagações: o que está em jogo, então, na ordem da escola: a ocupação do tempo infantil com atividades tidas do interesse de qualquer criança? O pressuposto de que estando a criança na escola já se assegurou o direito à educação, atenção e cuidados conferidos por lei?

4.3 A RELAÇÃO CRIANÇA/ESCOLA

De acordo com O Plano Nacional para a Primeira Infância (BRASÍLIA, 2010), existem no Brasil cerca de 20 milhões de crianças na faixa etária da educação infantil. O levantamento realizado pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) (BRASIL/IBGE, 2011), mostrou que, nas famílias de baixa renda, houve uma elevação nos rendimentos de trabalho de 29,2%, o que representa muito pouco ainda para a melhoria da qualidade de vida das crianças oriundas das classes D e E. Assim, a rede pública de ensino é a opção disputadíssima para o início da escolarização, tornando-se, na maioria dos casos, o único espaço de contato dessas crianças com os bens simbólicos de uma sociedade letrada.

As crianças dos nossos microssistemas, Escolas A e B, vivem em famílias nucleares ou ampliadas, residem em bairros populares ou em bairros periféricos.

Nas escolas demonstram claramente os hábitos familiares, a linguagem coloquial e a natureza infantil que caracteriza a idade. Demonstram ora afetividade, ora agressividade, egocentrismo nas atividades intelectuais e solidariedade e cumplicidade nos jogos e brincadeiras, desenvoltura psicomotora, capacidade socializadora e intelectual. Chamou-nos atenção não haver aluno com necessidades especiais, mas fomos informados que o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação Pestalozzi, também com sedes filiadas no Recôncavo Sul da Bahia, são preferencialmente escolhidas pelas famílias dessas crianças.

Os alunos observados demonstravam mais resistência às atividades escolares dirigidas, longas e restritas à sala de aula. Na relação com os professores e os funcionários, eram, na maioria das vezes, dóceis e obedientes, salvo quando determinados a permanecerem imóveis nas cadeiras, tornando-se rebeldes e agressivos. Observamos que as crianças falavam e se entendiam mais entre elas do que com os adultos da escola, e que o mesmo diálogo com os professores era segmentado e incompleto de ambos os lados, mesmo quando parecia estar havendo entendimento entre as partes. As gestoras das duas escolas demonstravam paciência, tolerância, afetividade e interesse pelo desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Outros funcionários, como o porteiro e a auxiliar de limpeza da escola A, mostravam-se intolerantes com a inquietude das crianças e, por vezes, foram delatores frente aos portadores delas, insinuando que mereciam repreensões e castigos. Na Escola B, a portaria era dirigida por uma funcionária atenciosa com as crianças e seus portadores. Devemos-lhe algumas informações fundamentais sobre a conduta das crianças que ela assistia diariamente, a exemplo de crianças que eram expostas a perigos durante a locomoção para escola e a casa e outras que eram negligenciadas por seus portadores, alguns deles também crianças.

As relações mais constantes e intensas ocorriam entre professores e crianças e entre elas próprias, tanto entre os pares como entre os grupos. As relações estabelecidas no microsistema escola representam uma mútua interação da criança e ambiente, onde e quando ela muda e o recria. Como nos apresenta Bronfenbrenner (1979/1996; p. 18), há na escola, como em todo microsistema, “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento, num dado ambiente com características físicas e materiais

específicas”, e lá também se estabelecem as atividades que exigem comportamentos contínuos, face-a-face, cuja intencionalidade e significados são percebidos pela pessoa, ao que chamou de processo proximal primário.

Tais processos, também denominados de relações primárias, surgem quando uma pessoa presta atenção à conduta de outra pessoa ou ainda quando desenvolve alguma atividade em parceria, denominadas díade observacional e díade de atividade conjunta, respectivamente. Segundo Bronfenbrenner (1996, p. 56), a díade de atividade conjunta favorece as aprendizagens que ocorrem durante o tempo em que se mantiveram juntos, como também favorece a motivação e o aperfeiçoamento das aprendizagens quando a pessoa atuar sozinha. Nessa perspectiva, ele destaca a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva como características que se essencializam nesse tipo de díade.

Nas escolas, essas relações ganhavam mais visibilidade entre as crianças, uma vez que a interação era mais intensa, mediada pela cooperação e estimulada pela curiosidade. Durante as atividades escolares em sala de aula, assistia-se aos grupos de crianças trocarem ideias, sugestões, e ampararem-se diante das dificuldades, muitas vezes recriando cooperativamente para alcançarem suas finalidades. Pintar juntamente com o colega, formatar figuras de massa coletivamente, completar o desenho do colega, colar, criar gravuras, montar peças, mergulhar no mundo da fantasia e reconstruí-lo, foram algumas das situações que ilustraram as pontuações teóricas de Bronfenbrenner, quanto às díades de atividade conjunta. Assim, vale lembrar a presença da reciprocidade, posto que as crianças interagiam entre si, e isso influenciava a mudança dos resultados de suas aprendizagens. Também se observou um equilíbrio de forças de poder, na medida em que se permutavam na condução das atividades ou tarefas escolares. As relações afetivas indicavam também haver influenciado os vínculos entre as crianças e os grupos, sem que outros fossem excluídos e sem que os grupos se fechassem à participação de outras crianças. Assim, concluímos que, salvo os casos em que as crianças apresentaram condutas agressivas ou reclusivas extremas, as relações entre elas favoreciam novas aprendizagens. Vejamos o que diz Bronfenbrenner (1996, p. 47), sobre esse tipo de relação entre crianças pequenas:

[...] a participação em uma interação diádica oferece a oportunidade para aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais. Essa aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos

físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento em uma variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida.

Embora as relações das crianças tenham se desenvolvido de maneira satisfatória, o mesmo não poderemos dizer a respeito das relações entre adultos e crianças da escola, mais especificamente entre docentes e crianças. Representamos as escolas pesquisadas através da Figura 4, a partir da qual discutimos as relações internas preponderantes.

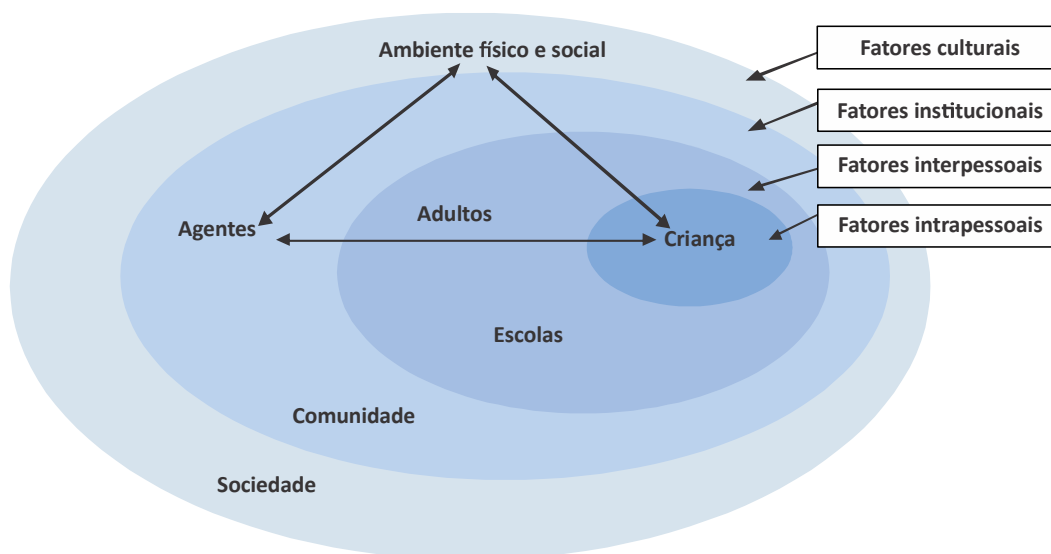


Figura 4 - Modelo dos microssistemas ecológicos (escolas) de Urie Bronfenbrenner, integrado ao contexto de violação dos direitos da criança no Recôncavo Sul – 2010. Extraída e adaptada do artigo Controle de injúrias sob a ótica da pediatria contextual, de Danilo Blank (J Pediatría. Rio de Janeiro. 2005; 81(5supl): S123-36).

A Figura exposta tem a finalidade de representar algumas relações existentes entre os sistemas bioecológicos. O espaço escolar faz parte desse sistema, como um microssistema. Nesse espaço institucional e de poder, não são raros os danos causados pelos atores no processo educativo da criança, quando a desconsideram criança sujeito de direitos. Prova o que afirmam Bronfenbrenner e Ceci (1994, p. 6), conforme Martins e Szymanski (2004, p. 4):

Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente, um ser humano, criança ou adulto, requer - para todos eles - a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a processos proximais.

O conceito de processos proximais na teoria Bioecológica nos permitiu afirmar que a escola adotou um padrão de comportamento social, moral, emocional e intelectual pouco favorável aos processos interativos e recíprocos, no que diz respeito à criança com o professor, vez que são processos interdependentes do diálogo, do consenso, da corresponsabilidade, da autoavaliação, criação e participação.

4.4 PROCESSOS DIDÁTICOS / PROCESSOS PROXIMAIS

As escolas A e B, microssistemas deste estudo, realizam o planejamento de ensino de forma bimestral. Durante a pesquisa, buscamos conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, porém não obtivemos informações a esse respeito, tampouco sobre o planejamento pedagógico orientado pela Secretaria de Educação e os demais planejamentos atualizados bimestralmente. Assim, todas as informações sobre os processos didáticos educativos são resultantes das observações em sala de aula e das conversas informais com os professores e gestores escolares.

Antes, lembramos que a educação como um alicerce para a vida em sociedade acontece desde muito cedo na vida do ser humano e em todos os contextos formais (escolas) e informais (famílias). Ainda que consideremos distintos tipos de educação, uma sistematizada e outra assistemática, a relação entre esses dois microssistemas (mesossistema) é extensiva a outros grupos e ambientes sociais, devendo, portanto, ser pormenorizada em atenção e cuidados.

As práticas escolares, mais especificamente os processos didáticos, foco do nosso exame neste subitem capitular, são um conjunto de ações que se encorpa de relevância por evidenciar as transformações da criança ao longo da sua escolarização. Assim, todas as ações realizadas na escola ou sob a sua orientação/coordenação tornam-se categóricas para definir e assegurar a qualidade da educação infantil.

Essa qualidade é definida por um conjunto de oportunidades criadas para fazer crescer as dimensões intelectual, social, afetivo-emocional, psicomotora, estimulando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Nessa direção, o atendimento das crianças em idade pré-escolar é uma prerrogativa dos Direitos Fundamentais Individuais, preceituados na Constituição Federal/88 e o

reconhecimento da sociedade civil sobre a necessidade de cuidá-las e educá-las, empossando a escola dessa responsabilidade formal.

Um conjunto de leis, desde a CF/88, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2011), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) asseguram o direito à educação e propõem qualidade do atendimento institucional às crianças na faixa etária que atende a educação infantil.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) cumpre atender o disposto no art. 214 da CF/88, que reconhece a Educação como dever do Estado. Essa medida minimiza a falta de atendimento às crianças pequenas, e incentiva investimentos para a formação de professores, a fim de garantir a qualidade nesse segmento de ensino. Kramer (2000), estudiosa da área, comungava com a ideia de que a educação das crianças é de responsabilidade das instâncias públicas desde a publicação do primeiro Plano. Contudo, lembra o quão desafiador é o poder público e as escolas garantirem uma educação de qualidade em uma sociedade que exclui e segrega milhões de famílias de bens e de serviços básicos às suas vidas.

Entretanto, não restam dúvidas de que, a partir do novo ordenamento legal, as instâncias públicas e as escolas em particular têm reunido esforços para construir nova identidade, buscando melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças desse segmento de ensino. Atualmente, desde que incluída na primeira etapa da Educação Básica, integra o seu sistema de funcionamento a devida importância de uma educação institucional/sistemática. De acordo com a LDB (Lei nº 9394/96), seção II, Da Educação Infantil, estabelece:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Uma vez incluída na educação básica e obrigatória, as instituições de educação infantil reforçam os marcos normativos já existentes e discutem outros necessários à melhora do atendimento infantil. As articulações nesse sentido repercutiram no PNE que, em suas novas deliberações para o decênio 2011-2020, apresenta metas e estratégias específicas à educação infantil:

Meta 1 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Estratégias 1.1 Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

1.5 Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil.

1.6 Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos.

A preocupação com a qualidade da educação oferecida na educação infantil é a tônica dos documentos normativos mais recentes, inclusive estende-se à formação docente, como um dos pilares que deverá garantir a qualidade esperada. Contudo, a educação infantil não possui um currículo próprio, e isso, embora seja a maneira mais correta de lidar com a realidade de cada contexto, também abre espaços para a reprodução de práticas retrógradas e improvisações. A orientação existente vem de documentos denominados de Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico. Esses funcionam como instrumentos orientadores que se articulam com as Diretrizes Curriculares e com as metas e estratégias para educar e cuidar das crianças. As Diretrizes Curriculares possibilitam uma compreensão teórico-metodológica, sobre o cuidar e o educar como elementos integrados, pensados de maneira sistematizada e inerentes ao processo educativo. É um documento composto de metas e ações orientadoras das práticas educacionais, constituindo-se em um instrumento político, cultural e científico. Conforme Passos (1995) são documentos que refletem:

[...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. 'A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. (Saviani 1983, p.93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (1995, p. 12).

Um dos documentos de cunho oficial que traz, para as instituições de Educação Infantil, em sua base, a reflexão sobre as orientações no atendimento às necessidades educativas são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RCNEI/1998. Foram concebidos com o intuito de orientar o profissional na organização do programa pedagógico adequadamente voltado para as crianças nessa etapa de educação. Referem-se a momentos de brincadeira, faz-de-conta, música, histórias contadas, ouvidas e representadas, entre outras. Trata-se de atividades fundamentais da rotina da escola infantil que interferem diretamente no desenvolvimento emocional, social, linguístico, cognitivo, etc., como registros dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 2006, p. 32).

Em face dessas afirmações, fazem-se necessárias atividades que asseguram, sobretudo, práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento, e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais afetando a construção da identidade das crianças (BRASIL, 2006). Tais práticas referendam também a construção da autonomia, visualizando-se a intenção de promover um desenvolvimento cognitivo em interação com outros aspectos favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

Até aqui fizemos observações com base em documentos normativos que tratam como as propostas pedagógicas na educação infantil devem ser concebidas e operacionalizadas, além dos objetivos a que atendem com a finalidade de termos

alguns parâmetros para lermos as observações empíricas realizadas nas Escolas A e B.

As observações internas em sala de aula e em áreas livres obedeceram ao calendário da escola, ocorrendo nos meses de maio a novembro, precisamente durante os meses de maio a junho, do 1º semestre letivo, após haver encerrado as observações na portaria da escola, e de julho a novembro. O acompanhamento da rotina das atividades pedagógicas foi programado com as professoras das oito classes de cada escola, atentando para os feriados, festas escolares, manifestações culturais das quais participavam.

O calendário do acompanhamento em classe foi ajustado muitas vezes durante a pesquisa. Eventos programados em última hora, como ensaios para festas regionais, visita de autoridades à escola, morte de pessoa ilustre da cidade, remanejamento de feriado pelo poder executivo, falta de professor em dias letivos por motivos diversos, passeio escolar programado quando das reuniões quinzenais, foram os motivos que determinaram as frequentes reprogramações, que resultou uma média de 12 acompanhamentos por classe, número considerado suficiente para observar a qualidade da educação oferecida nas escolas.

Assim, o nosso foco permaneceu na violação dos direitos da criança buscando, naquele espaço, como era cuidada, assistida, compreendida, orientada pedagogicamente, e como professores e demais agentes escolares concebiam aquelas ações praticadas no referido contexto. Cabe registrar que a nossa presença em sala de aula não teve uma aceitação unânime por parte das professoras. Na escola A, uma professora justificou que dispersava os alunos e prejudicava seu trabalho docente. A alegação foi feita à diretora da escola, após termos realizado a primeira observação em sua classe. Outra professora nos disse que contribuiria com a pesquisa autorizada pela Secretária de Educação do Município, mas que confessava ser uma concessão, pois não lhe agradava a presença de outras pessoas na sala de aula onde ensinava. As demais professoras se mantiveram aparentemente indiferentes e, somente no decurso do ano letivo, algumas vezes, se aproximavam e dividiam suas preocupações ou constatações sobre as crianças. Nessas ocasiões, podíamos buscar mais informações sobre as ações e relações ali presentes, sobre suas concepções e sentimentos.

As observações diárias iniciavam com a chegada das crianças à escola, a entrada para suas classes, e seguiam com os horários livres (recreio) retorno à

classe e a entrega delas aos respectivos portadores. Essa rotina nos permitiu compilar um conjunto de observações das atividades desenvolvidas registradas graficamente e fotografadas, as quais agregamos em duas categorias: atividades pedagógicas mediadas e atividades pedagógicas espontâneas. As primeiras, desenvolvidas na maior parte do tempo em sala de aula e, algumas vezes, durante os ensaios de eventos e festas. As segundas, coordenadas pelas próprias crianças nos horários do recreio e durante os instantes de dispersão em sala de aula. A partir dessas duas categorias, foi possível discutir como os processos proximais com pessoas, objetos e símbolos, no interior do microssistema escola, mais precisamente nas relações interpessoais, de natureza face-a-face, suscitadas por atividades pedagógicas, configuravam a indissolubilidade entre pessoa e contexto e revelava os aspectos concretos de violação dos direitos da criança (LISBOA;KOLLER, *apud* KOLLER, org., 2004).

4.4.1 Atividades pedagógicas mediadas

A forma como a educação infantil evoluiu tornou imperativo recorrer aos documentos oficiais que a orientam, como a Resolução da Câmara de Educação Básica nº 1, de 7 de abril de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observando na organização de propostas pedagógicas os fundamentos, princípios e procedimentos adequados à faixa etária em foco (BRASIL, 1998). Assim, tomando as leis como marco orientador e o produto da pesquisa, observações e conversas com os professores, destacamos dois conceitos-chaves para apresentar os achados do estudo em pauta. Antes, porém, se faz necessário explicar que a expressão atividades pedagógicas mediadas é usada, neste estudo, para nos referir as atividades cujos objetivos e metodologia traduzem a intencionalidade da proposta, e cuja intervenção do professor e de outros mediadores externos, instrumentos, pessoas, símbolos, se fazem presentes e perceptíveis (VYGOTSKY, 1999).

Uma vez posto o significado que atribuímos às atividades pedagógicas mediadas, apresentamos o primeiro conceito-chave que nos ajudou a compor as observações da categoria supracitada. Tomamos a Educação como um conceito primordial na escola de educação infantil, porque entendemos se tratar de um conceito que pressupõe a essência primária da socialização e interação entre a

criança, a família, a escola e a comunidade. Nesse sentido, a escola de educação infantil deve observar o conjunto dessas interações de forma integral, tomando a criança sempre como foco prioritário do processo educativo, respeitando os seus direitos, sobretudo o de ser criança.

O segundo conceito-chave, Criança, nos orienta a compreendê-la como uma pessoa de direito, ativa, construtora do seu processo histórico, alguém que pensa, sente, vê, vive, um ser completo e indivisível, independentemente da idade cronológica que possua (BRASIL 1998), porque o trabalho pedagógico desenvolvido sob essa égide certamente considera os direitos da criança e possibilita a continuidade de suas inumeráveis descobertas, a saber:

[...] crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar (BRASIL, 1998, v. 2, p.27).

Assim, o lastro de todas as construções infantis situa-se nas interações que as mesmas estabelecem com o meio social, sobretudo com as pessoas de seu convívio imediato. As aprendizagens infantis não são cópias da realidade, mas resultados de um processo de perceber, pensar, experienciar, vivenciar, criar, significar e ressignificar o mundo a sua volta. Essa concepção dirigiu nosso olhar para as atividades pedagógicas mediadas, realizadas nos microsistemas estudados, entre as quais destacamos a rotina para discutir os processos proximais apreendidos no estudo.

Nessa empreitada investigativa, ativemo-nos a observar as atividades de rotina, porque as compreendemos como instrumentos para concretização do planejamento pedagógico, uma vez que a rotina requer do professor a organização dos horários e dos espaços da sala de aula, a distribuição das temáticas, atividades, e materiais didáticos, selecionados para cada grupo de crianças, e segundo a idade cronológica das mesmas. A rotina também prevê as atividades realizadas em outros ambientes, além do espaço escolar, porque é necessário possibilitar vivências concretas e ampliar as interações da criança com o mundo social.

Qualquer que seja a atividade deve ser pensada de maneira a suscitar a curiosidade da criança, seus questionamentos e intervenções, prevendo momentos de produção individual e outros em grupos para favorecer as trocas de experiências e os desafios intelectuais. Isso significa que a coordenação das atividades de rotina pelo professor é uma condição necessária, porquanto a ele cabe mediar o processo de novas aprendizagens.

Esse processo é denominado de rotina produtiva, ou seja, dá-se quando o professor replaneja cotidianamente as atividades pedagógicas, considerando as ideias dos seus alunos, discutindo-as coletivamente, reelaborando novas estratégias de produção com as próprias crianças e, assim, as insere ativamente no projeto pedagógico (BARBOSA, 2006).

Outro tipo de atividade desenvolvida é a rotina única diária, que consiste na disposição das atividades comuns a todos os grupos de educação infantil, porque a escola precisa se organizar em termos de funcionamento que inclui os horários de chegada, o lanche, o recreio, o uso do parque, a higienização das crianças e dos espaços escolares, o horário de contação de histórias e outras atividades que balizam maior ou menor concentração das crianças. Muitos, pois, são os aspectos que devem ser observados para a organização da rotina única diária, de maneira que os grupos de crianças possam trabalhar segundo o planejamento de cada classe.

Em nossas observações durante o ano letivo, nas duas escolas de Educação Infantil, registramos as rotinas de 16 grupos de crianças de quatro e cinco anos, em dois turnos escolares e em oportunidades e eventos fora do espaço escolar. Acreditamos que, em razão do planejamento ser elaborado conjuntamente pelas professoras de ambas as escolas, isso interferia para não haver variações significativas dos conteúdos e das atividades propostas em cada sala de aula, deixando, pois, de atender a necessidade de se implementar a rotina produtiva, a qual se destina a atender as especificidades de cada contexto pedagógico (HORN, 2004), atendendo apenas a rotina única diária.

4.4.1.1 A rotina na classe de Educação Infantil

Os exercícios repetitivos e enfadonhos foi um aspecto que despertou nosso interesse em discutir com os professores os objetivos e os resultados da aplicação

dos mesmos. Para eles, os exercícios a que nos referimos são produções individuais que habilitam para o acompanhamento das aprendizagens de cada criança e as habilita para outras atividades de natureza mais complexa.

A nosso ver, a organização que todos os organismos vivos tendem a buscar, aperfeiçoando seus esquemas já existentes, pressupõe algum tipo de ritualização para o próprio processo de internalização (PIAGET; INHELDER, 2001), mas é preciso que haja novos desafios, sob pena de tornar-se uma atividade passiva e alienante. Nossa crítica repousa, pois, na falta de ações reflexivas, na ausência da busca de conceitos e na repetição automática que ocorria a cada atividade proposta de natureza gráfica. Entendemos que, nas demais atividades que envolviam as artes, jogos e as representações verbais, havia mais participação das crianças. Ainda assim era visível a imposição do professor, quanto à maneira de sua realização, muitas vezes tornando essas mesmas atividades de rotina monótonas, repetitivas e pouco participativas.

Aqui é preciso lembrar que as atividades de rotina são necessariamente atividades do tipo mediadas e, portanto, necessitam da atuação do professor e da criança. É por essa via que se estabelece uma sucessão de procedimentos pedagógicos capazes de estruturar uma ordem estável na escola, e a partir do que as crianças se apropriam do seu tempo, segundo o ritmo individual de cada uma delas e do grupo.

A ausência de uma rotina produtiva não favorecia a criação da confiança mútua entre professor e criança em nossos microssistemas estudados, tampouco os ajudava a perceber a existência de regras importantes para a realização das atividades e para as relações interpessoais. Sem um planejamento cooperativo de suas rotinas, os professores revelaram suas concepções pedagógicas acerca da educação de crianças pequenas e as finalidades da rotina em sala de aula, o que nos indicou a despreocupação com os processos interativos da criança.

Conforme a teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a criança precisa participar ativamente de interações recíprocas. Essas interações tenderão a se complexificar se perduradas no ambiente e no tempo. Em outras palavras, atribui-se que as crianças devam ter seus avanços em função dos processos por elas vividos, aliados às suas próprias características enquanto pessoas, ao contexto em que vivem e ao tempo em que são expostas às interações recíprocas ou processos proximais (BONFENBRENNER, 1996).

Assim, a compreensão é que, para se estabelecer e manter as interações recíprocas em ambientes como a escola, é necessário que haja a disponibilidade e o envolvimento das partes, criança e professor, e sucedam padrões de trocas de informações constantes com outros ambientes – mesossistemas - que a criança convive.

Concluindo nossas observações sobre as atividades mediadas através da rotina, indicamos que, nas escolas pesquisadas, esse fator disciplinava o cotidiano do professor, mas não equilibrava o tempo individual e coletivo das crianças. Também não oportunizava à criança discutir e escolher como as atividades seriam realizadas, e não sabemos se as propostas dos professores consideravam as faixas etárias das crianças. Não havia flexibilidade da rotina em função das adaptações às classes, somente em função das faltas dos professores, e por motivos administrativos a flexibilidade acontecia.

Em relação ao planejamento participativo, por ser a combinação das atividades diárias com as atividades de livre escolha, também não foi registrado em nenhuma das classes observadas, o que significava ausência de interações recíprocas. A estruturação da rotina por professores e crianças, se tivesse havido, poderia favorecer a autonomia, porque, na medida em que participassem de sua elaboração, seriam sabedoras de suas sequências e como se dariam, podendo exercitar a independência e a cooperação para a realização da própria rotina.

Ressalvamos a elaboração dos combinados (regras e procedimentos da classe) em uma das escolas pesquisadas. Um mural composto de figuras, desenhos e fotos, e que ainda evocava sons e movimentos, representava o cotidiano da classe, alguns combinados produzidos com a participação das crianças. Como não assistimos a confecção do mural, não podemos analisar o quantum das ideias das crianças foram acatadas. Porém, assistimos algumas vezes elas se reportarem aos símbolos do mural para alertar os colegas sobre suas próprias rotinas de trabalho.

4.4.2 Atividades Pedagógicas Espontâneas

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem a primazia de em sua legislação instituir os momentos livres de brincar e de estabelecer elos afetivos a partir de jogos, e brincadeiras criativas e reinventadas. Durante o período da educação infantil, as crianças estabelecem a base do seu desenvolvimento

motor, intelectual e social. A aprendizagem surge da descoberta e curiosidade natural da criança pelo mundo que a cerca. Então, cabe à escola organizar espaços e horários para as atividades espontâneas, propostas e dirigidas pelas próprias crianças, quando elas terão oportunidades para experimentar, criar, construir e expressar-se livremente.

Para Kishimoto (2002), o brincar na educação infantil é uma ferramenta do processo de desenvolvimento da pessoa e, através da brincadeira, a dimensão lúdica, cujo sentido se encerra na própria atividade de brincar, favorece as aprendizagens, desenvolve a inteligência, participa da representação simbólica, do declínio do egocentrismo e intensifica a convivência social.

Nas instituições pesquisadas, havia pelo menos três horários possíveis para as atividades espontâneas ou livres: a entrada, o recreio e a saída, quando os jogos e as brincadeiras preponderavam em várias modalidades: corridas; piques; bater figurinhas; guerra de bonecos; esconde-esconde. O cabo de guerra, o jogo de mãos, o elástico e casinha, o futebol e o duro ou mole, eram as brincadeiras preferidas das crianças. Também havia brincadeiras que elas próprias criavam momentaneamente, a partir de algum brinquedo ou objeto que dispusessem.

Kishimoto (2002) distingue o brinquedo da brincadeira e do jogo. Para ela, o brinquedo é o próprio objeto que dá suporte à brincadeira e também dela pode se derivar, estimulando a representação simbólica, a conexão com a realidade. A brincadeira possibilita a interação das crianças e afeta positivamente o desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas, motoras e sociais. Enquanto que o jogo é uma brincadeira mais sofisticada, pois envolve um sistema linguístico de um contexto social, composto por regras que organizam as ações das crianças nas brincadeiras. Assim, existem as brincadeiras com regras ou com regras implícitas, como no caso de jogos simbólicos, a exemplo dos jogos de imitação dos papéis sociais.

No RCNEI (BRASIL, 1998), há orientações a respeito de brincadeiras simbólicas, salientando sua importância para que as crianças adquiram conhecimentos, e do quão importa a postura não interventora do professor frente a essas atividades espontâneas, limitando-se a preparar os recursos e oferecer os espaços adequados para sua realização.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22, v. 2).

Aqui devemos considerar que a orientação do RCNEI/1998 aponta para a valorização das atividades espontâneas porque favorecem as interações sociais e as habilidades cognitivas. Quando as brincadeiras forem dirigidas, principalmente a de jogos com regras, haverá outra forma de organização, e outros ganhos, como, emocionais, sociais, mas certamente não serão mais espontâneas porque haverá objetivos pré-estabelecidos, conforme nos confirma o texto oficial:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. [...] Pode-se, entretanto, utilizar jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (BRASIL, 1998, p. 29, v.1).

Observamos que, no planejamento escolar, as atividades livres não eram organizadas conforme as orientações oficiais. Consistiam em manter as crianças em sala de aula e oferecer quebra-cabeça, massa de modelar, blocos de encaixe, após as atividades mediadas pela professora. A professora distribuía uma quantidade desses materiais sobre as mesas e autorizava utilizá-los livremente. Isso significava que, somente após realizarem as atividades tidas como importantes e necessárias para as aprendizagens escolares, as demais eram permitidas.

Por outro lado, quando acompanhávamos as ações e os diálogos das crianças durante as atividades espontâneas ou livres, percebíamos a intensidade de ideias que surgiam e a complexidade das ações que realizavam. Muitas estratégias intelectuais, resoluções de problemas, mobilidades de esquemas perceptuais e motrizes, criação e adaptação de regras de condutas, cooperação entre os pares, várias formas de expressão, o uso de símbolos, um *show* de aprendizagens, de interações recíprocas, de socializações não testemunhadas com a mesma intensidade em sala de aula.

O espaço externo da escola não era organizado para as atividades livres, era inadequado para corridas, oferecia perigos, como descrito no item referente à estrutura física das escolas. E, embora atividades não se desenvolvam apenas em áreas livres, o descaso por espaços podem ser interpretados como um menor valor atribuído às atividades realizadas nelas realizadas.

O RCNEI (BRASIL, 1998) cita as atividades livres, a brincadeira, como parte fundamental da educação de crianças na faixa etária da educação infantil e, a nosso ver, as escolas até reconheciam a importância dessas atividades, uma vez que as professoras admitiam progressos nas condutas das crianças quando em atividades dessa natureza, salientando a melhoria no processo de socialização. Todavia, por serem atividades livres, não se viam responsáveis por organizar os espaços e os recursos para a realização das mesmas. Em síntese, consideramos que as professoras careciam de conhecimentos mais consistentes que lhes permitissem construir um conceito do brincar e as capacitassem para organizar atividades espontâneas articuladas com objetivos pedagógicos que priorizem a troca de elementos culturais, pessoais, sociais, enfim, trocas contínuas e permanentes entre a escola e outros sistemas sociais (BRONFENBRENNER, 1996).

4.5 EPISÓDIOS ESCOLARES

Este item descreve cinco episódios observados em ambiente escolar visando apresentar elementos de violação aos direitos da criança, analisados após as exposições.

4.5.1 Episódio 1 - Já não me importo com você

*Já não me importo
Até com o que amo ou creio amar.
Sou um navio que chegou a um porto
E cujo movimento é ali estar.
Nada me resta
Do que quis ou achei.
Cheguei da festa
Como fui para lá ou ainda irei
Indiferente
A quem sou ou suponho que mal sou,*

*Fito a gente
Que me rodeia e sempre rodeou,
Com um olhar
Que, sem o poder ver,
Sei que é sem ar
De olhar a valer.
E só me não cansa
O que a brisa me traz
De súbita mudança
No que nada me faz.*

(Fernando Pessoa)

O episódio que estaremos tratando é uma síntese de fatos recorrentes envolvendo uma criança de quatro anos de idade e, por extensão, outras 24, colegas da mesma classe escolar. O título “Já não me importo com você” inspirou-se num fragmento da fala dirigida por um adulto (docente) à referida criança, no interior da escola, enquanto observávamos as relações cotidianas que envolviam a criança.

Era setembro de 2010, mês em que, no calendário escolar das instituições de ensino infantil, é costume se preparar para a comemoração da chegada da estação da primavera, e incluem-se, entre as atividades, as de artes e literatura com motivos primaveris. Nas instituições pesquisadas, a movimentação nesse sentido era intensa, muitas providências para se organizar as apresentações de números musicais e peças teatrais. Diariamente havia um ensaio com as crianças em sala de aula ou nas áreas externas, o que as motivava e excitava ao mesmo tempo. Percebia-se, uma intensa preocupação das professoras com aquelas apresentações, um empenho vigoroso, como jamais se assistiu em relação às outras atividades escolares. Isso poderia ser verificado na atenção pessoal a cada criança, com a finalidade de corrigir as posturas corporais, as linguagens verbais, gestuais e musicais, ensaiando quantas vezes mais fossem necessárias, na busca do aprimoramento. As atividades nas salas de aula seguiam a mesma direção, com desenhos de flores, composição oral com rimas, tudo ilustrado com muitas figuras decorativas. Além disso, as professoras preparavam as alegorias e fantasias que as crianças usariam durante as apresentações, e as decorações dos locais, usando papéis de diversos tipos, materiais coloridos, chamativos, frágeis e descartáveis.

O protagonista deste episódio já havia sido selecionado para fazer parte da nossa pesquisa porque apresentava um comportamento arredo, não participava de das atividades escolares e, quando era obrigado pela professora a participar das tarefas, reagia agressivamente. A conduta da criança despertava a hostilidade dos colegas, alguns até se dirigiam a ele com apelidos e intimidação (*bullyng*). Por outro lado, sua professora declarara, em outra ocasião, que fez várias tentativas para integrá-lo ao grupo, mas não mais insistiria.

Durante o período que antecedeu a festa da primavera, a criança, em pauta, de fato, apenas assistia aos ensaios coletivos, às vezes aparentando apreciá-los, outras vezes sem sequer dirigir o olhar para o grupo dos colegas. Em classe, permanecia recusando participar das atividades manuais, orais, jogos e outras. Observamos que ela ficava mais atenta, embora não participativa, quando havia

estórias contadas. Nesses momentos, ficava embaixo de uma das mesas, sentada ou deitada no chão, mas acompanhava toda a narrativa da professora. Assim, como se recusava a participar das atividades, e nenhum movimento para reparar essa condição ocorria, a criança não se encontrava preparada para as apresentações que aconteceriam no dia da festa escolar.

Dentre as apresentações do seu grupo, aconteceu um desfile para eleger a rainha da primavera do qual três crianças que o compunham participaram juntamente com outras crianças dos demais grupos de alunos, e um musical com dramatizações, que contou com a participação de todos os alunos da classe, exceto ela. Os meninos caracterizados de sol, plantas, regadores, animais silvestres, enquanto as meninas estiveram caracterizadas de flores e canteiros. Enquanto as classes se apresentavam, a nossa criança ficou na sala e, mesmo com a insistência da diretora, continuou sozinha embaixo da mesa. Alguns comentários, parece, deveriam ter incomodado a professora da criança, levando-a a trazê-la se debatendo pelo chão até a área onde aconteciam as apresentações. No trajeto, enquanto chorava, a criança ofendeu a professora verbalmente, mas não fez a professora desistir de arrastá-la até uma das cadeiras dispostas no pátio da escola. Ali chegando, a criança se debateu muito e chorou alto, chamando a atenção de todos os presentes, inclusive das crianças que estavam se apresentando. Houve quem lhe oferecesse doces, água, aconchego, mas ela não se acalmava. A diretora resolveu levá-la para sua sala e lá permaneceu por alguns minutos, cessando o choro e a revolta aparente.

Passados os momentos mais conflituosos iniciou-se a apresentação dos colegas do seu grupo. Uma das professoras da escola, buscando integrar a criança ainda arredia, colocou uma das alegorias restantes, uma máscara e uma juba do Rei Leão sobre sua cabeça e em sua face. O gesto pareceu agradá-la, até que sua própria professora disse-lhe que por não haver ensaiado não participaria daquela peça, que já havia iniciado a apresentação. Nesse momento, a criança não apenas retirou abruptamente as alegorias como as rasgou. Simultaneamente, deitou-se entre as crianças que se apresentavam e esperneou por alguns instantes. Foi retirada por dois adultos que a seguravam pelos membros e levada, uma vez mais, para a diretoria, reiniciando o choro, as lágrimas e os movimentos bruscos com os membros, debatendo-se no sofá do recinto, sob o amparo de uma funcionária.

Acompanhamos esse episódio que durou, em média, 30 minutos, até que foi servido o lanche e nos dispersamos do local onde a criança foi acomodada.

Na semana seguinte, quando estivemos na sala dessa criança para realizar novas observação, assistimos um “discurso” da professora a ela dirigido, do qual registramos alguns fragmentos porque não tínhamos autorização para gravar, podíamos apenas fazer anotações. Eis que os transcrevemos com alguns acréscimos que não pudemos registrar na ocasião, mas os apreendemos observacionalmente:

Professora: Iniciou a roda de conversa do dia apresentando algumas fotos já reveladas da festa da primavera e propôs, ao grupo, a feitura de um mural para a sala de aula. Passou algumas fotos para as crianças que estavam em círculo, de maneira que todos pudessem apreciá-las antes de expô-las no mural, se assim concordassem em construí-lo.

Criança: sentada à mesa, um pouco distante da roda de crianças, esticava-se para tentar ver alguma das fotos.

Professora: percebendo a ação curiosa da criança, disse-lhe: “Pensa que eu esqueci o que senhor fez com a fantasia do Rei Leão? Não deixem pegar as fotos, vai rasgar, é isso o que ele sabe fazer”.

Criança: virou o rosto para o teto e gemeu, imitando um bicho que não identificamos.

Professora: “Não me importo se você não gosta do meu aviso, não vai rasgar mais nada aqui, só se forem suas próprias coisas”.

Criança: levanta-se da mesa e vai para o canto da sala com uma peça de brinquedo na mão, permanece absorto com o objeto.

Professora: “Melhor assim, prefiro tolerar seu silêncio, a sua fúria. Se ficar assim até o final da manhã, ótimo”.

Criança: além do objeto que segurava, a criança pegou algumas revistas, folheava-as e falava consigo própria, permanecendo assim até a próxima atividade da classe, que foi gráfica.

Professora: distribuiu o material com as crianças, inclusive para ela que estava em uma das mesas.

Criança: riscou toda a folha sem seguir nenhuma orientação da professora.

Professora: olhou para a criança, observou o papel que ela já havia jogado no chão, os lápis que rolavam sobre a mesa e disse: “Faça o que você quiser, porque já não me importo com você!”

A nosso ver, a professora trouxe para a semana seguinte os ressentimentos do conflito entre ela e a criança e que se tornou público. Isso pode ter afetado suas crenças e posições profissionais em relação àquele aluno, pois ela parecia não mais acreditar em uma possível integração da criança e na melhora da sua relação com ela. Parecia ter desistido de ser a professora dele.

4.5.2 Episódio 2 - Fora do meu alcance

Tudo o que dorme é criança de novo. Talvez porque no sono não se possa fazer mal, e se não dá conta da vida, o maior criminoso, o mais fechado egoísta é sagrado, por uma magia natural, enquanto dorme. Entre matar quem dorme e matar uma criança não conheço diferença que se sinta.

(Fernando Pessoa)

O episódio em destaque retrata a omissão de todos os professores, funcionários e diretor de uma das escolas da pesquisa em relação a uma criança, sexo feminino, de quatro anos de idade. Apesar de ela fazer parte de um grupo dirigido por uma professora atuante, dedicada e pedagogicamente preparada, nesse caso, específico, sua intervenção limitou-se a buscar informações sobre a vida da criança e aconselhá-la.

Durante dois semestres letivos acompanhamos o cotidiano das escolas, das salas de aula, da entrada e saída das crianças, e as atividades extraclasse que nos eram permitidas acompanhar. Nesse período, sobre a criança desse episódio, nos intrigamos com suas ausências constantes, sua aparência descuidada, sua linguagem e histórias.

De pequena silhueta, algumas vezes cabisbaixa, a pequena menina somente chamava atenção por sua aparência extremamente negligenciada. Os cabelos crespos não eram devidamente penteados, a pele escamada, marcada por muitas picadas de insetos e pequenas cicatrizes, sem brilho e sem perfume, vestida e calçada quase sempre também de forma descuidada, a criança tinha uma aparência de criança desassistida, do tipo que vive pelas ruas. Sua sacola escolar, doada pela própria escola, era suja e desbotada, contendo nada de pessoal além do classificador de atividades e uma caderneta repleta de observações escritas pela professora. A maioria delas indagava sobre as faltas da criança às aulas e os

atrasos dos seus portadores. Algumas eram avisos sobre mudanças no calendário escolar, feriados, pontos facultativos e convites de festas. Nenhum chamado dirigido aos pais.

As faltas da criança foram justificadas apenas uma vez por um dos seus tantos portadores, o qual alegou que nem sempre havia quem a levasse à escola. Essa versão não se confirmou, pois a criança nos disse que passava dias em outra localidade, onde prestava ajuda laboral na roça, juntamente com a mãe e a tia. Das informações que nos prestou, concluímos que essas eram trabalhadoras rurais, colhedoras de frutas cítricas (laranja e limão), cultivadas em grande escala naquela Região do Recôncavo Sul, e que provavelmente era a principal fonte dos seus sustentos. A criança as acompanhava, tal como fazem outras tantas daquela Região, sem que a mãe tenha consciência que assim agindo torna-se agente violadora dos seus direitos. Sobre o grande número de portadores que a buscavam na escola, isso se devia a não haver alguém da família que pudesse atendê-la no horário de funcionamento da escola, então a mãe apelava para a vizinhança.

Verificamos, através da sua ficha escolar, que pertencia a uma família pobre, vivendo na periferia da cidade, dirigida apenas por sua mãe, cuja prole era pequena, mas ainda de pouca idade. Tinha uma irmã mais velha, com 11 anos, e a segunda, antes dela que era caçula, com sete anos. Cotidianamente as três meninas ficavam sozinhas durante o dia, costumavam brincar pelos campos de barro próximos à casa, indo à escola esporadicamente. Essas informações nos foram fornecidas pela própria criança quando perguntamos sobre o que ela fazia durante o dia, onde morava e com quem, isso de maneira informal. Sobre as mazelas espalhadas por sua pele ficou confirmado que eram provenientes de picadas de insetos nos laranjais, das brincadeiras de rua e traquinagens próprias da infância. Apenas uma marca de queimadura em sua mão direita foi resultado de uma violência doméstica. Contou-nos que uma prima de 16 anos de idade disputou com ela uma moeda de um real, e como não aceitou perder a disputa, a queimou com a própria moeda aquecida ao fogo. Essa versão não foi confirmada por sua irmã mais velha, falou-nos de uma queimadura com gordura quente, sobre um sinal de pele já existente.

Uma criança de quatro anos que não apresentava um vocabulário desenvolvido quando comparado aos de seus colegas de classe; não conseguia articular corretamente as palavras, trocando ou subtraindo algumas letras, dificuldade que não a inibiapara falar quando provocada para tal fim.

O fato de ser faltosa lhe deu o título de “aparecida”, e algumas vezes, ao entrar na classe, as colegas entoavam um refrão de cantiga de roda infantil “apareceu a margarida, olé, olé olá”, mais isso também não parecia constrangê-la. Apesar de sua aparência não ser atrativa, as colegas lhe reservavam lugares, conversavam, trabalhavam e brincavam com ela sem restrições, pareciam querer cuidar da menina.

Ela gostava de contar histórias longas, sabia muitas, algumas com assombros de almas apenadas. Nas atividades escolares, seu desempenho era diminuto, enfrentava dificuldades no manuseio dos objetos escolares e suas habilidades gráficas também estavam em discrepância com as dos demais colegas da classe. Sobre seus atrasos de saberes e habilidades, sua professora os atribuía às suas ausências na escola e ao descaso da família para estimulá-la e acompanhá-la.

Dois situações intrigantes envolvendo a frequência da criança que não foram desvendadas pela escola: a irmã mais velha foi buscá-la na escola, entretanto, naquele dia, a menina não havia comparecido; a criança permaneceu na escola até as 18h00min, obrigando a funcionária a levá-la até sua casa. Por esses tantos motivos, a situação dessa criança sempre esteve em pauta nas conversas informais das professoras e funcionárias, mas nenhuma alternativa para melhorar a situação em que ela se encontrava na escola era sugerida. Contava a favor da criança o fato dela ser calma, doce, agradável com todos e parceira dos colegas. Uma aluna que não apresentava avanços em suas aprendizagens, mas, também, não dificultava a disciplina, as atividades da professora ou da escola em geral.

No final do ano letivo, quando a professora estava organizando os blocos de atividades produzidas por cada aluno para entregar aos pais, duas de suas alunas estavam ao lado dela, curiosas e querendo ajudá-la na organização dos papeis. O bloco mais fino de atividades era exatamente da criança escolhida para protagonizar este episódio. Não havia mais que 20 páginas, e ao folheá-las, as colegas diziam ter sido elas que haviam feito as tarefas. Ou seja, além da criança ser faltosa, quando ia à escola, as atividades gráficas, pinturas, desenhos e colagens eram muitas vezes elaborado pelos colegas, talvez como uma maneira de ajudá-la a concluí-las.

Outro documento que acessamos foi o relatório final, no qual as avaliações individuais referentes ao acompanhamento da criança sobre vários aspectos eram registradas. No documento, a professora declarava que, apesar da baixa frequência, a aluna desenvolveu-se no plano social e afetivo-emocional. Segundo ela, nos

demais planos a criança manteve-se no patamar das aprendizagens que já havia alcançado, de maneira que não apresentava retrocessos ou novas dificuldades. No plano intelectual, a escola pontuava a linguagem, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento de mundo. Sobre esses conhecimentos, não havia referência ou relato, deixando claro que a criança nada havia progredido ou não havia sido avaliada.

Indagamos das professoras que concluíam seus relatórios qual seria o encaminhamento daquela criança para o ano seguinte. Responderam-nos que seguiria para o grupo de cinco anos e “quicá” mudasse o ritmo de sua vida, para que, no ano seguinte, o relativo ao primeiro ano do ensino fundamental, pudesse ingressar na escola com alguma base para aprender a ler e a escrever. Pareceu-nos consenso de todos os presentes, quatro professoras, duas funcionárias e a diretora, que, para elas, a família da criança era a responsável por sua estagnação nas aprendizagens escolares, uma vez que os argumentos apresentados responsabilizava a mãe por não assisti-la, por não procurar a escola e acompanhar o processo escolar da criança ou eleger outra pessoa para substituí-la nessa tarefa.

Sobre o ingresso da criança, a história familiar e o trabalho da escola para melhorá-la, disseram-nos que era o primeiro ano da criança na escola, que veio de uma creche próxima, e que o fato de ficar sem a presença de um adulto fez que ela e as irmãs levassem uma vida sem regras, referindo-se à instabilidade dos horários, à ausência de uma rotina organizada.

Sobre a possível ida da menina para laborar na zona rural, acreditavam que isso também contribuía para ela faltar às aulas. Mas, a escola não poderia interferir diretamente nessa questão, apenas a assistiam quando ela estava presente e aconselhavam a mãe a cuidar para que isso não ocorresse com tanta frequência, afinal, a mãe poderia perder o benefício do Programa Bolsa Família, caso a escola computasse todas as faltas da criança.

Dessa conversa informal com as professoras, a parte mais significativa para a nossa pesquisa foi saber, delas próprias, que a escola não poderia tomar iniciativa a fim de melhorar a qualidade das aprendizagens da criança, como também para reorganizar aspectos da sua vida e da sua frequência à escola. Isso ficou claro quando indagamos sobre as medidas adotadas pela escola em relação às dificuldades que a criança apresentava em sala de aula. Uma vez mais ouvimos da professora que ela não apresentava dificuldades, apenas não avançava como os

demais. Que as medidas foram tomadas, mas como a menina não ia à escola, ela também não vislumbrava como poderia ajudá-la. Os trabalhos pedagógicos da escola, ela se dispunha a fazê-los, mas, educá-la e prepará-la fora daquele ambiente estaria fora do seu alcance. Todos os presentes apoiaram a posição da professora declarante.

4.5.3 Episódio 3 - Silêncio é a palavra de ordem

Não existe um ver que não seja também um olhar, nem um ouvir que não seja também um escutar, e o modo como olhamos e escutamos é plasmado pelas nossas expectativas, pelas nossas posições e pelas nossas intenções.

(Jerome Bruner)

Para relatarmos o presente episódio de violação dos direitos da criança, prescindíamos de conhecimentos pedagógicos que nos permitissem apreender, nas interfaces das atividades desenvolvidas em sala de aula, os aspectos que sabotavam o direito a um ensino de qualidade.

Assim, iniciamos lembrando aos leitores deste estudo que a atividade docente não pode ser simplificada de forma a representá-la por um conjunto de ações desarticuladas e justapostas que cumprem uma carga horária e ocupa as crianças com tarefas mecanizadas e desprovidas de sentido educativo. Ao contrário, a atividade docente requer consciência, concepções teóricas e metodológicas que a dirijam, elaboração de objetivos claros e uma reflexão constante sobre as ações praticadas. Tudo isso se alcança com estudo e análise dos contextos para os quais são projetadas as atividades docentes propriamente ditas. Em síntese, a sala de aula é um lugar antevisto e projetado pelos professores, para onde se dirigem as antecipações de resultados educativos.

Somos sabedores também que a intencionalidade e o planejamento não são suficientes para garantir a qualidade da atividade docente nem a qualidade das aprendizagens dos alunos, pois, se assim o fossem, nem o professor seria um agente social de mudança, posto que atenderia apenas a uma prescrição educativa, nem as aprendizagens por ele mediadas seriam genuínas e singularmente

transformadoras, pois não comportariam uma dinâmica aberta que evitasse a proposição de atividades repetitivas, mecânicas e desprovidas de significados para os alunos.

Uma vez esclarecido com qual olhar realizamos as observações em uma sala de aula de crianças do grupo cinco, na escola de Educação Infantil, passamos a descrever algumas cenas assistidas e registradas que compõem este episódio.

Eram oito horas da manhã e na classe havia 18 alunos distribuídos em mesas de quatro lugares. O mais natural e comum é que, na chegada à escola, as crianças se falem, troquem brinquedos, tragam novidades que desejam ser mostradas e experimentadas por elas. Mas a solicitação da professora era a de que eles deveriam adentrar a sala e, em seguida, depositar as sacolas nas prateleiras, dirigir-se às mesas para ali aguardarem as orientações que ela lhes passaria.

Ela, a professora, encontrava-se sentada repassando alguns materiais que deveriam ser usados naquela manhã com os seus alunos. O primeiro momento, geralmente dedicado à rodinha nas classes de Educação Infantil, atividade também conhecida como roda de conversa, iniciou-se às 08h30min, quando quatro alunos retardatários chegaram, enquanto isso, as crianças permaneceram sentadas em seus lugares predeterminados, sob os alertas de silêncio em pequenos intervalos de tempo. Observamos que as crianças, ao chegarem, não cumprimentaram a professora nem se dirigiam a ela para abraçá-la ou beijá-la, como é costumeiro nessa idade. A exceção foi uma criança da sala vizinha que a procurou para entregar-lhe um objeto.

Quando da realização da roda de conversa, essa aconteceu com as crianças dispostas em círculo nas esteiras e a professora em uma cadeira infantil fechando o círculo. O tema daquele dia foi sobre as bibliotecas. Três perguntas iniciais foram colocadas ao mesmo tempo: quem conhecia uma biblioteca? O que existiria nas bibliotecas? Como se deveria comportar em uma biblioteca? Duas crianças apenas sabiam o que era uma biblioteca e, sobre as perguntas seguintes, nenhuma delas apresentou respostas. As demais se tocavam entre elas, conversavam sobre outros assuntos, faziam imitações e mostravam-se dispersas e inquietas. A professora mudou de posições, fez gestos e, por último, ordenou que todos ficassem em silêncio, pois somente falaria a criança que levantasse a mão, e aguardasse por sua vez de falar.

A roda de conversa, contraditoriamente, transformou-se em uma exposição oral da professora que passava informações técnicas sobre a composição e a organização de uma biblioteca, além de regras de comportamento que deveriam ser seguidas em ocasiões de visitas naquele local. Não sabemos o que foi assimilado pelas crianças, pois não houve retorno ao assunto. Finda a roda de conversa, os alunos retornaram às mesas e receberam uma folha de papel ofício, em branco, revistas, pires com cola e tesouras sem ponta. Cada grupo de crianças recebeu uma comanda diferente sobre a próxima atividade, ou seja, cada grupo procuraria figuras de diferentes categorias. Sem que fosse dada explicação prévia, a professora solicitou recorte e colagem de figuras de aviões, carros, cavalos, barcos, motocicletas, entre outros. Somente após selecionarem as figuras e as recortarem, ela reagrupou as crianças e propôs a colagem. Para a realização do recorte e da colagem, não houve intervenção que contribuísse para aguçar a observação, a habilidade motriz e os aspectos intelectuais.

Concluída a colagem, ela anunciou que estudariam os meios de transporte no segundo horário do dia. Uma vez mais, ela gesticulou bastante pedindo silêncio e atenção, ao tempo em que distribuiu uma tarefa de enfiar em contas, uma linha de nylon formando uma espécie de colar. Notamos que eles ficaram mais concentrados nessa atividade do que na anterior, mas notamos, também, que mais uma vez a professora intervinha apenas para solicitar silêncio e permanecia em sua cadeira ocupada com pastas e papéis. Diante do que vínhamos assistindo, indagávamos: quais seriam os objetivos das atividades realizadas até aquele instante?

Por volta das 10 horas o sinal do recreio recrutou o grupo para o lanche e, para o retorno à sala, às 10 horas e 30 minutos. Desse horário até às 11 horas e 30 minutos, horário de saída das professoras da escola, o grupo realizou mais três atividades gráficas, sem intervenções desafiadoras, uma delas referente aos meios de transporte, sobre o que a professora anunciou ser o tema da roda de conversa do dia seguinte.

No segundo horário da manhã, enquanto as crianças realizavam as atividades gráficas, conversamos com a professora sobre as estratégias utilizadas para controle da disciplina em sala de aula. Disse-nos que buscava em revistas de educação e nos *sites* na *web* sugestões que a ajudassem a lidar com as crianças. Citou o S.O.S. Professor como um recurso da *web* que lhe ensinava a modelar e a controlar os seus grupos de alunos. Segundo ela, havia aprendido nessas consultas

que, antes de iniciar a aula, era preciso fazer “acordos” com os alunos, ensinando-os a se comportarem em diversas situações. Assim, ela os ensinou que deveriam chegar e sair da sala de aula em silêncio, evitando incomodar as classes vizinhas, do mesmo modo deveriam proceder quando estivessem em aula (referindo-se à roda de conversa) ou realizando as atividades, pois acreditava que o barulho e a conversa desconcentravam a criança e interferiam em suas aprendizagens.

Em relação às filas formadas pelas crianças e ao uso das carteiras, costumava determinar os lugares que as crianças deveriam sentar, para evitar conflitos entre elas. Assim, desde o primeiro dia de aula organizava o fichamento do mobiliário. Organizava as filas por altura das crianças ou por ordem alfabética, seguindo o nome próprio de cada uma delas, e este último critério servia, também, para distribuí-las nos conjuntos de mesa da sala de aula. Mostrou-nos a colagem dos nomes das crianças nos espaldares das cadeiras.

Em suas explicações, disse-nos que, quando estava próximo o recreio ela avisava aos alunos para que eles se organizassem e tomassem seus lugares na fila, do mesmo modo agia quando se aproximava o término do turno das aulas. No retorno do intervalo, isso não acontecia porque havia mais dispersão das crianças e porque ela também estava em intervalo, distante dos seus alunos. Mas, findo o recreio, queria que todos eles retornassem de imediato à classe. Durante o recreio, permitia que alguns lanchassem na sala de aula, porque traziam lanche de suas casas e precisavam usar as mesas (não havia refeitório na escola), enquanto outros, por medidas disciplinares, permaneciam em classe após o lanche, mas deixava-os com alguns jogos para evitar travessuras.

Considerando as várias intervenções em prol do silêncio em sala de aula, indagamos-lhe o valor desse estado situacional para as aprendizagens. Segundo ela, o professor deveria criar alguns sinais e comunicar ao grupo de alunos os seus significados, tais como: colocar os braços sobre a cabeça significava hora de descansar, reportando-se à volta do recreio; duas palmas com as mãos erguidas, preste atenção ao que a professora tem a falar; mão na boca e nos olhos era pedindo silêncio, assim como cruzar os braços movimentando-os e verbalizar a palavra de ordem, silêncio, significavam fiquem calados. Frisou que o barulho não contribuía para as aprendizagens, ao contrário, dispersava os alunos e os deseducava.

Sobre não ter havido a participação dos alunos na roda de conversa, dissemos que nem sempre era assim, mas somente quando o conteúdo trabalhado era desconhecido, admitindo não ter sido um assunto que emergiu da necessidade da classe ou do programa. Mas, como se pretendia (o grupo de professores da escola) visitar a biblioteca pública do município, que ficaria fechada por alguns meses para reforma, resolveram tratar do assunto com as crianças. Em resumo, a roda de conversa foi usada para passar orientações e recomendações sobre o comportamento que as crianças precisariam adotar durante a futura visita. A nosso ver, a professora demonstrava convicção sobre suas escolhas e procedimentos didático-pedagógicos, inclusive quando lhe inquerimos sobre o objetivo da roda de conversa, por ela compreendida como o momento de apresentar as novidades às crianças, introduzindo os conteúdos do programa.

Elegemos essa experiência em sala de aula como parte dos dados deste estudo, porque consideramos que esse grupo de cinco anos recebeu uma sobrecarga de atividades didaticamente viciadas, cujo foco era manter as crianças ocupadas, silenciadas, controladas e contidas, em detrimento de avanços em suas aprendizagens, conforme destacamos nestas observações:

- As situações de aprendizagem coletiva não foram suficientes e adequadas para preservar as interlocuções entre os pares, e garantir a interação do grupo, sequer durante a roda de conversa.
- A monotonia durante a roda de conversa denotava a inadequação do tema para as crianças, negando o verdadeiro objetivo da atividade: estabelecer o bate-papo entre elas e, através desse, desenvolver outros aspectos, como a linguagem, a curiosidade, as funções intelectuais, socioafetivas, entre outras.
- Nas atividades realizadas, não se observou um espaço construído pela professora para o confronto de ideias entre os alunos e, conseqüentemente, para o conhecimento deles próprios, do outro e do mundo, conforme se objetiva nas classes de Educação Infantil.
- As decisões em sala de aula não eram coletivamente construídas, o que ajudaria as crianças a elaborarem regras morais e exercitarem a autonomia democratizada, porque todas as decisões emergiam tão somente da professora.

- Não se favoreceu a descentração das crianças porque as atividades não as estimulavam a pensar para além do material concreto, disposto no campo visual. Também não se requereu o exercício de cooperação entre as crianças, e isso barrava a construção de novos esquemas intelectuais e morais. As crianças cumpriram tarefas sem acompanhamento e intervenções desafiadoras.
- Em nenhum momento, as crianças fizeram escolhas, apenas cumpriram tarefas mecânicas e repetitivas, sob a ordem do silêncio.

4.5.4 Episódio 4 - Brincar nunca mais

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los, sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

(Carlos Drummond de Andrade)

O quarto episódio selecionado envolveu a mãe de uma criança de quatro anos de idade e a sua professora, e teve origem nas muitas queixas que o porteiro e a funcionária de apoio da escola costumavam fornecer aos pais, geralmente no horário de saída das crianças da escola. A criança que o protagoniza não costumava permanecer sentada, imóvel na cadeira enquanto aguardava o portador. Ao contrário, liderava os demais colegas que a seguiam nas corridas e brincadeiras espontâneas.

A nosso ver, o pressuposto dos funcionários era de que, desde quando as atividades em classe se encerravam, as crianças não poderiam continuar em atividade, como se fosse possível imobilizá-las a partir daquele momento até a entrega aos seus respectivos portadores. Aqui, lembramos que o período para a entrega das crianças aos seus portadores costumava se estender em até 45 minutos, logo, era preciso que houvesse pessoas a supervisioná-las enquanto brincassem. Ao invés disso, as funcionárias de apoio ocupavam-se da limpeza e arrumação da escola, e o porteiro ficava à sombra de uma árvore, literalmente, próximo ao portão de entrada.

Em uma daquelas manhãs, durante o horário de saída, a criança em pauta brincava de pique com mais alguns colegas, quando tombou com um deles que caiu e feriu-se. Entre o choro e o machucado, houve a intervenção da funcionária, responsabilizando a criança pelo acidente, mesmo sem ter testemunhado o ocorrido e sem dar-se conta de sua ausência e omissão no momento e no local.

Enquanto atendia à criança machucada, todas as outras foram postas de castigo. Em seguida, a funcionária permaneceu no local até que a última fosse entregue. Para a portadora da criança, líder da brincadeira, foi passada a queixa sobre o seu inadequado comportamento, ou seja: não permanecer sentada enquanto a esperava, chamar os colegas para brincar, e “empurrar” o colega que caiu e feriu-se. A queixa apresentada pela funcionária foi reforçada pelo porteiro que nada havia assistido, enquanto a criança sequer foi indagada ou ouvida. Mostrando-se indignada com a atitude do filho, a mãe passou a lhe fazer várias ameaças que iam do castigo físico à privação do que ele gostava. Chamou-nos atenção ela ordenar à funcionária que não mais deixasse a criança brincar. Em outras palavras, houve, por parte da mãe, um apelo para que a proibição de brincar fosse cumprida, e a desobediência lhe fosse comunicada.

A ocorrência deu-se em uma quarta-feira. Na sexta-feira seguinte, observamos que, no horário de saída da escola, a criança não mais aguardava sentada no pátio, juntamente com as demais crianças. Acompanhava a funcionária queixosa até o recinto em que essa limpava, e quando a indagamos sobre aquele procedimento, disse-nos que era para evitar problemas. Lembramo-nos do tombo das crianças dois dias antes, e ela disse-nos que cumpria as ordens da mãe da criança.

Na semana seguinte, observamos que a professora e a funcionária cumpriam rigorosamente a proibição da mãe em relação à criança não brincar. Em classe, ela participava de todas as atividades e interagiu bem com os colegas, mas, no horário do recreio, após o lanche, permanecia com a professora, onde quer que ela fosse, e na saída acompanhava a funcionária de apoio.

Uma vez que a situação pareceu-nos duradoura, conversamos inicialmente com a criança. Indagando-a se ela sabia por que estava ao lado da professora no recreio. Disse-nos que era castigo. Sobre a razão do castigo, disse-nos haver derrubado o colega. Já a professora deu-nos como explicação uma estratégia educativa que consistia em apoiar as decisões dos pais quando fosse para corrigir

os filhos. Acreditava que, quando percebesse que não poderia desobedecer a funcionária, tampouco machucar os colegas, mudaria o comportamento, caso contrário, permaneceria sem direito a brincar.

Indagamos-lhe sobre como ficou sabendo do fato, referindo-nos ao tombo das duas crianças no pátio. Respondeu-nos que através da funcionária que estava presente e lhe passou a ocorrência, mas não havia estado com a mãe da criança. Buscamos saber da professora o que significava brincar para aquela ou outra qualquer criança, e como analisava a proibição da mãe. A esse respeito, disse-nos que “brincar era natural a todas as crianças, mas há brincadeiras e brincadeiras, logo, nem tudo é brincadeira”. Naquele caso específico, era preciso submetê-la a um castigo para aprender desde cedo a obedecer aos adultos e a respeitar os colegas. Quisemos saber se ela havia conversado com a criança, se acreditava que ao deixar de brincar com os colegas teria outros prejuízos sociais, afetivos, intelectuais e se ainda pretendia conversar com a mãe e com as demais professoras da escola sobre o fato. Para ela, era necessário conversar sempre com a criança, porque assim ela tomaria consciência dos seus atos. Ademais, ficar sem brincar era o pior castigo para uma criança, logo, a conversa associada ao castigo tenderia a mudar a conduta da criança. Em relação aos adultos, mãe e professoras da escola, se houvesse oportunidade, mesmo não tendo sido testemunha do tombo das crianças, conversaria com todas sobre o assunto para apoiarem-se mutuamente.

Considerando a idade da criança, era previsto que ela não suportaria por muitos dias a privação das brincadeiras com os colegas, de maneira que, em poucos dias, passou a desobedecer ao imperativo de não brincar e seguia com os colegas para a área externa. Ali, a criança driblava o porteiro que, sob a ordem da professora, buscava apreendê-la em meio às brincadeiras coletivas. No horário de saída da escola, passou a fugir da funcionária, que se via obrigada a buscá-la em outros locais, interrompendo o serviço de limpeza e arrumação. Nessas ocasiões, a criança era lembrada do castigo que lhe fora imputado: nunca mais brincar na escola porque não obedecia e porque machucara o colega, sempre dito de maneira enfática, quase torturadora porque pediam que a criança repetisse como uma maneira dela se autoconscientizar.

Indagamos à funcionária e ao porteiro sobre o assunto e, finalmente, à mãe, porque a situação se agravava a cada dia, pois gradativamente a criança foi criando novas estratégias para fugir da presença daqueles que a impediam de brincar.

Assim, passar por debaixo das cadeiras e outros mobiliários, arremessar objetos para ir buscá-los e não retornar, ou mesmo enfrentar os adultos e correr deles, tornava-se comum e criava alguns mal-estares.

Os funcionários disseram que a criança era traquina, não obedecia, era “perigosa”. Acreditavam que o castigo estava sendo bom para ela aprender a obedecer, mesmo que ainda testemunhassem o contrário. A mãe da criança disse-nos que, quando falou com a funcionária queixosa sobre a proibição das brincadeiras, referia-se às brincadeiras que envolviam corridas e outros perigos, para evitar os acidentes com os colegas e com ela mesma. Indagamos se os avisos fornecidos à criança no dia do pequeno acidente com o colega eram advertências caso ela desobedecesse aos adultos? Mas ela sequer lembrava o que havia dito.

4.5.5 Episódio 5 -Crianças e desesperanças

Quero tornar-me aquilo que sou: uma criança feita de luz.

(Katherine Mansfield)

Quando as expectativas da professora viram profecias, é preciso ponderar sobre o risco de haver violação dos direitos da criança. Foi, pois, diante de situações dessa natureza que construímos este episódio envolvendo quatro crianças do grupo cinco de uma das escolas pesquisadas.

A professora desse grupo costumava caracterizar as crianças a partir dos comportamentos evidenciados em classe, segundo as informações que obtinha, e conforme suas próprias percepções e interpretações. Assim, quanto ao comportamento delas na escola dizia existir os quietinhos, os molengos, os capetas, os atrasados, os sonsos, e os mentirosos. Tomando as informações que detinha sobre as famílias das crianças, aludia existir os que eram bem cuidados, os abandonados e os problemáticos. E, por fim, conforme sua própria percepção, elegia dois caminhos para seus alunos: o da esperança e o da desesperança.

A observação no referido grupo foi de difícil acesso porque a professora era resistente a nossa presença. Isto ficava claro quando organizava a nossa agenda de observação naquela classe. A docente conseguiu adiar algumas sessões de observação sob a alegação de que precisaria sair cedo, que deixaria a classe sob a

responsabilidade de outra professora, entre outros argumentos, quando também solicitava verbalmente que ocupasse a agenda em outras classes da escola. Quando, por fim, conseguimos iniciar as observações, registramos algumas cenas que ora nos servem como parte de uma história que culmina no episódio em pauta.

Dentre as cenas registradas destacamos: havia uma rotina de composição dos grupos de trabalho em classe, cuja organização tomava como critério separar as crianças mais ativas, distribuindo-as nos diversos subgrupos, como uma maneira de coibir a agitação entre eles; a distribuição de materiais e das atividades seguia a seguinte ordem: primeiramente atendia-se àquelas crianças cujo ritmo de elaboração das tarefas era mais lento, e posteriormente os mais rápidos; as crianças consideradas mais inquietas tomavam lugares no final das filas quando se dirigiam para a cantina ou para o toailete; as mochilas de algumas crianças eram vistoriadas no final das aulas; alguns alunos recebiam recorrentemente os mesmos avisos, cujo teor reforçava as caracterizações das crianças, segundo a visão da docente.

Seguindo a ordem dos registros realizados quando das observações naquele grupo escolar, destacamos primeiramente a declaração da docente sobre a organização arbitrária das mesas de trabalho em classe. Para ela era necessário manter esse controle de quais crianças poderiam ficar juntas em sala, porque do contrário passaria o tempo da aula reclamando com elas, uma vez que quatro deles eram os “capetas” e incomodavam às demais crianças, impedindo o desenvolvimento das atividades. Por isso, ela colocava cada um deles em subgrupos diferentes. Quando ocorria deles buscarem-se uns aos outros dentro da sala de aula, a professora imediatamente os separava como se houvesse um perigo eminente, decorrente daqueles contatos.

Em relação ao desenvolvimento das atividades escolares, a docente entendia que para efeito de manter a classe sobre o seu controle, deveria identificar quais eram os “molengos” e os “atrasados” para que pudesse adiantar a realização das suas tarefas, enquanto os demais concluíam as atividades com mais facilidade e em menor tempo. Entretanto, não entendíamos como a professora administrava essa subdivisão dos subgrupos, criada por ela própria, porque percebemos haver a união e ou intercessão dos mesmos. Entendíamos que uma criança ou um subgrupo delas poderia fazer parte dos subgrupos dos “sonsos”, dos “capetas” e dos “atrasados”, como poderia fazer parte dos “molengos”, dos “quietinhos” e dos

“mentirosos”, ao mesmo tempo, e isso configurava um equívoco pedagógico elementar e uma conduta discriminatória sem precedentes didáticos.

Sobre a distribuição dos lugares nas filas, a professora acreditava que “os capetas” se dispersariam com facilidade e comandariam algum tipo de bagunça. Então, nesse caso específico, ela permitia que eles ficassem juntos, porém próximos dela que seguia a fila ao lado de todos eles.

Certamente a professora observava a sua classe e conhecia os comportamentos mais comuns dos seus alunos. Provavelmente essa era a razão que ela justificava a si própria para agir de maneira a manter o controle das ações naquele recinto. Isso se evidenciava quando ela passava os avisos em sala de aula carregados de observações particulares, dirigidas às crianças e aos seus familiares, cujas advertências se amparavam nas caracterizações que já havia construído sobre elas, sem réplica das mesmas.

Assim, as quatro crianças que nos inspiraram a apresentar este episódio foram expostas diversas vezes como abandonadas, desassistidas e sem perspectivas futuras. Frases como “eu sei que você vive à toa, mas peça a sua avó que pelo menos devolva o livro de história”, ou ainda, “eu estou enviando por enviar, porque já sei que ninguém em sua casa sabe ler, e se soubesse também não leria pra você”. Em outro aviso disparou: “você sabe que está atrasado, mas ainda fica brincando, ao invés de fazer a atividade. Por isso ficará sempre mais atrasado que os seus colegas”. Essas e outras frases que prediziam a estagnação das aprendizagens das crianças e a impossibilidade de ascenderem intelectualmente estavam presentes nos discursos da docente, marcados por traços de intolerância e discriminação, dirigidos àquelas quatro crianças.

Indagamos a professora se ela acreditava no processo educativo da escola, como um caminho para superação dos limites intelectuais de algumas crianças, e também se as expectativas do professor sobre seus alunos poderiam alterar fundamentalmente os resultados das aprendizagens deles. Para ela, assim como a criança apresentava limites, a escola também os tinha, e não era em todos os casos que a escola poderia atuar. Disse-nos que a escola não conseguiria mudar a realidade da criança, daquelas que viviam em famílias sem estrutura, referindo-se à desassistência de algumas das crianças pelas famílias. Então, ao conhecer a família da criança, ela poderia prever, em parte, sua trajetória escolar, de maneira que as

expectativas da professora dependeriam do que ela saberia sobre seu aluno em sala de aula, como também de saber como ele era assistido fora da escola.

4.6 VIOLAÇÕES DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos episódios apreendidos nos microsistemas escolares e transcritos neste estudo, e das observações anunciadas no presente artigo, selecionamos dispositivos legais do ECA que fundamentam a indicação de violação dos direitos da criança nos contextos da pesquisa realizada.

Do Título II, Capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, precisamente dos Arts. 53. e 56., destacamos os seguintes itens para analisar os episódios e as observações supracitados:

Art. 53. 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, assegurando-lhe:

- I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;

Parágrafo único – é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

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

- I – maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares (BRASIL, 1990).

Conforme se apreende do dispositivo legal, art. 53. e do Parágrafo único, a educação deve estar orientada para a preparação e a inserção da pessoa na sociedade, tarefa, inclusive, dividida com a escola, a família e a comunidade, em um entrelaçamento e articulação dos sistemas que cuidam e educam a criança. De acordo com Digiácomo e Digiácomo (2010), se o dever de educar é também de responsabilidade da família (tal qual preconiza o art. 205, da CF), nada mais adequado do que o chamamento dos pais ou responsáveis para a definição das propostas educacionais.

Tal proposta encontra correspondência na teoria Bioecológica, interpretada por Bhering e Hering (2009, p. 8), sobre o processo de educar crianças nos contextos escolar e familiar, indicam dever haver padrões de trocas de informações

e contínuos, além de confiança mútua entre esses ambientes. Para as autoras a família é afetada por outros contextos culturais e sociais, pois todos são interdependentes e afetam-se reciprocamente. Assim, a criança da instituição de Educação Infantil está sujeita às influências dos processos familiares e escolares, tornando-se, inclusive um membro articulador desses processos, porque está inserida nos dois microssistemas.

No Episódio intitulado “Já não me importo com você”, vemos que a criança mantinha um padrão de informação, expresso por comportamentos inadequados ao contexto escolar, com prejuízos significativos para o seu desenvolvimento intelectual, social, afetivo, como também para as aprendizagens escolares, mas, ainda assim, a escola sequer se mobilizava para junto à família compreender e buscar a superação das dificuldades que a criança apresentava. Por outro lado, a família não se dava conta de que o padrão de comportamento da criança poderia ser um reflexo do que ela vivenciava no contexto familiar, conforme nos alerta Bhering e Hering (2009, p.8):

A criança está inserida no microssistema família e no microssistema escola e as relações que ela desenvolve em cada sistema, com seus pais e professores são diferentes, tendo diferentes repercussões em seu desenvolvimento e modo de estar no mundo. A escola vem tornando-se um contexto de desenvolvimento para um número crescente de crianças, sendo relevante atentarmos para as interações vividas nesse ambiente, as relações que construímos com as famílias e as práticas que as escolas desenvolvem para envolver os pais na educação de seus filhos.

O Episódio supracitado também evidenciou as seguintes violações: falta de recursos humanos capacitados para exercer a função educativa; negligência e omissão; violações essas que tornaram-se mais acentuadas pela falta de relação entre os microssistemas escola e família, situação generalizada nas duas escolas da pesquisa e presente nos cinco episódios selecionados.

Sobre esse assunto, Szymanski (2007) alerta para os benefícios do envolvimento dos pais na vida escolar das crianças, inclusive em relação ao desempenho acadêmico. Segundo a autora as crianças sentem-se mais seguras quando percebem interesses comuns da escola e da família e isso interfere também no desenvolvimento de outras capacidades infantis, nos planos pessoal, cognitivo, afetivo e social. Outros estudos também reconhecem a importância da interrelação família e escola, ou seja, do mesossistema família-escola, assim conceituado por

Bronfenbrenner (1996), reafirmando seus benefícios à educação das crianças e aos seus respectivos microssistemas (FERREIRA; MARTURAMA, 2002; RIBEIRO; ANDRADE, 2006).

Em relação ao Episódio “Fora do meu alcance”, identificamos que o estado de pobreza da família conspirava contra a criança, uma vez que a sua genitora e a tia, únicas provedoras econômicas da família, eram trabalhadoras rurais e viviam distantes da criança durante o dia. Da parte da escola destacamos a violação do Direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inciso I, art. 53 do ECA, uma vez que sobre as frequentes faltas da criança nenhuma medida procedeu, e o corpo docente da escola também não se responsabilizou por seu desenvolvimento biopsicossocial, responsabilidade atribuída à escola, conforme inciso II, art. 56 do ECA. Outras violações de que a escola tornou-se corresponsável por não encaminhar providências junto à família ou aos órgãos protetivos da infância foram as relativas ao direito a ter segurança, ao direito a cuidados de higiene, ao direito a ter assistência diária do adulto responsável, e ao direito de brincar.

A reflexão sobre o citado episódio, à luz da teoria Bioecológica, nos remeteu para a dimensão tempo, apresentada por Bronfenbrenner e Morris (2002). Para eles, o desenvolvimento da pessoa pressupõe mudanças em suas características, em função da continuidade ou descontinuidade dos processos por ela vivenciados (microtempo); da periodicidade desses processos presentes em sua vida (mesotempo); e em função das mudanças dentro de uma mesma geração ou ao longo de outras (macrotempo). Assim, a dimensão tempo na teoria Bioecológica, cujo processo designa-se cronossistema, possibilita entender o ciclo da vida da pessoa como um processo histórico, dinâmico e multidirecional.

O conceito de cronossistema aplicado ao episódio em pauta leva-nos a concluir que a escola reforçou a estabilidade de processos prejudiciais ao desenvolvimento e às aprendizagens da criança, por não haver criado alternativas administrativas e pedagógicas para interromper a continuidade e periodicidades desses processos como: falta escolar, distanciamento da família, apoio didático às tarefas escolares e ausência de responsabilidade pelo cumprimento do direito à educação de qualidade, culminando em um relatório final sobre a criança que não correspondia verdadeiramente a avaliação do seu desempenho escolar.

O terceiro e o quarto episódios deste estudo nas escolas, intitulados, respectivamente, “silêncio é a palavra de ordem” e “Brincar nunca mais” revelaram

algumas condições didático-pedagógicas da educação infantil realizada na região do nosso campo empírico, que nos remeteu a observar as posições dos nossos documentos legais em relação ao direito da criança à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) e o Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASÍLIA, 2010) reafirmam o Direito à Educação estabelecido na Constituição Federal (BRASIL,1988) e em concordância com o Princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF/BRASIL, 1959), que estabeleceu o direito da criança de receber educação gratuita e compulsória, capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, tornando-a uma pessoa útil à sociedade. A carta prevê que os melhores interesses da criança sejam a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação, dando-lhe ampla oportunidade de brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação, e que a sociedade e as autoridades públicas empenhem-se em promover o gozo desse direito.

Outrossim, o Caput do artigo 53 do ECA expressa claramente o direito da criança ser educada, cuja finalidade será o desenvolvimento pleno da sua pessoa com respeito aos seus direitos naturais e sociais.

Não obstante, o PNPI (2010, p 21), reforça os ideais do ECA quando lança seus desafios de mudança para a educação, atribuindo ao Estado, no âmbito do governo federal, dos governos estaduais e do Distrito Federal e dos governos municipais, atender com prioridade absoluta o compromisso constitucional de garantir à criança todos os seus direitos, dos quais grifamos à Educação Infantil e o brincar.

Sabemos que a escola é o espaço concreto para a realização dos ideais educativos interpostos pelas leis. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13) salienta que as experiências escolares corroboram para o respeito aos direitos da criança quando baseadas nos princípios:

[...] o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem

discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

O aparato pedagógico deve ser capaz, portanto, de propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros (BRASIL, 1998, p. 23). A perspectiva criadora, voluntária e consciente que a criança desenvolve sobre o contexto escolar, sobre o outro e de si própria, deve-se em grande parte à qualidade do manejo didático-pedagógico que o professor estabelece por meio do respeito e da confiança. Sem tais condições, não podemos falar em educação de qualidade.

Nos episódios escolares que cerceavam direitos inerentes à natureza da criança, comunicar-se e brincar, ante os quais as explicações para tal cerceamento somente justificavam os interesses em manter a criança ou grupo sob controle absoluto, podemos indicar a utilização de manobras que violavam o direito à educação. O pressuposto é de que os adultos envolvidos nos dois episódios eram desconhecedores dos processos infantis e, por essa razão, acreditavam que contribuíam para educar as crianças, quando, em verdade, violavam seus direitos. Uma vez que se impediu a criança de brincar, impediu-a também de explorar o ambiente, de socializar-se, de criar novos esquemas e estratégias cognitivas, e de construir as bases da moral infantil. Quando se cerceava a comunicação espontânea, substituíam-se as aprendizagens significativas pelas práticas de automatismo e condicionamentos.

. Bronfenbrenner e Morris (2002, p. 167) diz que o “potencial desenvolvimental da participação em múltiplos ambientes varia diretamente com a facilidade e a extensão da comunicação de duas vias entre esses ambientes”. Ora, no episódio que enfoca o silenciamento do grupo de crianças, apenas o microsistema escola, ali representado pela professora, expunha informações, dirigia as ações e controlava a comunicação entre seus alunos. Entendemos que, do ponto de vista da teoria bioecológica, a influência dos processos proximais têm implicações na forma como as pessoas se comprometem com as atividades, nos tipos de relações entre elas e os contextos, se regulares, recíprocas, dinâmicas, e isso depende fundamentalmente das características pessoais e também, das oportunidades, recursos, e dos valores e normas presentes na interação entre organismo e sistemas. Assim, a nosso ver, mais do que um equívoco teórico-

metodológico por parte da professora, a classe silenciada, por vezes, se comportava como uma unidade amorfa.

Sobre o castigo de não brincar, retratado no quarto episódio, lembramos que brincar é também uma forma de comunicação, inclusive um dispositivo utilizado pela criança para reproduzir seu cotidiano. A criança brinca daquilo que vive, e extrai sua imaginação lúdica do dia-a-dia (ZANLUCHI, 2005, p. 91). Brincando, afirma Fantacholi (2007), a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seus relacionamentos sociais, a respeitar a si mesma e ao outro. A questão que se coloca, então, é se os ambientes destinados à educação infantil, tal como nos assevera Bronfenbrenner (1993), a respeito dos ambientes imediatos, como lócus dos primeiros e principais avanços no desenvolvimento da criança, são também capazes de convidar e permitir a participação da pessoa em interações progressivamente mais complexas (BHERING; SARKIS, 2009, p. 13).

“Crianças e desesperanças” é o título do 5º episódio selecionado a partir das observações nas escolas, o qual configurou claramente a violação do Art. 53, inciso II, ECA, que afirma o direito do educando de ser respeitado por seus educadores, direito esse também presente no caput do Art. 227 da CF/88, juntamente com os direitos à liberdade e à dignidade. Conforme Costa (2000, p. 178) esse direito deve ser levado em consideração nas relações cotidianas da escola, pois é base sobre a qual se assenta a integridade física, psicológica, moral e cultural. Indicamos que também o art. 5º, Título I, ECA, que estabelece: 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, fora alvo constante de violação neste episódio, marcado pela discriminação das crianças e de suas famílias.

A leitura do referido episódio, tomando como referência o modelo Bioecológico, o qual propõe o estudo da interação de quatro núcleos, a saber, o processo, a pessoa, o tempo e o contexto, a fim de compreender o fenômeno em questão (NARVAZ; KOLLER, 2004), conduziu-nos ao seguinte raciocínio: nas situações em que há recorrência de fatos, logo, continuidades, e envolvem violência, crueldade, abuso e discriminação, conseqüentemente, há uma relação de poder caracterizando o violador, e é possível haver distorções nos processos proximais que ocorrem nos diversos contextos habitados por sua vítima. Tais distorções

percorrem e afetam todos os sistemas, desde os microssistemas até o macrossistema.

Além das evocadas nos cinco episódios, observamos outras deficiências, ações e posturas, que repercutiam negativamente nas crianças, acentuando as violações aos seus direitos. Registramos a repetição de atividades apenas para preencher o tempo das crianças e coibir o barulho, atividades realizadas para ocupar o tempo da aula, porque a professora do grupo não se encontrava na escola.

Registrarmos professoras copiando sugestões de atividades das colegas, sem adequação aos seus planos didáticos. Quando indagadas a esse respeito, disseram ser legítimo, pois a finalidade era dinamizar a aula. Com base no Plano Nacional para a Primeira Infância - PNPI/2010 e nas diretrizes estabelecidas para a educação infantil do país, tais atitudes indicam imaturidade e despreparo pedagógico.

A denominação Educação Infantil assumida pelo Estado para a primeira etapa do ensino fundamental é de base conceitual e não cronológica, e isso tem implicações no foco das atividades pedagógicas, cujo investimento deveria ser capaz de possibilitar novas aprendizagens à criança, promovendo avanços nos contextos e tempos apropriados.

A omissão do Estado em fazer cumprir e fiscalizar as políticas públicas, através de programas oficiais que instituem padrões e melhorias nas escolas infantis, como uma maneira de garantir a qualidade do ensino e o bem-estar das crianças indicou, neste estudo, a presença de violação dos seus direitos. A omissão das esferas públicas, da União e dos Estados, as quais, segundo o art. 30, inc. VI da CF/88, cabe subsidiar técnica e financeiramente o município, e a consequente omissão dos municípios, aos quais compete atuar nessa frente da educação infantil, ratificou a condição do Estado da Bahia como um agente violador de direitos.

Verificou-se que, em ambas as escolas estudadas, a depredação do patrimônio por falta de investimento e manutenção resultou em escolas fora dos padrões estabelecidos pela lei, desaparelhadas, sem fiscalização, e sem cumprimento dos programas instituídos pelo Estado.

Outro aspecto presente na pesquisa e digno de destaque foi a desarticulação dos microssistemas, a visível fissura no mesossistema escola-família, ambas responsáveis pela educação da criança. Por um lado, a maioria das famílias não mantinha uma comunicação constante com a escola, tampouco propunha sua participação nos programas escolares, limitando-se a transportar suas crianças. Por

outro lado, a escola não demonstrava interesse em reverter essa situação, insistindo nos contatos apenas quando se tratava de situações graves ou para comunicar a suspensão das aulas, recessos escolares ou eventos festivos.

Vimos, de forma pessimista, essa desarticulação. Isso porque advogamos que as escolas de educação infantil devam complementar a educação que a criança adquire na família e na comunidade. A interdependência dos dois microsistemas é necessária para o desenvolvimento e enriquecimento dos processos educativos, para a troca de saberes, valores e aprendizagens, constituindo, efetivamente, o mesossistema esperado.

A falta de entendimento e dos saberes específicos sobre a criança, o desconhecimento dos deveres do adulto e dos poderes públicos para com ela incidem no comportamento dos docentes e acentuam o despreparo para o exercício da profissão. Além disso, a falta de avaliação do trabalho docente, a ausência de relatórios consistentes e representativos da realidade, a inexistência de processos autoavaliativos e de diálogos pedagógicos mais constantes entre os pares pareceu-nos um agravante para que se negligenciasse o trabalho pedagógico.

Os professores não elaboravam seus relatórios de forma detalhada e nem sobre a prática concretamente desenvolvida na escola, e sim sobre alguns fatos que lhes chamavam a atenção, sobre as questões factuais que diziam respeito à disciplina, às carências materiais e às dificuldades pontuais dos seus alunos. Desse modo, ficavam a dever as discussões que os relatórios gerariam entre o grupo deles e que favoreceria o aprofundamento teórico-metodológico das ações pedagógicas, as quais, submetidas à reflexão coletiva, exerceriam benefícios profissionais mais amplos e extensos, não apenas às crianças, como também aos demais profissionais da escola.

O alento poderá vir como parte da formação permanente para os professores, conforme está previsto no PNPI/2010. Deverá se implantar brevemente reflexões sobre as práticas pedagógicas, troca de saberes e a produção de relatórios a partir das experiências docentes.

Sobre o atendimento integral na educação infantil, nenhuma escola sediada no Recôncavo Sul da Bahia, pública ou particular, oferecia esse tipo de serviço educacional no período de realização deste estudo. As creches que atendiam às crianças durante os dois turnos não poderiam ser referências desse serviço, porque o conceito de educação integral vai além do número de horas que a criança

permanece na escola. A política de ampliação da jornada escolar tem a intenção de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, e tem amparo primeiro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, art. 34, parágrafo 2º e no parágrafo 5º do art. 87 da mesma Lei:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

§ 5º do art. 87. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996)

O Plano Nacional de Educação, decênio 2011-2020 estabelece que nesse período, 50% das escolas públicas do ensino básico nacional deverão ter implantado a jornada ampliada com diversificação de atividades. Isso implicará transcender o ensino dos conteúdos programáticos, explorando o desenvolvimento de outras expressões que compõem a vida social e cultural, e de capacidades inerentes ao ser humano. Assim, as artes, as tecnologias, o intelecto, os valores, as relações humanas são exemplos de como as horas acrescidas na jornada escolar deverão contribuir para a formação integral do aluno (COELHO, 2009). Tratando-se de crianças pequenas, as atividades deverão ser adaptadas à faixa etária e aos propósitos pedagógicos.

Segundo as diretrizes pedagógicas para a instituição de Educação Infantil, postas no PNPI/2010, a educação e o cuidado com os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de forma integrada, e o cultivo da ludicidade nas ações educacionais são indissociáveis. Esses aspectos deixaram de ser cumpridos quando: crianças não foram assistidas individualmente; quando não se encaminharam nem se investigaram casos suspeitos de violência e outros tipos de violação; não se empreenderam esforços para aproximação e inserção da família na escola; não se contiveram nem se reprimiram as ações agressoras na porta da escola; tampouco se corrigiram os deslizes pedagógicos relativos à execução dos planos didáticos.

Enfim, as principais e mais frequentes violações encontradas no referido lócus da pesquisa, vinculam-se aos direitos fundamentais da criança. Os episódios apresentados se vinculam aos direitos supracitados, e constataam a existência das

formas veladas e expressas da violação dos artigos 18 e 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõem, respectivamente, sobre o dever generalizado a todos em velar pela dignidade da criança, salvaguardá-la de maus-tratos, violências, constrangimentos e de prevenir qualquer ameaça de violação dos seus direitos.

4.7 PALAVRAS FINAIS

Segundo as legislações vigentes no Brasil, a criança é prioridade absoluta, no que se refere à garantia de seus direitos fundamentais. Todavia, a partir do que foi apresentado neste estudo, é inegável que a escola não tem sido o contexto promotor dessa garantia, suscitando a questão: quais as condições inexistentes na escola para construir-se como um contexto promotor e assegurador dos direitos da criança?

Não coube a este trabalho apontar as soluções, e sim identificar, nas interações escola-criança e escola-família, os processos que as tornam um ambiente vulnerável a violar direitos da criança. Mas, registre-se aqui, ao menos, a preocupação de que é preciso voltar um olhar reparador para a escola infantil, no que tange a adequá-la, primeiramente, aos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente com esforços individuais e coletivos da sociedade civil e dos poderes públicos intervindo maciçamente na preparação de todos aqueles que a operacionalizam no dia-a-dia. A observação do cotidiano escolar faz sentir que é preciso empreender ações mais eficazes a favor do compromisso com os processos de aprendizagem das crianças e de combate à desumanização e à indiferença às causas sociais que, invariavelmente, afetam todos nós.

REFERENCIAS

BARBOSA, Maria C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. 2006).disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2012.

BHERING, Eliana e SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lex:Leis de **Diretrizes e Bases da educação Brasileira** (LDB), Brasília, 1996.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990. Ministério da Justiça. Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei Nº 10.172/2001 / **Plano Nacional de Educação 2001- 2010**. Disponível em: http://www.profdomingos.com.br/federal_lei_10.172_2001.html. Acesso em: 22 de ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação /FNDE. **Caderno de Legislação PNAE – 2011**. Normativas do PNAE. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/ MEC-IPEA. **Sinopse do Professor da Educação Básica – 2010**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: 4 de abr. 2011.

BRASIL. Controladoria-Geral da União – CGU. Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas. **FUNDEB**: orientações para o acompanhamento das ações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Lex: Legislação Federal, Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2011-2020.

BRASIL. Decreto Lei Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que institui o Programa Saúde na Escola (PSE), e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 18 de nov. 2012.

BRASÍLIA. Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional para a Primeira Infância**. Brasília, DF, 2010.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas 1996.

BRONFENBRENNER, U. e MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In W. Damon (Eds.), **Handbook of child psychology**: vol. 1, pp.993-1027. New York, NY: John Wiley e Sons. BRONFENBRENNER e MORRIS (1998).

CASTRO, Michele Guedes Bredel. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2012.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras - um olhar psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, 5. ed. dez. 2011. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>>. Acesso em: 02 abril.2012.

FERREIRA, M. C. T. e MARTURAMA, Edna M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15, 35-44. 2002

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS E FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Relatório Final. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e município brasileiros**. Rio de Janeiro: Fundação Victor Civita, 2011.

GALVÃO, Isabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE- **Censo demográfico / amostra por domicílios 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2011.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KOLLER, Sílvia Helena (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular**. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, Edna e SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos Pesquisa Psicologia**. 2004, vol.4, n.1, pp. 0-0. ISSN 1808-4281.

PASSOS, Ilma V. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 1995.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel, **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RIBEIRO, D. F. e ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>. Acesso em: 27 mai.2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: Produção Independente, 2005.

5. A FAMÍLIA COMO UM SISTEMA ECOLÓGICO

SALVADOR

2013

6. A FAMÍLIA COMO UM SISTEMA ESCOLÓGICO:

RESUMO

Este estudo, desenvolvido no ano de 2010, no Recôncavo Sul da Bahia, possibilitou conhecer as condições concretas em que vive um universo de 311 famílias, identificando, a partir da observância dos processos proximais da família e escola, os aspectos que vulnerabilizam as famílias a violar direitos da criança. Para tal fim, foram realizadas observações no contexto escolar, buscaram-se informações sobre a relação família-criança junto às fontes das escolas, aplicaram-se questionários semiabertos com familiares, realizaram-se visitas às famílias em suas residências, e entrevistas com os pais. Com base nos dados obtidos e tomando como guia a concepção bioecológica de Bronfenbrenner, selecionaram-se e analisaram-se cinco episódios representativos de direitos violados no cerne familiar e comunitário, segundo os ditames dos Direitos Fundamentais, prescritos no Estatuto da Criança e do Adolescente, envolvendo crianças do grupo etário da educação infantil.

Palavras-chaves: Família. Contexto familiar. Violação de direitos.

FAMILY AS ECOLOGICAL SYSTEM

ABSTRACT:

This study, conducted in 2010, in the South Reconcavo of Bahia, helped understanding the real conditions in which a universe of 311 families live in that region, identifying through the observance of the proximal processes of family and school, the aspects that make the family vulnerable to violate the rights of the child. For this purpose, observations were made in the school context, we sought information about family-child relationship with sources of the schools, semi-open questionnaires were applied with family, visits to families in their homes were held, and also interviews with parents. Based on the data obtained and guided by the bioecological theoretical conception of Bronfenbrenner, five episodes representing violated rights at the family and community were selected and analyzed, according to the dictates of Fundamental Rights prescribed in the Statute of Children and Adolescents, involving children from the early childhood education group.

Keywords: Family. Family context. Rights violation.

INTRODUÇÃO

Toda a doutrina social que visa destruir a família é má, e para mais inaplicável. Quando se decompõe uma sociedade, o que se acha como resíduo final não é o indivíduo, mas sim a família.

(Victor Hugo)

A visita ao Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASÍLIA, 2010) foi um recurso de aproximação e reflexão sobre a família de crianças na faixa etária da Educação Infantil, foco deste estudo. Assim, nos referendamos no PPNI/2010 para reforçar o conceito de família que adotamos, tomado em sua acepção mais ampla, quando não cabe excluir nenhuma forma de organização desse sistema, atribuindo-se que o termo família,

[...] diz respeito ao sentimento que as pessoas têm e que emerge de formas particulares de se relacionarem entre si. A noção de família vincula-se, pois, a algo que pertence ao mundo social, das relações humanas, em suas diferentes formas de organização e parentesco. São relações de solidariedade e compromisso entre os seus membros. Por dizer respeito a um sentimento, o termo família pode ser estendido a todo agrupamento humano que se autodenomina assim e por emergir e pertencer ao mundo das relações humanas, ele é histórico e cultural (BRASÍLIA, PPNI / 2010, p. 42).

Vista como a mais antiga e “natural” instituição do ser humano, a família faz parte da constituição de todas as etapas evolutivas pelas quais a sociedade humana passa. Nela, a criança inicia o seu processo educativo, socializa-se e constrói as bases emocionais que a tornam capaz de intercâmbios afetivos. Também é na família, em contato com os demais membros, que a criança torna-se pessoa, aprende a comportar-se segundo os lugares que nela ocupa, de criança, filho, irmão, primo, sobrinho, a partir dos modelos familiares e da cultura que a orienta, sendo, pois, um organismo que fundamenta o modelo social e vice-versa (SANTANDER, 2009). O autor argumenta:

Al igual que la cultura, la familia no se elige. Se nace en ella, en un espacio-tiempo histórico determinado, y, precisamente, porque no se escoge, la cultura heredada al interior de la familia constituye la realidad con la que cada persona y cada nueva generación enfrentan la comprensión del mundo. Persona y sociedad coinciden en el seno familiar y es allí donde

seestablecen las relaciones que determinarán el comportamiento de las sociedades a través de la historia (SANTANDER, 2009, p. 103).

Para ele, a convivência familiar entre pessoas de idades e sexos diferentes não pode ser substituída por nenhum outro meio de coexistência humana, porque disso decorre a formação da identidade. A composição da família por diferentes pessoas e por estreitas relações afetivas origina as diversas formas de interações e a torna um sistema original, o que implica lembrar:

[...] se considerarmos uma família como um sistema somos levados a aplicar-lhes todos os princípios que regem os sistemas abertos em interação. Todos os comportamentos do sistema familiar são considerados como entradas de informações que agem sobre o sistema e são igualmente modificados por ele. O princípio de totalidade leva-nos a considerar a família como um todo que obedece a regras de funcionamento distintas daquelas a que obedecem aos membros da família quando considerados isoladamente. A família não é uma soma de individualidades, mas um todo dinâmico no qual o comportamento de cada um dos membros está ligado ao comportamento de todos os outros e deles depende (FARINHA, 2005, p. 117-118).

O autor ainda alude à cultura ditar o modelo estrutural familiar, com papéis e funções preestabelecidos aos membros da família. As hierarquias dos papéis familiares são organizadoras das relações entre os casais, filhos, irmãos e demais membros. Mas salienta que, em uma mesma sociedade, coexistem vários modelos estruturais, porque as famílias se organizam também em função das classes sociais que as tornam suscetíveis às adaptações funcionais e à própria sociedade. Para ele “um sistema aberto não se mantém isolado do seu contexto e é de certa forma determinado pela estrutura social na qual se enquadra” (FARINHA, 2005, p. 118).

A família entendida como um sistema aberto, globalizado, ultrapassa a compreensão de um grupo de pessoas ligadas por laços consanguíneos e/ou jurídicos, de modo que seu conceito envolve também as ligações fundadas na confiança, reciprocidade e projetos comuns (RELVAS, 1996; RODRIGUES, 2007). A família pode ser concebida como uma rede de complexas relações, cuja dinâmica envolve emoções, sentimentos e comportamentos modificados ao longo da sua história, no próprio cerne familiar.

As mudanças nas formas de organização familiar originaram as famílias nucleares com ou sem filhos biológicos, as famílias monoparentais de ambos os sexos, além daquelas que se reconstituíram, agregando novos membros por adoção ou acolhimento. Além de uma organização compósita, dentro de cada família

existem subsistemas formados a partir das gerações, gêneros, papéis familiares, objetivos, interesses, ou ainda, individual, parental, conjugal, fraternal, constituindo hierarquias e poder que interferem nas relações interpessoais dos seus membros, modificando-os (MINUCHIN, 1990).

Nesse sentido, a família torna-se um sistema de interação cujo funcionamento incide em transformações nas pessoas e nela própria. E, assim sendo, estudar as relações interpessoais desse sistema permite conhecer as suas normas reguladoras e compreender a dinâmica das condutas existentes.

Conforme Relvas (1996), para compreender a família é preciso tomá-la em relação ao sistema que a inclui, a sociedade, articulando-a com o seu funcionamento e com as respostas/comportamentos dos seus membros.

Considerar as ações dos membros da família, no contexto implica relacioná-las com suas características intrínsecas ao sistema familiar, afirmam Martins e Szymanski (2004). As autoras dizem que, de forma semelhante, o modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano concebe a família tomando-a como uma unidade funcional, ou um microsistema, onde as relações devem se fundamentar na estabilidade, reciprocidade, equilíbrio de poder e diversidade de papéis, acrescentando:

O microsistema familiar é o primeiro sistema no qual o ser humano em desenvolvimento interage, e possui um padrão de papéis, de atividades e de relacionamentos que são associados a determinados comportamentos e expectativas, de acordo com a sociedade no qual está inserido. Como um sistema de encaixes contidos uns nos outros, o microsistema está inserido nos sistemas mais amplos que o influenciam e aos quais também influencia (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p.62).

Sabemos que muitos estudiosos da família a mencionam como o núcleo da sociedade, sugerindo não somente um conceito, mas atribuindo-lhe elevada importância social, porque a família torna-se corresponsável pela renovação e melhoria da humanidade.

Cayres, (2011, p. 8) atribui, a cada período histórico/social, um modelo hegemônico de família que se sobrepõe aos já existentes. Mas, por mais que mudem as formas das famílias se constituírem, “continuam sendo amadas por pessoas de todas as idades, classes sociais, crenças e orientações sexuais” que as têm como um porto seguro, um valor único e essencial às suas vidas. Para

Roudinesco (2003), mesmo quando colocada em questão “a família do futuro deve ser uma vez mais reinventada” (p. 198 -199).

No tocante à legislação brasileira, também há uma tendência dos legisladores e doutrinadores em considerar a família não apenas no sentido jurídico, mas a reconhecer sua importância social e em considerá-la nas suas diversas formas de organização, tal como assevera Lôbo (2009, p. 5):

Sob o ponto de vista do direito, a família é feita de duas estruturas associadas: os vínculos e os grupos. Há três sortes de vínculos, que podem coexistir ou existir separadamente: vínculos de sangue, vínculos de direito e vínculos de afetividade. A partir dos vínculos de família é que se compõem os diversos grupos que a integram: grupo conjugal, grupo parental (pais e filhos), grupos secundários (outros parentes e afins).

A reconhecida importância social da família ganha *status* de Direito Fundamental quando se atribui que o direito da criança à convivência familiar- Capítulo III do Título II, do ECA, Arts. 19 a 52 - é “mais que um direito é uma necessidade” (FACHINETO, 2009, p.57).

De forma semelhante, Fonseca (2011, p. 64) lembra-nos que o direito à convivência familiar “é como o direito à vida e à saúde”. Diz respeito ao direito que a criança tem de conviver com a família natural ou com a família ampliada, seja em condição de adoção, tutela ou guarda. A Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009 incumbe à “União, Estados, Municípios, Distrito Federal e Territórios e às entidades não-governamentais a envidar todos os esforços para que a criança” se mantenha sob a guarda da sua família natural. Somente quando for comprovada a total impossibilidade de mantê-la na família, poderá, então, ser afastada (FONSECA, 2011, p. 64-65).

É certo que, no âmbito do direito brasileiro, a partir da CF/88 e do ECA /90, tem prevalecido o reconhecimento da importância social da família e a preocupação com os efeitos que as relações familiares podem causar às crianças. Semelhantemente, nos últimos anos cresceu, no campo científico, o interesse por estudos sobre a família. Martins e Szymanski (2004) relatam algumas pesquisas com famílias cuja opção teórico-metodológica, tal como o presente estudo, fundamenta-se na Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. São pesquisas que estudam a família em uma perspectiva relacional, o que implica considerar as características pessoais dos indivíduos e os papéis que eles desempenham, as interações face-a-

face, as reações interpessoais em um dado ambiente, a permanência e a evolução dos padrões de interação através do tempo, e os vínculos com outros sistemas sociais (HADDAD, 1997, *apud* MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 67).

Assim, o modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner tem contribuído para pesquisas contextualistas, cujas discussões teóricas focalizam os sistemas e os subsistemas sociais, incluindo a família, e destacando a relação entre a pessoa e as suas características pessoais com o contexto, para melhor compreender as influências recíprocas entre os sistemas e as pessoas que neles se inserem. Nessa perspectiva, todos os sistemas se interinfluenciam, desde o mais próximo até os mais distantes (MENDES, 2008).

5.1 O CONTEXTO, OS PAIS E OS PROCESSOS ATÉ A SELEÇÃO DOS EPISÓDIOS

A partir desse esboço conceitual sobre a família, o modelo Bioecológico orientou a pesquisa e a formatação dos cinco episódios apresentados neste estudo. Os episódios configurados como violação dos direitos da criança foram selecionados com base nas seguintes fases: a) o processo de aproximação com o campo empírico; b) aplicação de questionários semiabertos com as famílias e as professoras; c) observações em sala de aula; d) consultas às fichas escolares das crianças; e) conversas relativamente informais com os funcionários, professores e gestores das duas unidades escolares; f) e entrevista com as famílias selecionadas para este estudo.

O primeiro procedimento desta pesquisa, visando a seleção das famílias que participariam do estudo, deu-se no início do processo de aproximação com o campo empírico, quando ocorreram dois encontros com as duas escolas, e quando aplicamos um questionário (APÊNDICE A), respondido por 12 docentes, cujos dados revelaram um índice elevado de casos de violação dos direitos da criança, e uma estreita relação desses casos com os membros das famílias, conforme demonstram as tabelas em seguida:

TABELA 27 – Distribuição das respostas apresentadas em 12 questionários aplicados as docentes sobre episódios de violação dos direitos da criança no Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Tipos de violação	Número de respostas	Percentual(%)
Violência psicológica	12	34,2
Violência física	10	28,5
Negligência / maustratos	10	28,5
Violência sexual - abuso	3	8,5
TOTAL	35	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2010.

Nota: Questões com múltiplas respostas.

TABELA 28 – Distribuição das respostas apresentadas em 12 questionários aplicados as docentes sobre os agentes violadores da violação dos direitos da criança no Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Agente violador	Número de respostas	Percentual(%)
Mãe	12	34,2
Pai	10	28,5
Madrasta, padrasto, parentes	10	28,5
Desconhecidos	3	8,5
TOTAL	35	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2010.

Elaboração: Maria Elisa Pacheco, 2010.

Nota: Questões com múltiplas respostas.

De posse dessas informações, confirmamos nosso pressuposto de que a escola se constituiria em um espaço fecundo para identificar os casos de violação contra os direitos da criança e, ao mesmo tempo, em uma ponte de acesso às famílias, a partir da intermediação dos docentes e gestores. Então, com vistas a possíveis relações crianças/famílias/escola, ao iniciar as observações nas escolas, mantivemo-nos atentos ao surgimento de ações violadoras.

Acordamos que a seleção das famílias seria o resultado da triagem de alunos envolvidos em episódios configurados direta ou indiretamente com algum tipo de violação dos seus direitos. Por isso, inicialmente, realizamos observações diárias durante cinco semanas do calendário escolar, nos dois turnos, nas duas escolas,

permutando em dias e turnos, nos horários de entrada e saída das crianças, quando registramos algumas condutas adversas a elas, descritas no capítulo anterior.

Como os episódios não foram vistos isoladamente, mas interpretados a partir dos vários elementos que os envolviam, como, desassistência do poder público, carência econômico-financeira, costumes locais, vulnerabilidade da família, entre outros, não foram imediatamente considerados como violações de autoria familiar. Então, face às especificidades e complexidades contextuais, foi imprescindível cumprir com as observações das atividades pedagógicas tanto as mediadas pelos professores, como as espontâneas ou livres, essas sob o comando das próprias crianças, além daquelas realizadas durante os eventos promovidos pela escola com ou sem a participação da família.

Os dados foram produzidos pelas vias acima anunciadas, e complementados por um questionário semiestruturado (APÊNDICE C), enviado às 400 famílias das duas escolas, como um procedimento cautelar contra possíveis sentimentos de discriminação entre os familiares. A distribuição foi feita pelas próprias professoras aos portadores dos alunos, mediante a recomendação de prazos para devolução. Decorridos dois meses, encerramos o recebimento dos mesmos, contabilizando 311 respondidos, 19 devolvidos em branco, e 70 não devolvidos.

Tendo como base as repostas obtidas por meio dos questionários, pudemos caracterizar alguns aspectos das famílias e dos seus responsáveis. Interpretamos as informações sobre a idade cronológica, o nível de escolaridade, o credo religioso, a renda familiar, o principal provedor e o tipo de convivência familiar, porque nos fundamentamos em uma concepção de que a pessoa é um agente ativo no ambiente em que convive. Ela se relaciona consigo própria, com o outro e com o contexto, onde os significados simbólicos são interconectados, modificados e compartilhados (MENDES, 2008). Os gráficos a seguir pretendem ilustrar em percentuais os aspectos supracitados.

Nível de Escolaridade dos Pais/Responsáveis

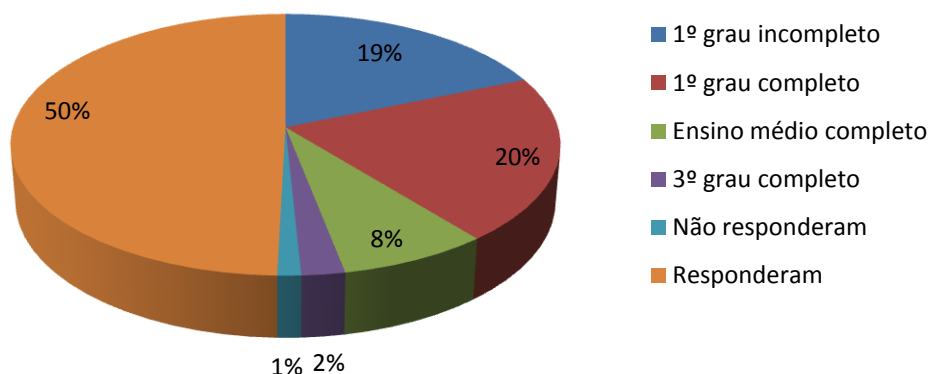


GRÁFICO 1 - Questionários aplicados a 311 famílias no Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Observamos que, somados os índices de escolaridade dos pais correspondentes àqueles que possuem 1º grau incompleto e 1º grau completo, o total é 49% do universo pesquisado. Cardia, Adorno e Poletto (2003), em uma pesquisa realizada sobre o crescimento das taxas de violência e suas relações com os escassos acessos aos direitos econômicos e sociais de famílias na região metropolitana de São Paulo, indicaram que o grau de escolaridade reflete nas condições de risco em que vivem as crianças. Enquanto nas localidades mais pobres as chances de melhores empregos e salários são rareadas, nas zonas de maior concentração de riquezas, são ampliadas, conforme mostram os mapas de emprego das grandes cidades. Então, quando compararam com o número de violações encontradas, os pesquisadores concluíram:

Escassez de empregos e baixa renda andam lado a lado com baixa escolaridade. A concentração de chefes de família com baixa escolaridade ajuda a explicar os baixos rendimentos. Pais com baixa escolaridade oferecem mais riscos para a criança, assim como reduzem a probabilidade de a mesma desenvolver seu potencial na escola (CARDIA; ADORNO; POLETO, 2003, p.58).

Segundo eles, o baixo grau de escolaridade coloca o indivíduo em um centro de maior competição por emprego menos qualificado. Uma vez sem renda alguma, o chefe de família ficará também sem poder social sobre a sua família, ocasionando a fragilização de sua autoridade familiar. Além disso, outro problema poderá vir incidir

sobre os modelos familiares, pois uma vez fragilizados, isso poderá influenciar os papéis no interior das famílias e os subsequentes comportamentos deles advindos. As consequências poderão ser verificadas no aumento das tensões familiares, na incerteza econômica e suas decorrentes carências, o que poderá aumentar a violência, e sobre o que acreditamos também aumentar a violação de muitos dos direitos da criança. A referida pesquisa indicou que a violência letal tornou-se crescente nos grupos que arrolam os baixos índices de escolaridade e emprego, se sobrepondo à violação de direitos sociais e econômicos, conseqüentemente, pensamos, aos direitos humanos dos quais decorrem os direitos da criança (CARDIA;ADORNO; POLETO, 2003).

Nessa linha de revelação, a qual salienta o nível de escolaridade dos pais e a violação dos direitos da criança, circularam depoimentos sobre o trabalho infantil. No último dia 12 de junho de 2012, Dia Mundial contra o Trabalho Infantil, o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPeti) denunciou que, no país, há 1,4 milhão de brasileiros entre cinco a 14 anos de idade que estão trabalhando, indo de encontro ao que reza a legislação brasileira. A atual secretária do FNPeti, Isa Oliveira, afirmou que o trabalho infantil reproduz a situação de pobreza e a baixa escolaridade das famílias dessas crianças, as quais não veem na escola uma alternativa para ascensão social e econômica, sobretudo aquelas famílias que vivem distantes dos centros urbanos, onde a precariedade das escolas e dos meios de transporte é mais acentuada, posto que o Estado também é mais ausente.

A Divisão de Fiscalização do Trabalho Infantil do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) declarou que a Região Nordeste lidera as autuações relacionadas ao trabalho infantil em 2012, com 48% dos afastamentos realizados, e que esse percentual está relacionado à atividade econômica e aos níveis de renda e escolaridade das famílias.

Para a UNICEF, nas famílias pobres e de baixa escolaridade, há mais possibilidades de ciclos intergeracionais que reproduzem os padrões e as condições das gerações anteriores, e isso vale desde a nutrição dessas famílias, a escolaridade até os comportamentos intrafamiliares. Assim, a pobreza e a desigualdade social, quando acompanhadas de outros fatores sociais e individuais, constituem possíveis razões das negligências, abusos, maus-tratos, trabalho infantil, entre outras violações dos direitos apontados nos seus relatórios.

Durante a pesquisa, observamos várias situações que mostravam a relação entre baixa escolaridade, pobreza e ausência dos poderes públicos na vida das famílias. É elevado o número de crianças que permanecem sozinhas em casa enquanto os pais trabalham em subempregos ou com biscates, que são expostas a transportes com riscos à integridade física, que dividem tarefas domésticas com irmãos ou outros adultos, com riscos de acidentes, com pouco ou nenhum cuidado com o corpo, são exemplos de como os fatores acima citados se alinham, tornando o ambiente familiar mais vulnerável à violação de direitos, sem, contudo, se afirmar que, existe uma relação causal entre pobreza e violação.

Assim, como não se pode atribuir e/ou acusar os pobres por condições usualmente associadas à pobreza, parece-nos óbvio que, se o Estado não garante satisfatoriamente uma educação de tempo integral, atendimento básico de saúde, transporte escolar, como políticas públicas mínimas às famílias de baixa renda, o Estado torna-se o principal agente violador, conseqüentemente, os demais microssistemas tenderão a não honrar os direitos da criança. Os gráficos adiante exibem um panorama de quão mínima são as condições econômicas das famílias estudadas, inclusive quando há ajuda de outras pessoas, além dos genitores, explicando, em parte, as razões das crianças serem expostas aos riscos e as negligências que citamos anteriormente.

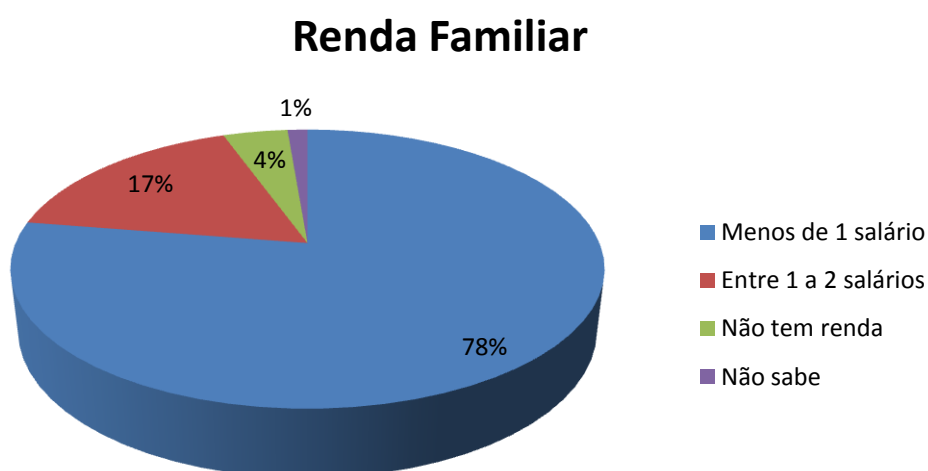


GRÁFICO2 - Resultados quanto à renda familiar referente a 311 questionários aplicados as famílias. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Idade dos Pais ou Resaponsáveis

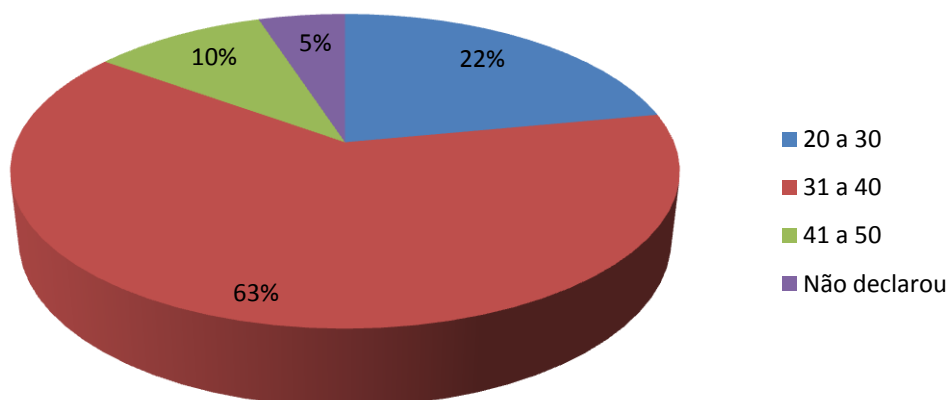


GRÁFICO 3 - Questionários aplicados as 311 famílias. Recôncavo Sul da Bahia – 2010.

Principal Provedor da Família

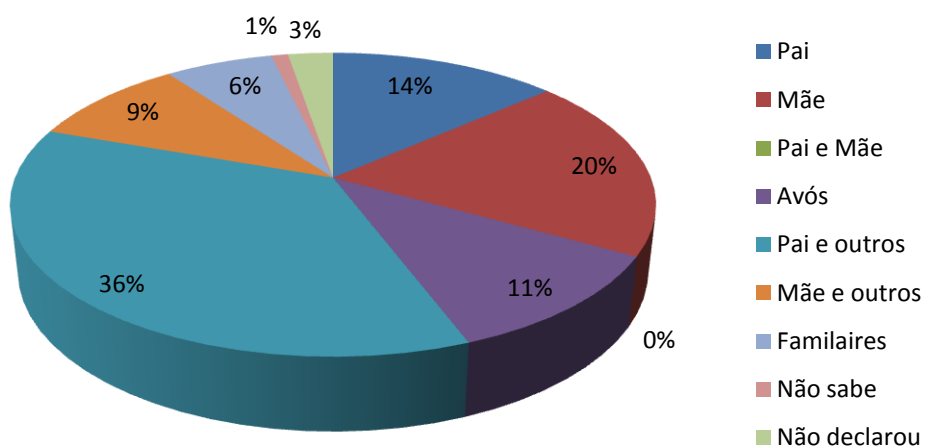


GRÁFICO 4 - Resultados referentes ao principal provedor familiar em 311 questionários aplicados as famílias. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

A maioria dos pais não eram pessoas muito jovens, incluíam-se na faixa etária entre 31 a 40 anos. Mas, embora em idade potencialmente produtiva, muitos não possuíam renda financeira alguma. Conforme aponta o Gráfico nº 3, dependiam

de outros familiares ou de terceiros para seu próprio sustento e das suas famílias nucleares.

Nesse universo, reconhecia-se a face violentadora do Estado, principalmente porque faltavam postos de trabalho suficientes para a mão de obra disponível na Região, e pela ausência de voz de uma população que carecia de capacitação para o ingresso no mercado produtivo. Remetendo-nos a Diniz (1999), lembramos que a consolidação da democracia e os avanços sociais requerem a participação da sociedade civil nas decisões que implicam questões de interesse público e o bem-estar das famílias. Assim, reiteradamente devemos lembrar o que diz o artigo 86, do ECA, quando responsabiliza o Estado como o principal articulador de ações governamentais ou não-governamentais, a fim de atender o cumprimento dos direitos da criança.

Sobre a convivência familiar, atentando para o artigo 19 do ECA, quando assevera que toda criança tem direito a ser criada e educada no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, o pressuposto é que, na família, elas serão cuidadas e assistidas. Todavia, observamos que o ambiente das famílias estudadas apresentou uma forte tendência ao conflito entre adultos. Uma vez somados os percentuais referentes aos possíveis conflitos existentes na família, obtivemos 74% indicados no Gráfico 5, o que equivale, aproximadamente, a 80 ambientes familiares com problemas dessa natureza.

Esses dados levaram-nos a refletir, com base na teoria bioecológica, que a família é uma unidade mediadora entre a pessoa e a sociedade, que é no âmbito familiar onde se dão e desenvolvem inicialmente as dinâmicas das relações afetiva, social, cognitiva, imersas em condições materiais e históricas do grupo social pertencente. Na família também se desenvolvem as aprendizagens, cujos significados e práticas criam modelos e padrões de comportamentos exibidos durante a vida nas relações interpessoais e na resolução de problemas. Assim, o que ocorre no interior da família afeta a sociedade e vice-versa, são influências bidirecionais que envolvem os membros da família e, também, os vários ambientes que configuram os sistemas sociais (DESSEN; POLONIA, 2007).

Em outras palavras, os diversos aspectos familiares possuem impacto na vida da pessoa, nos sistemas sociais e são por esses também afetados. O núcleo familiar, ao realizar a mediação entre seus membros e a sociedade, torna-se o meio

básico, através do qual os mesmos inicializam suas relações com o mundo. A criança passa a interagir com outros sistemas e torna-se um elemento de intercessão entre os demais sistemas e a sua própria família. Não há, portanto, como as relações interpessoais familiares se tornarem incólumes para as crianças, não interferirem em sua formação e nos seus modelos de comportamento.

Convivência Familiar

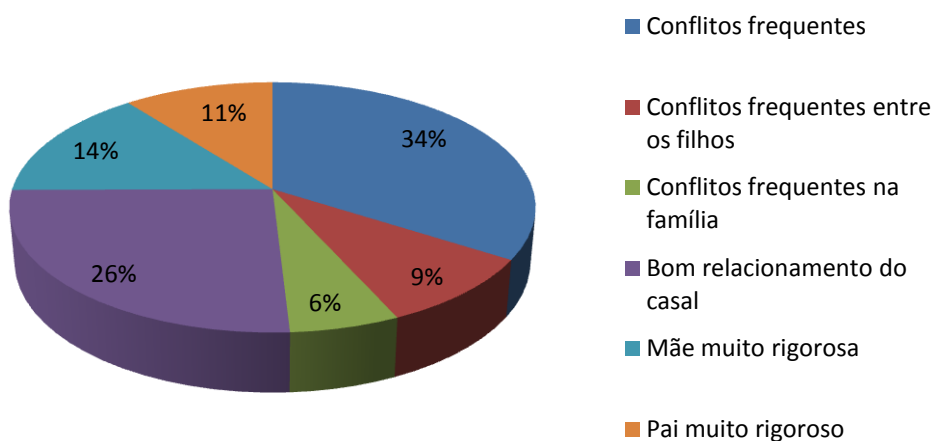


GRÁFICO 5 - Porcentagens das respostas associadas à convivência familiar em 311 questionários aplicados as famílias. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

O aspecto religioso das famílias nos pareceu um dado marcante na educação das crianças desde o início do estudo, quando observamos as orações realizadas na escola, a deferência dos pais pelas festas religiosas, as frases dirigidas aos filhos, repletas de fé e profecias, além de algumas orientações verbais alinhadas aos ensinamentos religiosos. O gráfico seguinte exhibe a preponderância do espírito religioso das famílias estudadas.

Religião dos Pais ou Responsáveis

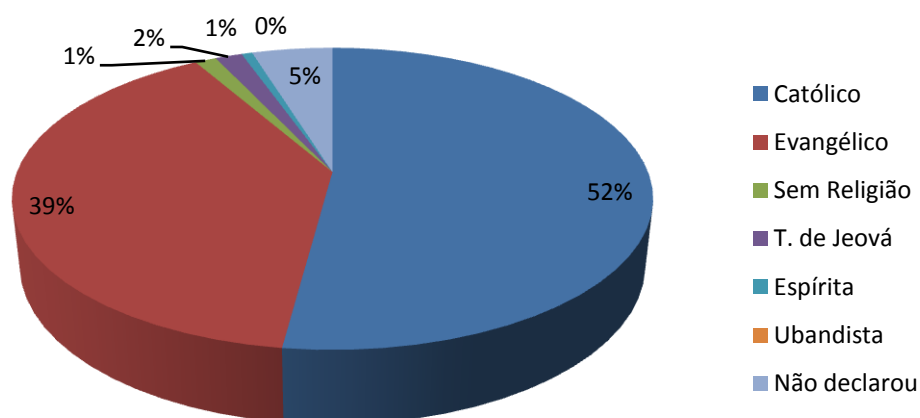


GRÁFICO 6 - Resultados referentes à religião dos pais ou responsáveis de 311 questionários aplicados as famílias. Recôncavo Sul da Bahia, 2010.

Além dos dados obtidos por meio dos questionários, as observações realizadas na escola levaram-nos a identificar ações recorrentes que se mostravam inapropriadas à educação das crianças, como gritos, depreciações, ameaças e negligências. Paralelamente, as ações e a aparência de algumas crianças também refletiam carência de atenção, cuidados, aconselhamento, diálogo e até afetividade.

Essas observações, atualizadas no diário de campo, a cada visita às escolas, foram organizadas e interpretadas em uma perspectiva contextualista, buscando sempre a interdependência entre os sistemas ecológicos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A avaliação desses registros, somados aos dados já produzidos, levou-nos a selecionar 11 famílias para buscarmos junto a elas elementos necessários a uma análise das causas e motivações que contribuíam para a violação de direitos da criança.

Uma vez selecionadas as famílias, procedemos os contatos com os seus representantes, pessoalmente e por via telefônica, quando propusemos a colaboração dos mesmos no estudo, e recolhemos, por escrito, suas respectivas concordâncias (APÊNDICE H), agendando, em seguida, locais, datas e horários dos encontros para realização das entrevistas (APÊNDICE E), ocorridas no segundo semestre do ano letivo/2010.

As famílias foram acessadas em suas próprias moradias, exceto quando houve impedimentos de ordem maior, como pouca ou nenhuma receptividade de algum membro da família, local impróprio à visitação de estranhos, ou ainda, a dificuldade para conciliar os horários do encontro durante o dia. Nos casos excetuáveis, em número de quatro, os encontros com as famílias ocorreram nas escolas, em um espaço reservado, sem a presença de terceiros.

Das 11 famílias que participaram desta pesquisa, foram selecionados cinco casos que se mostraram suficientemente representativos para o estudo do quadro de violação dos direitos da criança, nos macro e microsistema eleitos, e sobre os quais se procederam às análises fundamentadas na teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner e amparadas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste estudo, apresentamos um instrumento de coleta, interpretação e acompanhamento de dados em pesquisas qualitativas com famílias, o genograma. Consiste numa representação gráfica, contendo informações sobre a família e as relações entre os seus membros. Permite o conhecimento da dinâmica familiar, da forma como se dão os processos de comunicação, de quais relações de equilíbrio e desequilíbrio existem, dos eventos importantes de sua história, dos membros integrantes, separados ou excluídos, da interdependência entre os membros e, até, “a possibilidade de explorar aspectos emocionais e comportamentais do contexto de várias gerações” (NASCIMENTO; ROCHA; HAYES, 2005, p. 11).

O intuito de utilizar um genograma para cada família foi oferecer uma leitura mais explícita da organização familiar em uma perspectiva dinâmica e situacional. Foram construídos cinco genogramas, um de cada família relatada nos episódios de violação selecionados, para os quais utilizamos pseudônimos para nomear os seus membros, preservando, assim, a identidade dos pesquisados. Sobre as idades das pessoas que compõem os genogramas, orientamos que devem ser calculadas com base no ano da realização da pesquisa de campo, 2010, porque o programa utilizado para a montagem do instrumento gráfico automatiza a atualização para o ano de 2012, quando foram construídos os ditos instrumentos.

Ao final de cada episódio, relatados em duas etapas, a da apresentação e a do encontro com a família, são exibidos os genogramas correspondentes com observações realizadas posteriormente às entrevistas.

Finalizando o artigo, será feita a análise dos cinco episódios em conjunto, embora considerados separadamente.

5.1.1 Episódio 1 - Quem poderá dirigir-lhe um olhar reparador?

De tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantar-se o poder nas mãos dos maus, o homem chega a rir-se da honra, desanimar-se de justiça e ter vergonha de ser honesto.

(Rui Barbosa)

Este caso envolve uma criança de quatro anos de idade, aluno da Escola A, local onde ela foi selecionada para fazer parte deste estudo, porque se incluía nos critérios eleitos - episódios que levavam a pressupor algum tipo de violação - para seleção dos membros de famílias que seriam visitadas e entrevistadas.

O comportamento que justifica ter sido ela alvo personagem deste estudo foi a constante recusa em participar das atividades escolares, quaisquer que fossem, ficando isolada do grupo de colegas da sala, embaixo de uma das mesas chorando, algumas poucas vezes observando o que faziam as outras crianças ou dormindo no chão. Raramente lanchava e jamais brincava, mesmo durante o recreio.

Segundo a professora da classe, já havia tentado várias maneiras para integrá-la ao grupo, mas, sem sucesso. Ouvimos dela a seguinte declaração: “*ela chora muito, foge da sala e causa transtornos na disciplina*”, por isso não mais insistia.

A diretora e a coordenadora se limitaram a nos comunicar que se tratava de uma criança com problemas familiares, ao que uma delas acrescentou: “é um caso muito difícil, todos sabem, mas ninguém pode resolver”. Essas informações foram passadas quando solicitamos consultar a ficha de matrícula do aluno, à procura de informações adicionais sobre ele e a família.

A criança vivia com a mãe e mais dois irmãos maternos, mais velhos, seis e sete anos, e o padrasto. Residiam em um bairro periférico, a mãe era dona de casa e os irmãos estudavam em uma escola vizinha, os quais eram portadores dela na escola, e assim as três crianças percorriam, em média, um trajeto de mais de 1 km para casa e sempre sozinhas.

Apesar de reclusa, a criança era assídua e somente se tornava agressiva quando convocada para as tarefas escolares. Assim permaneceu até o dia em que buscamos um contato com ela através de uma brincadeira de desenhos nos dedos

das mãos. Ao consentir que fizéssemos faces de bonecos nas falanges dos seus dedos, solicitamos que atribuísse um nome para cada boneco e que dissesse quem eram. A criança colocou a si própria, os dois irmãos, a mãe e o padrasto. Este, ele chamou por um apelido que posteriormente soubemos se tratar do seu “nome de guerra” no mundo do crime.

A brincadeira nos oportunizou entabular uma conversa descontraída com a criança, que declarou odiar o padrasto e confessou querer morar com a avó. Em outra ocasião, tornou a expressar esse desejo verbalmente após desenhar a casa da avó e figuras representando ele, os irmãos e a mãe. Nossa insistência no assunto fazia com que ela se calasse, voltasse a se retrair ou chorasse.

Embora os representantes da escola se mantivessem calados a respeito da criança e de sua família, o porteiro, observando nossa insistência em manter contato com ela, resolveu contar-nos que o padrasto era um conhecido traficante de drogas do município, que comercializava as drogas durante a noite em sua própria casa. Acrescentou se tratar de um homem violento, de pouca conversa e temido pela comunidade onde morava. Costumava maltratar a mulher e as crianças, obrigava a companheira a trabalhar para ele, e como os enteados atrapalhavam o seu comércio ilícito, colocava-os para dormir muito cedo, em um corredor ao lado casa, ao relento, entre dois barris, cobertos por um encerado, onde dividiam um colchonete e um cobertor. Algumas vezes as crianças iam da escola para a casa da avó materna e lá dormiam. Mas, como a situação financeira da avó era muito precária, acabavam voltando para a casa do padrasto.

Durante o ano escolar, não houve melhora no comportamento da criança, tampouco mudanças de conduta por parte da professora e demais profissionais. Ela continuava triste, chorosa, medrosa, agressiva, desadaptada, sofrida. A questão era, então, como verificar a situação, visitar a família, entrevistá-la e buscar apreender o olhar que ela teria sobre as supostas violações?

5.1.1.10 Encontro com a Família

O encontro com a mãe do Episódio1 somente foi possível após duas tentativas de contato por via telefônica, quando oportunamente lhe explicamos sobre a necessidade de complementar alguns dados para a pesquisa em curso, lembrando-lhe que na primeira etapa do mesmo trabalho, os pais haviam

contribuído, respondendo os questionários transitados entre eles e os professores da escola. Da parte dela, não percebemos interesse pelo encontro, ao contrário, indagou se não poderia enviar as perguntas, como no caso do questionário. Argumentamos sermos conhecedores do quanto são escassos os horários para as mães, repletas de afazeres com suas famílias, de maneira que passaríamos a ela a tarefa de agendar-se conosco, em conformidade com suas disponibilidades. Ela ficou de pensar e posteriormente enviar uma mensagem pela criança, o que não ocorreu durante as próximas quatro semanas.

Foi por medida de segurança que sugerimos o encontro na escola, pois circulava informações sobre atividades suspeitas no seu ambiente familiar sobre a natureza agressiva do seu companheiro, nos desencorajando a entrevistá-la em sua moradia. Por isso, também, a entrevista com essa mãe foi a última agendada e a penúltima a se realizar.

Com a proximidade do final do ano letivo, fizemos um novo contato por telefone para que o agendamento da entrevista se concretizasse. Mas, ainda assim, em data e horário pré-estabelecidos, ela não compareceu. No dia seguinte, a professora da criança passou-nos o recado de que ela havia faltado ao encontro por motivos de saúde, mas que iria pessoalmente à escola, no horário do recreio, daquele mesmo dia, podendo, então, participar da entrevista.

O horário disponibilizado, o recreio, nos pareceu inconveniente porque certamente não teríamos um espaço silencioso para conversar e nos estender sobre as questões essenciais à compreensão das suas relações familiares. Por outro lado, recebê-la naquele horário, quando todos os professores estariam mais livres, talvez nos permitisse observar como a mãe daquela criança quase sempre arredia às atividades ali propostas, se relacionava com a escola e vice-versa.

O propósito poderia nos contemplar, com uma visão mais clara, as inter-relações entre escola e família, esta, ali representada por aquela mãe, constituindo, assim, o mesossistema, “formado e ampliado sempre que a pessoa entra num novo ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21) no qual também participa e se desenvolve.

Estávamos receosos de que a aparente resistência da genitora mais uma vez prevalecesse, até porque ela poderia prever o peso de sua responsabilidade frente à omissão de ato protetivo para com o filho. O Art. 98 do ECA dispõe que, havendo falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, é cabível medidas de proteção à

criança, o que autoriza os Conselhos Tutelares, o Ministério Público, viarepresentação em juízo, e as autoridades judiciárias a buscar os fins sociais cabíveis pelo próprio Estatuto.

Havia um pouco de tensão da nossa parte porque sabíamos o quanto poderia ser delicado para a mãe tratar de assuntos tão particulares e íntimos. Por isso iniciáramos por apresentações, falaríamos sobre o nosso trabalho no contexto da pesquisa e apresentáramos os tópicos da entrevista (anamnese) (APÊNDICE E) porque as perguntas triviais sobre a gestação, nascimento e desenvolvimento da criança ajudariam a estabelecer um diálogo mais fluente. Finalizando essa parte das apresentações e explicações sobre a pesquisa, pediríamos que ela lesse e assinasse as vias do termo de livre consentimento (APÊNDICE H). Esses procedimentos foram adotados em todas as entrevistas.

A mãe compareceu ao encontro na hora por ela proposta e, surpreendentemente, mostrou-se à vontade e simpática com todos da escola. Como não a conhecíamos até então, a representação que fazíamos daquela senhora jovem era de alguém inibida, receosa, retraída, pelo quadro que o filho apresentava na escola. Ela cumprimentou desde o porteiro, a quem se apresentou e disse o motivo que a levou à escola. Em seguida, veio ao nosso encontro e apresentou-se pela segunda vez. Foi receptiva com a professora que também dela se aproximou, cumprimentou verbalmente as demais professoras que estavam fora das suas classes e, por fim, perguntou pelo filho. Solicitei que ela nos acompanhasse porque a diretora havia cedido um espaço para conversarmos na diretoria, para onde nos encaminhamos e, mais uma vez, o percurso foi de cumprimentos e carinhos distribuídos com as crianças que por ela passavam. Na diretoria, também foi desenvolvida, trocou algumas informações sobre o recesso de feriados vindouros e sobre o final do calendário.

Passados os primeiros instantes, resolvemos fechar a porta por conta do barulho externo e procedemos conforme havíamos planejado, enquanto ela demonstrava serenidade. Interrompeu-nos apenas para perguntar a quanto tempo estávamos naquele Território e por quanto tempo mais ficaríamos. Ao iniciar a entrevista propriamente dita, passamos a buscar explicações para suas respostas, ao dizer, por exemplo, que a sua gravidez foi “mais ou menos planejada e desejada”, indagamos: como assim? Nessa e em outras oportunidades, pudemos obter informações mais consistentes sobre aquela família em foco. Em síntese, em

narrativa remissiva, ela disse-nos que seu atual companheiro foi o seu primeiro namorado e também “devedor”, referindo-se à sua primeira experiência sexual. Segundo ela, entre os 14 e 16 anos, esteve somente com ele, até que se envolveu com pessoas “mal vistas”, pessoas que não possuem boa reputação, e precisou sair da cidade. Nesse ínterim, perdeu o primeiro filho dele, um aborto natural. Passados três meses, teve notícias que ele estava com outra companheira, sofreu muito, mas a “fila anda”, referindo-se a outra pessoa em sua vida afetiva, com quem viveu cinco anos e teve dois filhos que moram com ela. Alegou que o segundo companheiro era ciumento e péssimo pai, de maneira que não sofreu quando dele separou-se, e ainda pensava no antigo companheiro, com afeto.

Após a segunda separação, foi para o Sertão, onde trabalhou em uma fábrica de papel e lá conheceu o pai da criança da qual buscávamos informações familiares. Contou-nos que ele queria muito um filho, ela, embora também desejasse um terceiro filho, preferia adiar a gravidez porque precisava trabalhar pelo sustento dos dois outros e, nos finais de semana, trabalhava como manicure para complementar a renda familiar. Sabia que, grávida, não conseguiria manter todas as atividades profissionais. Ainda assim, aceitou a gravidez quando soube, mas não comemorou, ficou até mais abatida que nas anteriores, porque a condição financeira a preocupava. Durante a gravidez, teve anemia, mas a criança nasceu com o peso normal, sem problemas de saúde.

O retorno dela e do seu filho, porque os outros dois ficaram com a mãe dela, a quem enviava a despesa, deu-se quando seu primeiro companheiro voltou à cidade e a procurou. Ela disse-nos que pensou ser sua chance para ser feliz, e trocou “o certo pelo duvidoso”.

Indagamos como eram as relações entre esses pais, as crianças, ela e o atual companheiro. Por nosso aluno, ele recebe proventos do pai, que só o vê no final do ano, porque atualmente mora a 750 km de distância. Ele constituiu outra família, não mantém contato com ela, liga para um familiar intermediar a conversa e para providenciar a locomoção da criança até ele. O outro ex-companheiro abandonou os filhos totalmente. Sobre a relação do atual com as crianças, disse que, por um lado, é boa, mas por outro não. Explicou que o “padrasto nunca é bem visto e que filhos obedecem apenas ao pai”. Para ela, as divergências entre eles são muitas, obrigando-a a ficar entre os filhos e o companheiro, tentando o mais que possível conciliá-los, o que nem sempre consegue.

Quando indagada sobre o que fazem as crianças quando divergem do padrasto, ela respirou profundamente antes de dizer: elas não obedecem. Sobre a convivência e harmonia do casal, considerou boa, com divergências comuns de casais, acrescentando que muitas pessoas admiram o quanto eles se entendem.

Ainda com relação ao nosso aluno, a mãe alegou não saber da sua recusa em fazer as atividades, porque ele em casa pinta, desenha, faz atividades correlatas às da escola.

Declarou que ele brincava com outras crianças, não somente com os irmãos, assistia TV, cantava, jogava bola, e seu brinquedo preferido era carrinho de rolimã. Sobre o sono, o horário, e como dormia a criança, respondeu que com os irmãos no quarto, por volta das 21 horas, o sono não era interrompido, e algumas vezes fazia xixi na cama, o que considerava normal na idade dele. Sua saúde era boa, raramente precisava tomar remédios, comia bem, queixa-se apenas de dor de cabeça, mas acreditava que era desculpa para não ir à escola.

Pedimos que nos falasse sobre seus medos, seus sentimentos, as pessoas em quem ele demonstrava mais confiança, aquelas com as quais permanecia mais tempo, e sobre suas conversas com ele. A avó materna apareceu nesse cenário, com quem ele tem mais apego, chega a fugir para a casa dela. A vontade expressa por ele era de morar com o pai e com a avó, porque ambos fazem suas vontades. Disse-nos que ele conversava pouco, mas falava sozinho enquanto brincava ou mesmo sentado na calçada, “coisas de criança”.

Para ela, é difícil abrir mão do seu filho, deixando-o viver com o pai, porque ficaria sem vê-lo, mas, ao mesmo tempo, sabia que isso acabaria acontecendo porque ambos forçarão essa situação. Mas, se fosse para a felicidade dele, concordaria.

Dos cuidados com ele, banho e higienização, alimentação, tarefas da escola, locomoção, assistência médica, lazer e outros hábitos, ela e a avó cuidam, mas os filhos são “independentes”, cuidam-se bem.

Em relação às condições socioeconômicas da família e se recebia bolsa família, declarou que não trabalhava fora de casa, então não possuía renda, por isso recebia a bolsa família, mas suas necessidades em casa eram atendidas pelo companheiro que, inclusive, ajudava a mãe dela e cobria as despesas dos seus dois filhos mais velhos. Apenas o filho caçula recebia pensão alimentícia do pai.

No item relativo à disciplina da criança e formas de repreensão, a mãe disse preferir os castigos, como cortar a TV, as brincadeiras ou alguma guloseima, mas que às vezes também o colocava sentado por alguns minutos.

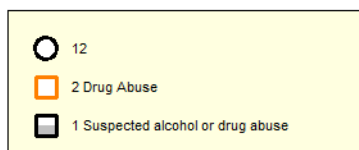
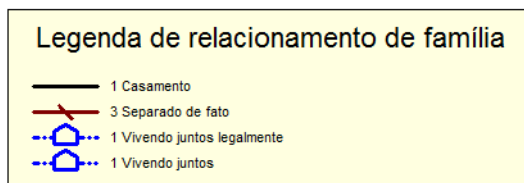
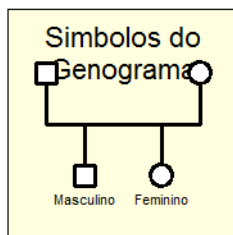
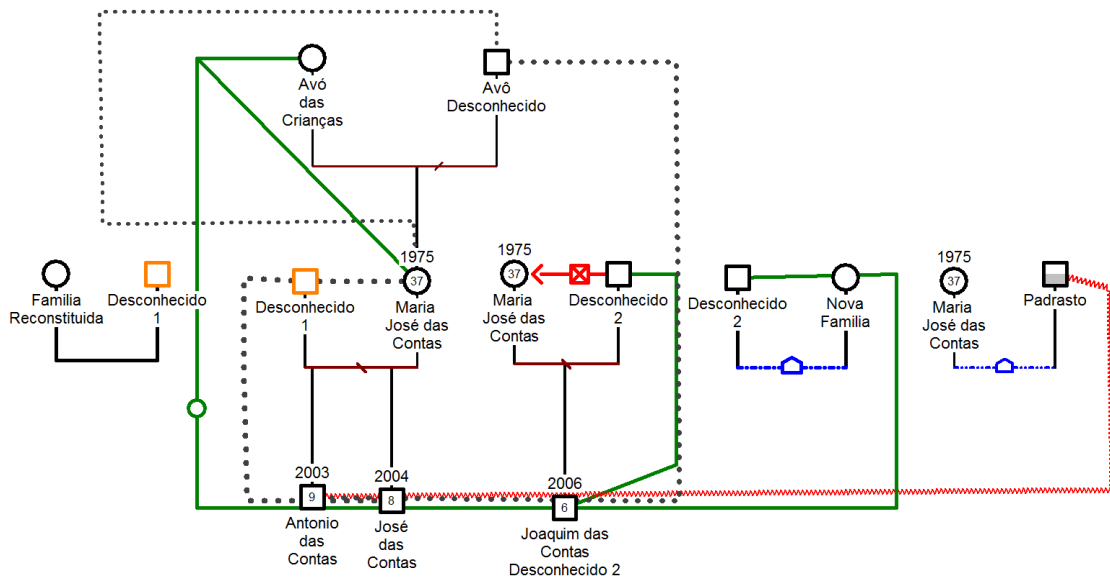
Sobre a presença de substâncias ilícitas ou controladas por membros da família, alegou que já houve no passado, mas que há muitos anos não existia mais. Conforme depôs, mesmo bebidas alcóolicas, somente em ocasiões festivas eram consumidas, dentro de um limite que não impedia a boa convivência social.

Antes de encerrarmos a entrevista, pedimos que nos dissesse como percebia o seu filho em termos dos comportamentos que apresenta na família e na escola e, também, nos falasse sobre os sentimentos que costumava expressar no cotidiano familiar. Essa solicitação deveu-se ao fato dela haver declarado que não sabia sobre suas recusas às atividades escolares na escola, e também porque respondeu, durante a entrevista, que quando contrariado ele reagia agressivamente.

Para ela, seu comportamento era semelhante aos de outras crianças da mesma idade. Parecia que em casa ele sentia-se mais à vontade, não poderia afirmar, mas, talvez, a professora não tivesse muita paciência com ele. Porém, ela não considerava tudo que ele falava como última verdade, porque sabia o quanto ele era teimoso. E, quanto aos sentimentos, reconheceu-o como reservado, salvo com a avó. Se alegre, ele brincava, corria, sorria. Se triste, ele chorava, resmungava, chutava, batia, falava mal, mordida, se tornava agressivo.

A entrevista teve a duração precisa de 01h48minm, de maneira que a finalização ocorreu pouco após o encerramento do turno, quando a criança já havia seguido para casa com os irmãos.

5.1.1.2 Genograma da Família - Episódio 1



Neste genograma estão arroladas três gerações, avós, pais e netos. Observa-se que, na primeira geração, apenas os ascendentes maternos aparecem, demonstrando cortes de relações entre avós e netos pelas partes paternas (dois pais para três filhos, mais um padrasto). Observa-se ainda: há tendência de famílias reconstituídas; o abandono e a negligência por parte do avô para filha, e do pai para duas das três crianças citadas; poucas relações de harmonia; declaração de apenas três relações de amor que perpassam da avó materna para os netos e filha e vice-

versa, pai para a criança mais nova e vice-versa; presença de abuso de drogas entre parceiros afetivos; e violência desferida contra crianças enteadas.

Conhecer a estrutura dessa família, sua história, enlaces e desenlaces amorosos da genitora, a chegada dos filhos, os vínculos com os pais da criança e avó materna, e a maneira de conduzir a educação dos filhos nos possibilitou, também, conhecer como a família se organizava e interagia com os contextos mais próximos. No caso da criança que se mostrou desadaptada à escola, agressiva e era suspeita de sofrer violências no ambiente familiar, condiz lembrar a posição de Bronfenbrenner e Morris (1998) sobre as formas duradouras de interações com os ambientes mais próximos, definidos como processos proximais. Assim, é preciso atentar para a influência desses processos no ambiente familiar, no qual as relações tendem a ser mais duradoras, de maneira que a extensão e as consequências da violência podem incidir em cada pessoa em graus diferentes, porque, inclusive, a pessoa agredida não tem uma percepção do ato agressor separado do ambiente, e sim como um todo. Isso significa que a criança pode ser invadida por uma diversidade de sentimentos difusos em relação às pessoas que a cercam e de si própria, sentimentos e ideias que não representariam, de fato, a realidade.

5.1.2 Episódio 2 - A outra face/fase do agente violador

Não é o sofrimento das crianças que se torna revoltante em si mesmo, mas sim que nada justifica tal sofrimento.

(Albert Camus)

O segundo caso, objeto deste estudo, é relativo a uma criança de cinco anos de idade da Escola A. Despertou-nos curiosidade assim que iniciamos as observações porque sua genitora protagonizava cenas de agressão verbal e física contra ela, na entrada e saída da escola. Em duas dessas cenas, aos gritos, desferiu-lhe uma bofetada, obrigando-a a beijar a irmã de menor idade que a acompanhara até a escola. Na ocasião agrediu-a com tapas nas costas ao mesmo tempo em que ameaçava concluir a agressão em casa.

A observação sobre a criança durante as atividades escolares revelou uma acentuada agressividade dirigida aos colegas, também, a dificuldade de integrar-

seaos grupos de trabalho, e a resistência às orientações da professora e de outros adultos da escola. Agitada, a criança pouco se concentrava nos jogos e brincadeiras, e mostrava-se desinteressada durante as explanações em classe, mesmo durante a exibição dos filmes e a contação de histórias. Frequentemente recusava o lanche da escola, preferindo os biscoitos e sucos que trazia de casa. Seu vestuário era bem cuidado, inclusive nos dias chuvosos, com agasalhos apropriados e fardamento limpo. Era assídua e pontual, e seus portadores sempre foram a mãe ou o padrasto.

Em consulta à ficha escolar da criança e através de conversas com a professora, a coordenadora e a diretora, soubemos que a família morava próximo à escola, onde viviam a criança, a mãe, a irmã e o padrasto. A mãe trabalhava os dois turnos em uma loja de departamentos, num município vizinho, e o padrasto era profissional liberal. No turno oposto à escola, os filhos ficavam na casa da avó paterna e, à noite, o pai biológico os levava para casa da mãe. Segundo informações da diretora, essa guarda compartilhada era marcada por brigas, chantagens e ameaças de ambas as partes, e não havia um consenso em relação à educação das crianças.

No decorrer do primeiro semestre letivo, chamou-nos atenção algumas marcas no corpo da criança que pareciam mordidas. Ao indagá-la sobre as mesmas, contou-nos, sem hesitar, que quem a mordeu foi a mãe por estar pulando no sofá enquanto ela se queixava de dores na cabeça. Nesse mesmo dia, na saída da escola, a professora procurou saber, da própria mãe, sobre as ditas marcas, alegando que eram recentes e que não haviam sido adquiridas na escola, ao que ela respondeu: *“eu sei que não foi aqui, é que ele me faz perder a cabeça”*, apressando-se a sair. A mãe mostrava-se impaciente com a criança e pouco simpática com todos os profissionais da escola.

No retorno do recesso junino, a criança foi modificando o comportamento gradativamente. Tornou-se mais participativa, cuidadosa com os materiais escolares, amável com os colegas e relativamente obediente aos adultos. Mãe e padrasto continuaram fazendo seu transporte escolar, mas não mais ocorriam cenas de violência física e verbal publicamente. A criança contou-nos que já não ficava mais na casa da avó porque a mãe trabalhava apenas no turno matutino e à tarde ficava em casa com os filhos. Suas visitas à casa do pai e da avó ocorriam nos finais de semana, apenas por algumas horas. Algumas vezes, durante as “rodinhas” -

atividade de rotina nas classes da educação infantil – referia-se à mãe com afeto, narrando seus cuidados e atenção para com ela. Essas condutas tornaram-se constantes até o final do ano letivo. Mas, quanto à relação mãe-escola, nada melhorou, a mãe permaneceu arredia, o que não facilitava nossa aproximação para uma visita à família e para a realização da entrevista prevista nesta pesquisa.

5.1.2.1 O Encontro com a Família

Formulado o convite por via telefônica, e uma vez apresentada a razão da visita à família, ou seja, para complementar as informações obtidas por meio do questionário, a mãe agendou conosco para uma tarde no meio da semana, nos fornecendo, inclusive, pontos de referência a fim de facilitar nossa ida à sua residência, localizada em uma rua próxima à escola da criança.

Fomos recebidos por ela própria e suas duas crianças. A senhora nos convidou a entrar e nos acomodar e, em seguida, perguntou se aceitaríamos algo para beber, num gesto de cortesia, acompanhado de movimentos tranquilos e voz serena como antes, na escola, não havíamos testemunhado.

Após os protocolos iniciais, assinatura do termo de livre consentimento, precedida de todas as explanações necessárias, iniciamos a entrevista no mesmo clima sereno. Enquanto isso, observamos que as crianças brincavam na entrada da casa, cercada de grades, onde não havia perigo algum para elas. A casa era simples, porém o ambiente dava sinais de organização e limpeza.

As questões iniciais da entrevista, relativas aos dados da criança e seu desenvolvimento, foram sendo respondidas à medida que ela mostrava o álbum com fotos das fases a que se remetia. Enquanto falava do compartilhamento da gestação, dos cuidados e dos preparativos para a chegada do bebê, percebemos que a criança se interessou pelo assunto aproximando-se e também perguntando ou acrescentando comentários, do tipo “eu estava dormindo aqui dentro”, apontando para o ventre materno exposto na fotografia. Algumas vezes se afastava para tomar os brinquedos da irmã, e logo voltava quando percebia que se falava dela.

No período pós-parto, a mãe sofreu de depressão puerperal e teve acompanhamento médico. Confessou que o apoio da família (mãe e irmã) foi fundamental para superar o problema e cuidar do bebê com equilíbrio.

Sobre a saúde do bebê, como não amamentou, por conta de alguns medicamentos que fez uso logo após o parto, acreditava que a criança não possuía anticorpos suficientes, alegou que ela apresentou viroses frequentes durante a primeira infância e, até aquela data, ainda mostrava-se suscetível a gripes e resfriados, muito mais do que a irmã caçula.

Esperta, falante, hiperativa, como a caracterizou, andou e falou muito cedo, e desenvolveu-se rapidamente. Colocou-a na creche aos três anos, mas arrependeu-se porque não deu muita atenção à criança, tanto que a irmã não foi nem iria, esperaria completar quatro anos para ir à escola infantil. Alegou que, na ocasião, além de trabalhar longe de casa, financeiramente não dispunha de recursos suficientes para pagar uma boa babá. No momento, enquanto uma de suas crianças está na escola e ela no trabalho, a criança menor é assistida por sua irmã na casa da própria tia. À noite, a tia fazia um curso na faculdade local e deixava o filho com ela, e assim, permutavam as crianças e se ajudavam mutuamente.

O cotidiano da criança, aparentemente dentro de uma rotina planejada, iniciava às sete horas da manhã, quando a preparava para a escola, até às 20 horas quando a colocava juntamente com as duas outras crianças para dormir. Nem sempre fora assim, pois houve um período que as crianças dormiam, acordavam, se deslocavam da casa do pai para a casa da mãe, e só depois voltavam a dormir sem rigor de horários.

A figura do pai e o fato de viver separado dele tinham forte significado para a criança, declarou a mãe. Contou-nos que separou-se três vezes. A primeira vez, quando a criança ainda tinha quatro meses, mas voltou em 30 dias. Um ano após o nascimento do seu primeiro filho, também houve um rompimento, chegou a buscar a separação judicial, mas teve o que chamou de “recaída”, reconciliando-se. Decorreram dois anos, ela engravidou do segundo filho, a criança nasceu, mas, após um ano e meio, separou-se. Para ela, era definitivo porque estava convivendo com outra pessoa.

Uma vez estimulada a falar sobre a relação do pai com a criança e vice-versa, disse-nos que era confusa porque a criança recebia orientações diferentes das que ela costumava dar, além das intrigas da avó contra ela, que as usava para fortalecer-se frente ao pai. Sobre os filhos, achava que ficavam abalados, mudavam o comportamento, principalmente o mais velho, que agia para chamar a atenção.

Em relação à conduta da criança na escola, disse-nos que recebia muitas reclamações, tanto da professora como dos funcionários - batia nos colegas, destruía os materiais escolares e era desobediente. Ela tinha uma coleção de queixas dele e ele, uma coleção de castigos. Tentou conversar, falar com carinho, tirar os brinquedos, nada funcionava. Passou a bater, mas nem assim obtive o resultado esperado. Declarou que pediu ajuda a uma amiga pastora, da qual recebeu orientação de como lidar com a criança. Até aquele momento, achava que seu filho estava melhorando e todos os dias lhe dizia isso, apontando como era e como estava se comportando.

Procuramos saber como a criança passava o tempo livre e como preparava as tarefas escolares. Ao que indagou: “antes ou agora”? Era como se houvesse um divisor de águas na vida da criança. Conforme descreveu, os filhos brincam, leva-os à rua quando precisa ir ao mercado, feira, bancos, igreja, e outros ambientes, frequentam casa dos parentes, brincam na praça e em casa. Costumam dormir após o almoço e somente no final da tarde ela acompanha as tarefas quando há.

Em relação à convivência dele com o padrasto, também achava confusa, ele já havia indagado se poderia trocar de pai. Acreditava que a avó fazia comentários a esse respeito e isso confundia as ideias da criança sobre os papéis do pai e do padrasto. Sobre o padrasto em relação à criança, acreditava que havia afinidades, até porque ele também era pai de dois filhos de idades próximas, sempre os reunia e lidava com todas as crianças da mesma maneira, sem distinção. Mostrava-se solidário, levava a criança à escola, brincava com naturalidade e até ajudava nas tarefas domésticas voltadas para as crianças.

A mãe fazia planos de cursar uma faculdade, deixar de ser comerciária e talvez mudar de cidade. Mas, naquele momento, julgava prematura qualquer atitude porque estava “vivendo um período de calma” em sua vida, e os filhos ainda muito pequenos precisavam de assistência.

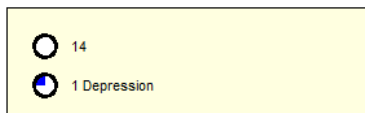
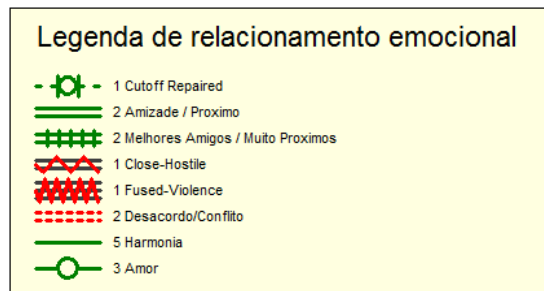
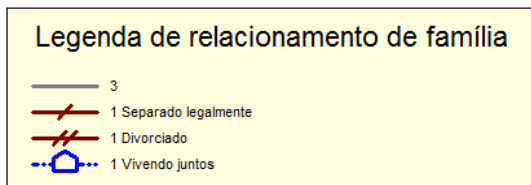
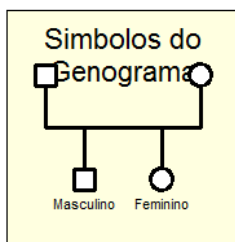
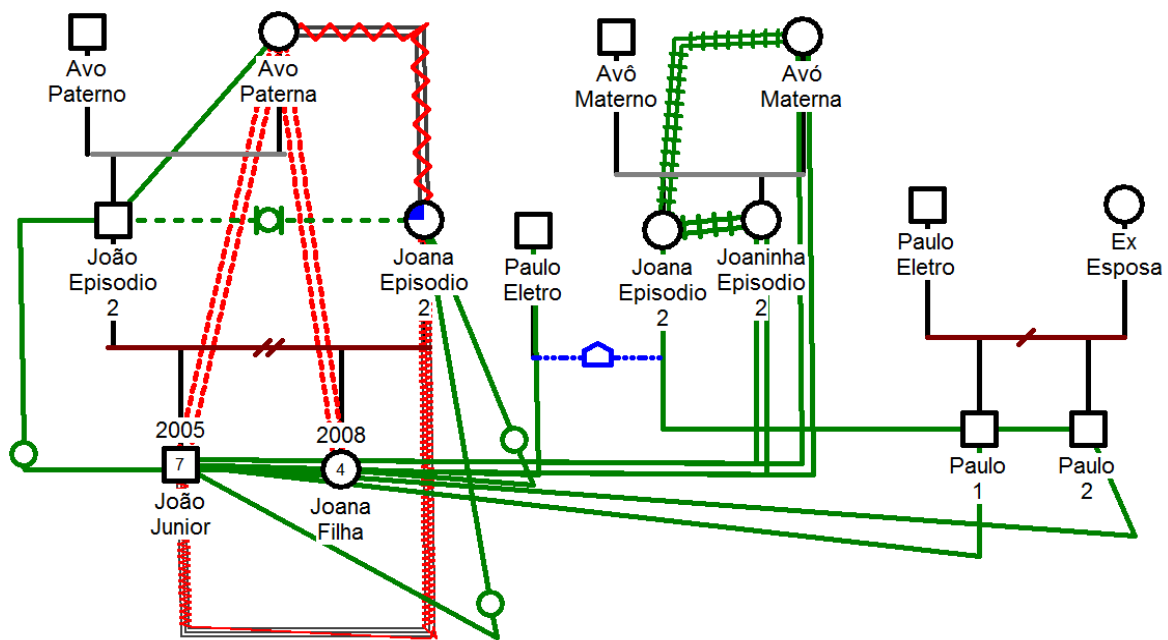
Para encerrar nossa entrevista, pedimos que falasse-nos sobre a relação dela com a escola e vice-versa. Que comentasse o trabalho pedagógico, os cuidados com sua criança, a participação da família e outros comentários que julgasse procedentes.

Conforme analisou, a escola carecia de uma estrutura para as crianças da idade que atendia. Naquele momento, era a escola que poderia oferecer ao filho, logo, procurava valorizá-la para que ele também o fizesse. Sempre que a

convocavam, encontrava um horário para atender ao chamado. E, como era o primeiro ano de sua criança na escola, ainda não conhecia todos os funcionários e professoras, não teria nada mais a acrescentar.

5.1.2.2 Genograma da Família - Episódio 2

Pois nem um parque infantil possuía. A professora, apesar de educada e experiente, era autossuficiente, não aceitava críticas nem sugestões.



No genograma relativo ao Episódio 2, há presença de três gerações referentes aos pais da criança, principal personagem do Episódio, aqui cognominado João Júnior, primogênito de um casamento desfeito judicialmente. Nesse ambiente familiar, embora apaziguado, adultos e crianças convivem com o apoio e cooperação de parentes próximos, assim como com a violência moral e psicológica, dantes também manifesta fisicamente. Há preponderância de linhas verdes, legendadas como vínculos de amizade e proximidade, além do envolvimento de várias pessoas nessas relações amistosas. As formas mais contundentes dos conflitos estão marcadas pelo contato da genitora com a sogra e dessa com os seus próprios netos, configuradas como hostilidade, violência, desacordo e conflito. Na relação genitora e a criança em foco, a representação exhibe a dubiedade de sentimentos e ações, ao passo que, com o pai, há estável harmonia e amorosidade.

A história acompanhada dessa criança, durante a pesquisa na escola, nos levou a pensar em uma reprodução de um padrão que a genitora estabeleceu com ela: o do autoritarismo, intolerância e agressividade que perduraram o tempo em que a mãe reorganizava seu contexto familiar. Embora o padrão pareça ser apenas um aspecto de todo o contexto, pode ter, sim, repercussão em vários setores da vida da pessoa e dos membros da família. Sobre isso, o fato de ter se instalado um padrão de relação mãe-criança adverso, a regularidade do mesmo juntamente com novas ocorrências cotidianas influenciaram a dinâmica dos processos entre elas e o ambiente familiar, ocorrendo o que Bronfenbrenner e Morris (1998) denominam da influência do tempo nas mudanças e continuidades ao longo da vida. Assim, um novo processo, baseado em outra dinâmica interativa também dará início a novos padrões interrelacionais das pessoas e seus contextos.

5.1.3 Episódio 3 - Vidas silenciadas

En el conversar construimos nuestra realidad con el otro. No es una cosa abstracta. El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades. Al operar en el lenguaje cambia nuestra fisiología. Por eso nos podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con los otros. O se vive en el bienestar estético de una convivencia armónica, o en el sufrimiento de la exigencia negadora continua.

(Humberto Maturana)

O terceiro caso selecionado envolveu duas irmãs de quatro e cinco anos, alunas da Escola B, cujas professoras solicitaram ajuda. Era o primeiro ano em que as crianças estudavam na escola e pouco se sabia sobre a família delas, suas rotinas e hábitos, sobretudo porque ambas nada falavam com as suas mestras, seus colegas, entre elas, ou com quaisquer outras pessoas dentro da escola. Cogitava-se timidez, baixa autoestima, distúrbios do aparelho fonador, uma incógnita que enquanto não fosse esclarecida continuaria prejudicando o processo escolar de ambas.

Muitas foram as tentativas para estabelecer diálogos com elas, todas sem sucesso. Durante o período de observação realizado na escola, nos chamava a atenção elas participarem das brincadeiras com os colegas, das atividades em classe, demonstrando total compreensão sobre o que ocorria no recinto e o que se falava, mas respondiam apenas corporalmente. Uma cena marcante ocorreu quando uma colega tomou a boneca que uma delas trouxe de casa e não houve reação alguma. Ao contrário, aguardou a professora intervir por ela, após outra colega denunciar o fato. Os comportamentos eram incomuns nas crianças da faixa etária entre quatro e cinco anos, que se mostram egocêntricas e reativas repetiam-se em outros momentos em sala de aula, pois enquanto essas demarcavam lugares e a posse de materiais escolares, brinquedos e sucatas, as irmãs em pauta sequer esboçavam alguma indignação, permanecendo apáticas.

Vãs as tentativas de fazê-las falar, conseguimos, no máximo, que sorrissem. Tentamos conversar com alguns dos vários portadores das crianças, mas todos diziam que elas falavam em casa, que deveria ser “vergonha”, reforçando as suposições das professoras em relação à timidez. Havia interesse de ambas as professoras pelas crianças, procuravam deixá-las próximas a elas, assistiam as atividades individualmente, mas a ausência da linguagem oral dificultava até a avaliação, todas as respostas das crianças somente eram verificadas nas ações motrizes e nos exercícios gráficos. Certamente isso se tornava um obstáculo para o processo interativo e, conseqüentemente, para a aprendizagem delas.

As crianças assíduas à escola cumpriam o horário de chegada, mas o de saída era irregular, variando entre 11h30min a 12h30min, eram, muitas vezes, as últimas crianças a saírem da escola. Segundo a funcionária da portaria, os vários portadores, adolescentes do sexo masculino, eram parentes próximos e vizinhos que a mãe havia autorizado buscá-las. Durante o ano letivo, a mãe raramente foi à

escola. Em uma dessas oportunidades, a funcionária da portaria nos chamou para podermos conversar com ela sobre a situação das crianças. Alegando pressa porque havia deixado o outro filho, ainda bebê, sob os cuidados de uma vizinha, prometeu, logo que possível, ter um novo contato conosco, o que não ocorreu, exceto quando convidada a participar da pesquisa, marcando a visita e a entrevista em sua casa sem nenhuma resistência aparente.

Quanto à aparência e cuidados pessoais das suas filhas, seus corpos apresentavam muitas marcas nos membros inferiores e algumas outras nos braços, semelhantes a cicatrizes de quedas e raladuras, comuns em crianças naquela faixa etária. Os fardamentos eram limpos, mas os calçados, que a escola não padronizava, eram inadequados às intemperanças climáticas. A simplicidade e o estado de conservação dos objetos que usavam, como presilhas de cabelo, mochilas e materiais escolares pessoais, juntamente com o estado da pele e dos cabelos nos faziam supor que viviam em um lar carente de recursos financeiros e atenção maternal.

Durante o recreio, elas permaneciam juntas, a maioria do tempo, não levavam as toalhas para lavar as mãos antes do lanche, e geralmente repetiam a merenda com lentidão. O uso do toailete durante o recreio era concorrido, então elas iam quando os colegas já se organizavam para retornar à sala de aula, ou durante as atividades sem avisar previamente às professoras.

A consulta às fichas das crianças nos indicava que elas residiam em uma comunidade extremamente pobre entre a periferia do município e um lugarejo já considerado zona rural e de difícil acesso. Lá viviam com a mãe, cinco irmãos em idades que variavam entre nove meses a oito anos, filhos de pais diferentes, o padrasto e outros parentes. A mãe era doméstica, o pai dessas duas crianças, mecânico de automóveis, não as assistia com finanças nem afetivamente, era desautorizado a pegá-las na escola. Havia constituído outra família e morava em outro município. Nos anos anteriores, elas frequentaram uma creche municipal próxima à residência.

No retorno do recesso junino, iniciamos as visitas às famílias selecionadas para a pesquisa e nossa surpresa foi encontrá-las na rua onde residem, brincando livremente com crianças vizinhas, e falavam fluentemente e com desenvoltura, embora na escola permanecessem caladas.

5.1.3.1 *O Encontro com a Família*

A visita à família das duas crianças foi marcada por desafios. O primeiro consistiu em chegar ao endereço fornecido pela mãe. A distância e o desconhecimento do local fizeram com que contratássemos um serviço de mototáxi, porque também fomos avisadas de que um automóvel não teria acesso ao local, muito íngreme, repleto de vielas, cujos calçamentos, os mais variados, dificultavam os desabitados trafegarem à pé. O local era, de fato inóspito. Mesmo trafegando em uma motocicleta, tivemos dificuldades de encontrar o endereço. A numeração das casas não seguia uma ordem numérica. Posteriormente, soubemos que se tratava de mais uma estratégia do mundo criminoso para dificultar a identificação das moradias. Mas, finalmente, numa creche da comunidade, encontrada ao acaso, obtivemos a orientação que nos levou à rua da residência que procurávamos.

Nosso percurso pela rua e escadarias foi seguido por muitos olhares aparentemente curiosos. Mas, como estávamos portando um crachá da universidade, supomos que talvez não fôssemos olhados com tanta estranheza. Posteriormente, soubemos que o tal distintivo em nada tranquiliza o pesquisador em zonas estranhas, porque alguns agentes da lei usam falsos crachás quando em processo de investigação policial.

Durante o trajeto na rua aladeirada, uma comunidade extremamente pobre despontava a nossa frente - casebres inacabados exibiam total falta de estrutura, segurança e conforto relativamente àquelas famílias. Próximas ao final da rua, lá estavam as crianças da vizinhança, inclusive as alunas da família a ser entrevistada, brincando livres. Supreendentemente, tal como se desejava acontecesse na escola, elas dialogavam naturalmente com as outras crianças.

Identificar a casa ficara fácil porque as próprias alunas a apontaram. Chegando à porta, observamos o estado precário do imóvel e recebemos um aviso de que a cadela, a cria animal daquela família, era valente e agressiva. Aviso dado por uma vizinha da casa defronte. Ainda assim, permanecemos na porta a chamar o nome da mãe das crianças. Eis que entreabriu a janela da frente e pediu para que aguardássemos porque iria prender a cadela. Em um rápido olhar, percebemos que a sala da casa estava repleta de aparelhos eletrônicos, tvled, muitas caixas de som,

tipo amplificadores, dvds e tantos outros, semelhantemente a uma loja do ramo, porém amontanhados naquele pequeno espaço.

A mãe das crianças não demorou a reaparecer, daquela vez abrindo a porta da frente e fechando-a rapidamente, atitude que deixou clara a não-permissão para que entrássemos em sua casa. Ainda frente à porta, ouvimos choros de crianças, mais de uma, vindo de dentro da casa. E então ela nos conduzia para o lado oposto da rua, bem para a porta da casa da vizinha que havia nos informado sobre a valentia da cadela. Sentamos na escadaria da rua e vivenciamos o segundo desafio daquele encontro: seis rapazes, aparentemente adolescentes, postados atrás de nós, silenciosos e atenciosos a todos os nossos movimentos e palavras. Falar sobre a pesquisa, explicar a razão da entrevista e solicitar a assinatura do termo de livre consentimento foi outro desafio que requereu habilidade com as palavras substitutas e vários preâmbulos típicos de quem está a camuflar alguma situação. Assim, dissemos que, como ninguém é obrigado a prestar informações para pesquisas humanas, no nosso caso, se tratando de crianças da escola pública, só poderíamos realizá-la se houvesse a autorização dos pais. Por isso precisava que, antes de iniciar, ela concordasse participar, como os outros pais estavam procedendo. Somente após a apresentação desses argumentos, ela assinou o documento.

Quando íamos iniciar a entrevista observamos que um homem de estatura e massa corporal elevadas abriu a janela da casa dela e nos olhou como quem verificava o que fazíamos. Nesse interim, pudemos também observar que a casa da família em pauta era a última da rua e que, abaixo dela, sem nenhuma saída aparente, havia um local onde se encontravam várias partes de automóveis, semelhante a uma oficina de desmanche.

A entrevista teve início sob muita tensão nossa e dela que parecia apressada por concluí-la. A maioria das repostas eram simples e diretas. Não desejava estender comentários, então respondia de forma que diminuíssem as chances de explicações posteriores. Mãe de cinco filhos e na sexta gravidez, declarou que todos eles foram planejados. Outro indício de que não deseja postergar a entrevista verificou-se na extensão de suas respostas, a maior delas continha cinco palavras, as demais, eram compostas de uma, duas ou três palavras. Sim e não foram as respostas mais frequentes sem nenhum comentário adicional.

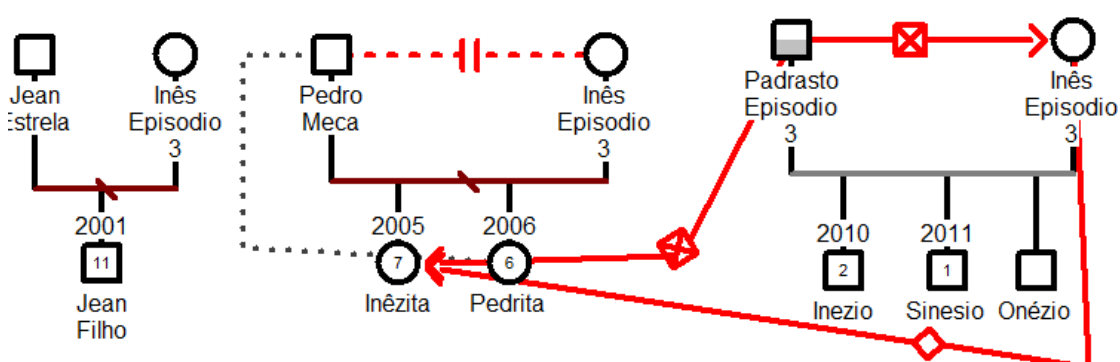
Sobre o choro das crianças que ouvimos vindo da sua casa, indagamos se, além dela, havia outras pessoas que a ajudavam com as crianças ou mesmo se as filhas colaboravam, uma vez que eram cinco para ela atender. Perguntamos, porque ouvimos choro de pequenos dentro de casa, se eles não eram traquininhos? Disse-nos que, quando se ausenta, deixa-os por uns instantes no quarto trancados e não há nada lá, apenas camas.

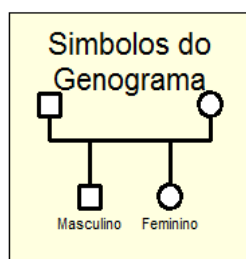
Sobre as meninas, procuramos saber se elas contavam algum fato ocorrido na escola, se gostavam das professoras e como se referiam a elas, se apresentavam descontentamento com alguém da escola. Lembramos que, na escola elas não expressavam seus desejos e necessidades. Segundo a mãe, as meninas falavam que gostava da escola e da professora; não tinham queixas de ninguém. Nossa insistência era para encontrar explicação sobre o duplo comportamento das crianças, daí indagamos: qual explicação você daria para que elas falem em casa, falem na rua onde moram, mas não falam na escola, um lugar apropriado para desenvolver as linguagens? Respondeu: “não sei”. Então, lhe propusemos que as chamasse para que ali, naquele local onde são desinibidas, nos respondessem. Alegou que elas já haviam entrado em alguma casa e nem sabia onde se encontravam. De fato, as crianças não mais brincavam na rua.

Tendo em vista o contexto adverso, a finalização das questões contidas no instrumento que norteou a entrevista, e a resistência da mãe para falar sobre suas filhas, resolvemos agradecer-lhe e encerrar o encontro. Entretanto, solicitamos que conversasse com as crianças, porque a conduta do silêncio prejudicaria a aprendizagem delas.

A entrevista foi realizada no exato tempo de 32 minutos. A saída foi acompanhada por um dos rapazes vigilantes, o qual, antes mesmo de chegarmos ao topo da ladeira, lá estava ele observando nosso destino.

5.1.3.2 Genograma da Família- Episódio 3





Legenda de relacionamento de família

- 1
- 2 Separado de fato

Legenda de relacionamento emocional

- - || - 1 Relações cortadas / Brigado
- 1 Indiferente/Apático

- 11
- 1 Suspected alcohol or drug abuse

O genograma relativo ao Episódio 3 refere-se a duas crianças irmãs. Observa-se que somente duas gerações são representadas graficamente na configuração constituída de três pais e uma mãe. As poucas alusões aos vínculos familiares são decorrentes da resistência à entrevista pela genitora. O que mais demarca os vínculos familiares com as duas crianças, cognominadas no genograma de Inezita e Pedrita, é a indiferença do genitor pelas filhas, a inimizade entre seus pais, a falta de vínculo afetivo com o irmão mais velho e com os menores, e a suspeita de convivência em um ambiente familiar aliciado.

Uma vez que o genograma foi construído fato de o genograma ter sido construído num período posterior à entrevista, a coleta de outros dados que poderiam complementar a dinâmica interativa familiar não se tornou possível. Nesse caso, considerando o silenciamento das crianças no microsistema escolar, optamos por acrescentar, apenas, a título de observação teórica, o prejuízo que a família tem imposto às crianças, uma vez que é por meio dos processos de interação recíproca que a pessoa delinea, gradativamente, e de forma cada vez mais complexa, novas relações com outras pessoas, objetos e símbolos, em ambientes

outros, além da família, constituindo uma evolução bioecológica. (VEGA e PALUDO, 2011).

5.1.4 Episódio 4 - Alienação parental

A maior fraqueza do homem é poder tão pouco por aqueles que ama.

(Blaise Pascal)

O caso que passamos a relatar envolve cinco personagens: a criança, os pais, a professora e uma vizinha da família. Trata-se de uma aluna da Escola B, quatro anos de idade, filha única de um casal separado há menos de dois anos. Pai e mãe comerciários, trabalhavam os dois turnos no próprio município onde residiam. Com a separação, a mãe ficou com a guarda da criança, mas a usava para maltratar o pai, homem presente, atencioso e afetuoso com a filha, segundo depoimento da professora.

O comportamento da criança atraiu nossa atenção porque era muito apegada à professora e a uma colega de classe, de quem dizia ser prima. Chorava com facilidade, mostrava-se tímida. A mãe dessa prima por afinidade foi quem a matriculou e assinava como a responsável por ela na escola, embora houvesse os nomes dos pais, endereços e telefones de contato na ficha de matrícula da criança. A mãe da colega era também a portadora da criança em todos os dias letivos, e com quem ela passava as tardes até as 21h00min, quando a mãe retornava do trabalho.

Segundo a professora, que lhe dispensava muito atenção e carinho, “*acriança era uma vítima da mãe descompensada*”, explicando que ela, por não concordar com o término do casamento, maltratava a criança para atingir o ex-cônjuge. Como professora da criança, disse-nos que procurava ajudá-la, levando-a, em alguns finais de semana, para sua própria casa, onde ela brincava com suas filhas. Também repassava os presentes do pai, como se fossem dela, para evitar que a mãe da criança os destruísse, e permitia, em sigilo, que ele a visitasse na escola e se comunicasse pelo celular. Contou-nos, ainda, que o pai vivia com outra mulher, mãe de duas crianças, e que a madrasta demonstrava carinho por sua aluna.

Convidada a vizinha da criança para falar sobre seu vínculo com ela, contou-nos como e por que tomou para si a responsabilidade de cuidar dela. Revelou ter sentido compaixão, não suportava mais testemunhar o sofrimento da menina da mesma idade de sua própria filha. Falou-nos que a mãe a deixava sozinha em casa, muitas vezes somente com biscoito e banana para comer. O banho da criança era à noite, do lado de fora da casa, na lavanderia, com água fria, momento em que a menina chorava muito. O pai costumava levar a feira da criança semanalmente, mas, como a mãe não abria a porta, as compras eram deixadas na área externa da casa. A mãe, quando estava em casa, jogava as compras ladeira abaixo. Presentes, roupas ou brinquedos tinham o mesmo destino, e o dinheiro para as despesas da criança não era aceito. Diante dessa situação, a vizinha resolveu aproximar-se da mãe com o intuito de atrair a criança para sua casa, e sob a alegação de ser uma companhia para sua filha brincar.

Assim, há mais de um ano, a criança convivia diariamente em sua casa, onde se alimentava, se higienizava, brincava e, principalmente, era amada. Nesse ínterim, pediu à mãe para matriculá-la na escola e, a partir de então, assumiu a responsabilidade pelas atividades e festas escolares relativas a sua protegida. Para a vizinha, a mãe sentia-se aliviada por não mais precisar cuidar da criança. Muitas vezes nem a pegava para dormir à noite.

Sobre a relação dos pais da criança, não se envolvia nem opinava, pretendia continuar cuidando dela, pois já a considerava uma filha, mas sabia que o pai entrara com um pedido de guarda e estava depositando em juízo a pensão alimentícia, por iniciativa própria.

Buscamos contato com a mãe para entrevistá-la, chegamos ir a sua casa, mas ela só aceitou responder o questionário, de maneira que a entrevista foi realizada com o pai, dentro da escola.

5.1.4.1 O Encontro com a Família

Com o intuito de cumprir o agendamento com o progenitor da criança, reunimo-nos na escola, no intervalo do almoço, porque essa era a única possibilidade de horário de que ele dispunha para nos encontrarmos durante o dia.

Cumpridos os protocolos de apresentação e explicações, prosseguimos com a assinatura do termo de livre consentimento e, em seguida, com a entrevista. Pela

natureza das perguntas selecionadas para a entrevista com a família, pressupúnhamos que os pais não saberiam respondê-las com propriedade, principalmente as relativas aos cuidados maternos. Assim, decidimos que as perguntas que ficassem em aberto, essas seriam encaminhadas posteriormente por escrito, para que a mãe respondesse. Entretanto, aquele pai provou que acompanhou a chegada da filha em sua família. Todas as perguntas foram respondidas por ele, mostrando segurança sobre o que declarava. Sobre os dados iniciais, disse-nos que a menina era a primeira filha do casal, se não planejada, mas totalmente aceita por ambos. A gravidez da mãe foi tranquila, o parto também, e a única queixa da mãe foi o aumento de massa corporal decorrente da própria gravidez. Sobre isso, ela não apenas reclamava como foi o motivo para deixar de amamentar a criança, e fazer regime alimentar. Esse ponto era motivo de desacordo para o casal, assim como o hábito de levar as colegas para casa, nos finais de semana, quando bebia demasiadamente. Enquanto isso, a criança ficava a maior parte do tempo no berço ou passando de braço em braço. Alegou que muito vezes buscou resolver esses desacordos por meio de conversas amigáveis, mas quase sempre resultava em agressões verbais e falta de diálogo por muitos dias.

Para o pai, a mãe não se tornou negligente após a separação do casal, desde o nascimento da criança, já não demonstrava responsabilidade. Entendia que o amor por um filho se demonstra na atenção e na proteção, porque se os pais não cuidarem, quem fará isso? Alegou que enquanto esteve casado, não se recusou a cuidar da filha, tampouco após a separação. Acrescentou que há 18 anos trabalhava no mesmo local, os dois turnos. Mas, à noite e nos finais de semana, jamais deixou de fazer tudo pela filha, cuidar dos seus pertences, alimentação, higiene, saúde. Considerava-se pai e mãe ao mesmo tempo, e por isso a criança sentia menos carência de cuidados naquela época do que após a separação. Cuidava do cartão de vacinação, levava para exames clínicos, para emergência quando surgia algum sintoma inesperado, e ocupava-se da administração dos remédios e dietas recomendadas.

Assim, tomamos conhecimento de que, até a idade de dois anos e oito meses, o pai assistiu a criança, cercando-a dos cuidados necessários ao seu desenvolvimento integral. A partir da separação, a mãe passou a trabalhar fora de casa, no comércio local, mudou-se para uma casa distante do centro, onde ele trabalha, e o proibiu de visitar a criança no intervalo do almoço. Queixou-se que a

situação da criança agravou-se porque, além de não receber cuidados, faltava-lhe também uma boa alimentação, vestuário e calçados. Disse-nos que, por vezes, à distância, observava o movimento das colegas da mãe da filha na nova casa e o abandono da criança, causando-lhe sofrimento. Segundo ele, a vizinha que cuidava da criança “era um anjo que caiu do céu”, porque somente depois daquela amizade, a criança pode ter suas necessidades básicas atendidas.

Conforme declarado pelo pai, as informações da vizinha e da professora eram verídicas, e ele estava de fato lutando para ter seus direitos de pai assegurados. Por isso procurou a juíza daquela comarca e buscou orientações a respeito de como proceder, com a finalidade de resolver sobre a guarda da criança sem brigas pessoais, e sim através das leis. Agradecido às duas pessoas que o ajudavam no cuidado com a filha, a vizinha cuidadora e a professora da criança, lamentou que somente a professora se dispôs a testemunhar a seu favor no processo que movia na justiça, requerendo que more com ele. Contudo, a vizinha cuidadora prometera nada contar a mãe da criança sobre as conversas com ele, e se fosse chamada à justiça para depor se limitaria a falar sobre o cotidiano da criança. A cuidadora recebe semanalmente uma quantia, via depósito bancário, segundo ele, “*coisa pouca*” para a alimentação, lanche e higiene. A ela também autorizou comprar ou gastar o que fosse necessário para a filha ter lazer.

Certamente aquele caso de disputa judicial pela guarda compartilhada de uma criança estava apenas começando e, enquanto isso, o pai procurava minimizar as carências materiais e afetivas suas e da filha através da ajuda de terceiros que, inclusive, promoviam encontros clandestinos entre eles. A nosso ver, o pai se preparava cuidadosamente para um enfrentamento judicial. Disse-nos que comprou uma casa, onde residia, e colocou no nome da filha. Contava com ajuda da atual companheira e da própria criança quando o visitava às escondidas, para decorar o quarto dela. Paralelamente, por orientação da autoridade judicial, vinha depositando mensalmente, em juízo, valores referentes aos cálculos de provisão de alimentos para uma criança da idade da sua filha. Mostrou-nos cinco álbuns com fotos dele com a criança em lugares públicos, na escola e em sua própria casa, na companhia da sua nova família. Declarou que, não pretendia usá-las para não comprometer outras pessoas, mas, como também não existia restrição judicial para ele se aproximar da filha, a utilização das fotos, como prova de assistência paterna, não o incriminariam. Outra forte prova a seu favor era seu chefe, proprietário da loja que

gerenciava, e que prometera testemunhar sobre as negligências da mãe para com a criança desde o nascimento da mesma.

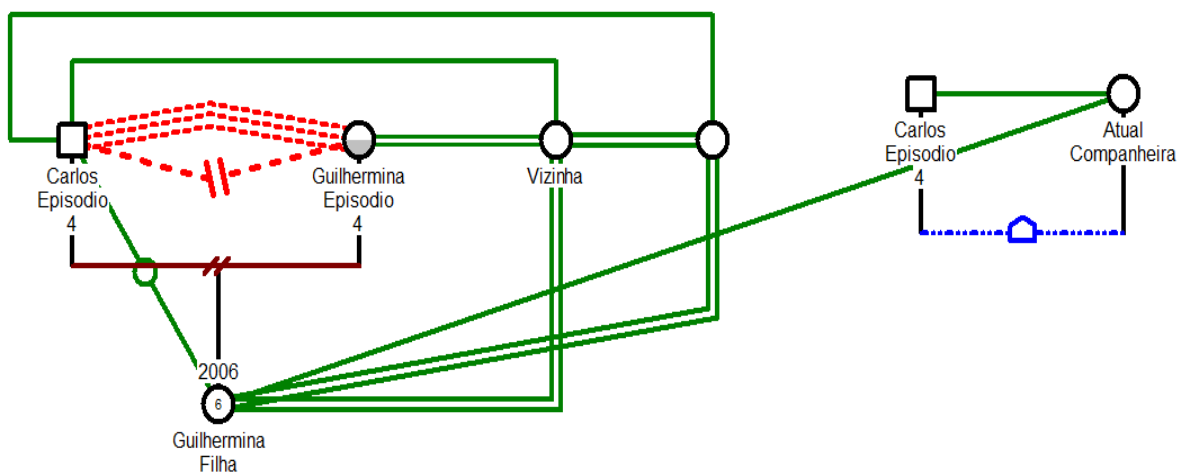
Indagamos sobre como ele percebia os sentimentos e o comportamento da criança diante daquela preparação para a disputa judicial. Conversavam a respeito? Como convencia a criança a manter segredo sobre os encontros, sobre os telefonemas, presentes e tudo que viviam juntos?

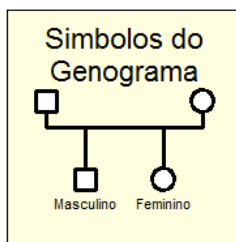
Até aquele momento da entrevista, o pai parecia não ter percebido que havia outros vínculos além do dele com a filha, e que a forma de garantir os seus direitos e os da filha, até então, poderia trazer outras consequências para o desenvolvimento da criança. Ele argumentou que a criança era pequena para entender o que verdadeiramente estava acontecendo entre os pais, mas era “*sabidinha*” para saber que, se contasse à mãe ou a outra pessoa ligada a ela, poderia voltar a viver em condições novamente precárias, como nos seis meses após a separação do casal. Ela sabia que era assim porque já havia conversado várias vezes com a filha.

E sobre a mãe, o que ela falava? Como eram as horas que passava ao seu lado? O que faziam, conversavam e planejavam? Sobre isso, o pai alegou que seus raros momentos com a filha procura cuidá-la e diverti-la, não usava para especulações sobre a vida dela com a mãe.

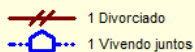
A entrevista foi concluída com a seguinte promessa paterna: “professora, da próxima vez que a senhora vier fazer uma pesquisa com as crianças desta escola, a minha filha estará morando comigo”.

5.1.4.2 Genograma da Família – Episódio 4

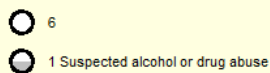




Legenda de relacionamento de família



Legenda de relacionamento emocional



A estrutura deste genograma exhibe apenas duas conjunturas familiares. Na primeira a presença de uma descendente, alvo de disputa judicial, permeada por ódio. Agregadas à família duas outras personagens femininas que atuam como cuidadoras da criança. Apesar de mãe estar com a guarda da criança, suas relações não ocorrem tão diretamente quanto as que ela mantém com o seu genitor e sua madrasta. Apesar de o genograma exhibir vários vínculos amorosos e harmoniosos, o episódio configurou-se na medida em que a criança foi exposta a sofrimentos distintos, de ambos os lados. O número de atritos entre os pais, a falta de comunicação e as desqualificações presentes na dita disputa da criança na dita disputa da criança, envolvendo pessoas da escola e da comunidade, têm formado uma coalizão que condena uma personagem tão importante para a criança, a mãe, quanto o é, para ela, o pai. O fato de viver sentimentos ambíguos relacionados pelo menos a um dos genitores não significa que ela fará opções racionais ou emocionais

quanto a eles. Bronfenbrenner e Morris (1998) advertem que a pessoa, apesar de poder construir características a partir da interação com o ambiente, em função de um dinamismo ecológico, pode também viver um disruptivo no processo de desenvolvimento, e gerar vivências e sentimentos negativos em relação a sua própria pessoa. Além dessas possíveis consequências, é nosso papel grifar que a alienação parental é uma forma de violar o direito da criança ao convívio familiar.

5.1.5 EPISÓDIO 5 - Abuso sexual infantil

O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.

(Albert Einstein)

Este caso, último que vamos apresentar neste trabalho, envolve uma criança do sexo masculino, cinco anos de idade, aluno da Escola B, vítima de violência sexual - abuso. Vive em um bairro periférico, em uma casa muito humilde, com sua mãe, trabalhadora da limpeza pública do município (gari), uma irmã, dez anos, um irmão, 12 anos, e o padrasto, trabalhador autônomo do ramo de serviços. O pai é alcoólatra e viciado em outras drogas, desempregado, mora com parentes na zona rural, sobrevive de serviços esporádicos na agricultura das roças locais, e são raros os contatos com os filhos nos últimos três anos.

A criança foi indicada para fazer parte da pesquisa porque o caso de violência sexual – abuso foi descoberto pela professora de sua classe. Procurada por uma das mães de seus alunos com a queixa de que o colega X estava tomando seu filho à força para beijá-lo na boca e praticar atos libidinais, a professora empreendeu a investigação sobre o problema junto à criança e à mãe. Uma vez constatada a veracidade, combinou-se que ela passaria a trabalhar no mesmo turno que a criança estudava, para assisti-la em casa. Isso foi providenciado imediatamente, porque ele estava sendo abusado sexualmente por um vizinho, menor de 16 anos, que o atraía para sua casa e lá cometia os abusos.

Quando das observações em sala de aula, apresentava-se uma criança participativa, desinibida, falante, interessada e integrada ao grupo. Mantinha boa relação com a professora, a quem respeitava e cujas orientações cumpria. Tinha um problema fonoarticularório que provocava a troca de fonemas, mas isso não

interferia em sua comunicação com os colegas, embora muitas vezes fosse corrigido. Quando do desempenho de suas atividades, sua exposição oral constituía motivos de críticas e risos.

Durante o recreio, a criança procurava o contato corpo-a-corpo com os outros meninos que o evitavam, talvez porque a informação sobre o caso já tivesse circulado entre os pais e esses tivessem alertado os seus filhos. Passamos a observar os seus desenhos, porque a criança na fase simbólica costuma recorrer a essa função semiótica para exteriorizar seus conflitos. Mas, ele costumava desenhar casas e cidades, eram os seus desenhos preferidos, seguidos por animais pré-históricos, réplicas dos filmes que costumava assistir.

5.1.5.1 O Encontro com a Família

Receptiva à escola, a mãe aceitou participar da entrevista, realizada em sua casa, localizada em um bairro periférico. A rua que lhe dava acesso era próxima à linha férrea, local que oferecia perigo para a travessia das pessoas.

A nossa chegada à casa da família deu-se ao final da tarde, no horário determinado pela mãe. Era uma avenida de casas humildes, pequenas e com pouca luminosidade. O espaço externo servia de extensão das casas, cadeiras, varais, bancos e outros objetos ficavam expostos nas portas da vizinhança. No interior da casa, um largo tecido servia de divisória na sala de entrada, que parecia ter sido organizada para nos receber. Talvez com a mesma intenção, a mãe e as três crianças estavam limpas, arrumadas e cheirosas. Ela também nos preparou um lanche, uma delicadeza extrema diante da humildade da família.

A mãe ouviu as informações sobre o nosso trabalho, assinou o termo de livre consentimento e, em seguida, iniciamos a conversa sobre a criança da educação infantil. Mas, entre uma informação e outra, ela contou-nos sobre o pai da criança, mas nada que já não soubéssemos pela própria escola, como os prologados períodos de desemprego, o envolvimento com drogas e pouquíssimo interesse e atenção pelos filhos. Em seguida, falou-nos do seu atual companheiro, do quanto ele a ajudava financeiramente e era atencioso com ela. E sobre a relação dele com as crianças, disse-nos ser “normal”, tratava bem e reclamava quando era preciso.

Seguimos com as questões selecionadas, gestação, nascimento, desenvolvimento, relação com a escola, conforme nosso instrumento de pesquisa, o

roteiro da entrevista. Neste ponto da entrevista, ela insinuou que sabíamos o que havia acontecido com seu filho. Pedimos que ficasse à vontade para falar sobre qualquer assunto que dissesse respeito à criança, porque éramos educadoras e procuraríamos compreendê-la e ajudá-la no que fosse possível.

Dito isso, pudemos confirmar a violência sexual - abuso contado por ela própria, sob forte impacto emocional, e visivelmente consentido por impotência familiar e social. Por temer o pai do menor abusador, o qual ela classificou como famoso traficante de índole cruel, receava por sua segurança e de toda a sua família. Via-se sem a proteção do pai da criança, do próprio padrasto, e vivia a vulnerabilidade das suas duas outras crianças. Quanto a procurar a rede de proteção à infância, conselho dado pela professora da criança abusada, além de não acreditar na eficácia das instâncias protetivas, temia por sua própria vida. Disse-nos que, quando estava em casa, procurava manter o filho sob seu olhar, mas algumas vezes ele se distanciava da porta de casa, ia até a residência do autor dos abusos, sem que esse o chamasse. Para ela, os maus-tratos eram de natureza sexual, pois não sofria outros tipos de agressão.

Sobre o acompanhamento da criança por uma psicóloga da Secretaria de Saúde do Município em que residia, indicada também pela professora, disse-nos que a levava, nos últimos dois meses, a uma sessão semanal, mas ele ainda continuava fugindo para a casa do abusador.

O comportamento da criança, segundo a mãe, mudou em vários aspectos. Ele apresentava trejeitos femininos e já estava sendo apontado por muitas outras crianças da rua em que morava e da escola. Em casa, os irmãos evitavam falar sobre o assunto, mas não o defendiam frente às discriminações e comentários dos estranhos.

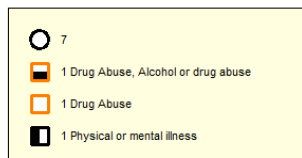
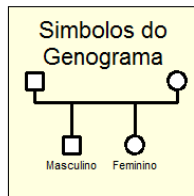
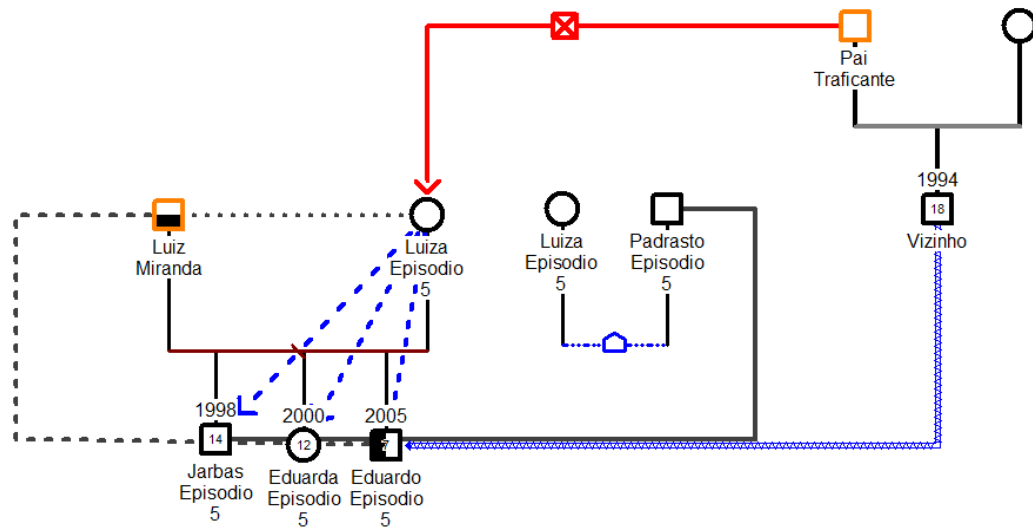
Sobre seu contato com a psicóloga, a mãe nada acrescentou. Todavia, a professora havia comentado antes da visita à família, que ela fazia segredo sobre as orientações da profissional a respeito do caso.

As demais informações acerca da criança não apresentaram relevância diante do quadro de abuso. Entretanto, embora a receptividade da mãe conosco, a disposição para falar sobre o caso e a dor que o mesmo gerava na família, percebemos a omissão de outras informações porque, quando indagamos sobre a posição do padrasto frente ao assunto, resolveu, naquele instante, servir o lanche que havia nos preparado e, somente alguns minutos depois, sem que voltássemos a

repetir a pergunta, explicou: “*sabe como é homem, são brutos*”, *não quero que ele se meta com o pessoal desse menino*”, referindo-se a família daquele que ela apontava como abusador do filho. Insistimos em saber se ela já havia conversado com o companheiro a respeito, e outra vez nos disse que não queria envolvê-lo, sem nada mais acrescentar.

Encerramos a entrevista, aconselhando-a a confiar nas autoridades, porque somente com a proteção do Estado ela poderia enfrentar uma situação de abuso que envolvia pessoas socialmente perigosas. Além disso, ela deveria começar a pensar na possibilidade de uma mudança do bairro, também em inscrever-se no Programa Minha Casa, Minha Vida, do Governo Federal, e buscar outras ajudas com pessoas de sua confiança, pois certamente ela seria atendida. Encerramos a entrevista reforçando o conselho de buscar ajuda junto a rede de proteção a criança.

5.1.5.2 Genograma da Família – Episódio 5



O genograma referente ao Episódio 5 apresenta duas gerações, pais e filhos. Sua principal marca a ser ressaltada é a violência sexual – abuso, promovido por um adolescente, membro da comunidade na qual reside a criança abusada, o filho caçula dentre mais dois. A história relatada pela genitora não demonstra clareza dos fatos, salvo no que diz respeito ao abuso sofrido, mas, quanto ao agente, é uma acusação sem confirmação policial ou judicial, agravando mais o referido episódio. Conforme Vega e Paludo (2011), que estudaram a exploração sexual de crianças e adolescentes, numa visão bioecológica, concluíram que as vítimas desse tipo de violência se inserem em processos, nos quais as relações entre as pessoas e os ambientes, tornam-se permeadas de violações e, de forma progressiva e duradoura, levam-nos, indefinidamente, a vivenciar as desigualdades, discriminações e desrespeito aos seus direitos.

5.2 ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

Analisar os cinco episódios relativos às famílias que fizeram parte deste estudo requereu visitar alguns documentos legais, em especial o Art. 227 da Constituição Federal de 1988, regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, para assim situarmos distintamente o que são direitos da criança, e de que maneira se configurou a violação de tais direitos no âmbito familiar.

O artigo 227 da Constituição Federal do Brasil/1988 assevera: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O referido artigo é fruto de uma emenda popular liderada pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e pela Pastoral do Menor que mobilizaram pessoas de todo o território nacional, recebendo um milhão e meio de assinaturas e derrotando o Código de Menores, antes vigente no país. Assim, uma nova concepção de criança e de adolescente e uma nova doutrina sob a égide da

proteção integral passaram a existir como dever da família, da sociedade e do Estado.

Foi, portanto, a partir da CF/88 e do ECA/90, que as crianças brasileiras passaram a ser consideradas sujeitos de direito, cujos cuidados e proteção, com prioridade absoluta, foram assegurados nas leis como se observa nas disposições legais.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, Título I - Das Disposições Preliminares, nos Arts. 1º, 3º e 4º, respectivamente, primeiro se afirma que a criança é pessoa, limitando essa fase da vida até os 12 anos de idade incompletos. Em seguida, que a criança goza de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, e lhe deve ser assegurada a proteção integral, o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em plenas condições de liberdade e dignidade, além de atribuir, à família, à comunidade, à sociedade e ao poder público, o dever de dar-lhe absoluta prioridade para efetivação dos seus direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

As disposições preliminares do ECA trazem, pois, o conceito de criança, a abrangência da Lei e os princípios traduzidos por determinações legais, não deixando dúvidas de que a criança deixou de ser vista como objeto na Doutrina da Situação Irregular, para ser reconhecida como sujeito de direitos civis. Assim, os pais ou responsáveis são, desde a promulgação do ECA, os que se encontram em situação irregular quando deixam de cumprir os deveres familiares para com as crianças. E o Estado, em igual situação se encontra, quando negligencia as políticas sociais básicas em sua implantação e fiscalização (FONSECA, 2011). Nas palavras de Rodrigues (2006, p.11), o Estatuto escora um microssistema protetivo, um microssistema aberto de regras e princípios constitucionais, como os da Absoluta Prioridade, da Proteção Integral e do Melhor Interesse, princípios estendidos a todas as crianças, independentemente da condição social.

Concernente aos episódios que relatamos, adiante será conferido destaque a quatro dos Direitos Fundamentais: o Direito à vida e à saúde; Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; Direito à convivência familiar e comunitária; Direito à educação, cultura, lazer e esporte. O reconhecimento de que, em tais ocorrências, a violação desses direitos efetivou-se deu lugar a que fossem eleitos objetos de reflexão deste estudo.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo I – Do Direito à vida e à saúde, disciplina:

Art. 7º. A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência;

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (BRASIL, 1990).

No episódio número um, destacamos a suspeita de maus-tratos por parte do padrasto, omissão e negligência da genitora, denúncias sobre o desabrigo noturno, exposição a perigos, sofrimento psicológico, reclusão, agressividade, choro e sonolência constantes, e nenhuma medida protetiva a favor da criança. No episódio número dois, as violências física e psicológica e os maus-tratos prevaleceram durante o primeiro semestre escolar. No episódio número três, identificamos negligência de cuidados e higiene com os corpos das duas crianças. Do episódio número quatro, ressaltamos maus-tratos, abandono de incapaz e violência psicológica. No episódio número cinco, a violência sexual - abuso sexual carrega outras violações de direitos da criança.

A nosso ver, o descumprimento do direito à vida e à saúde, embora possa ser pontuado a partir de fatos mais graves, como os que aqui destacamos, incorrem em outras violações de direitos da criança, porque, assim como a violência não costuma ocorrer de forma única, mas agregada a outros tipos de violência, quando há violação de um direito, por consequência, outros direitos também são violados. Se uma criança for negligenciada em relação às suas condições de higiene, é provável que a sua alimentação seja precária, que não visite regularmente o pediatra, não seja vacinada contra doenças infecciosas, enfim, que seja exposta a perigos e discriminações.

O fato das cinco famílias serem economicamente carentes não justifica todas as violações identificadas, pois, no cerne de cada episódio, observaram-se motivos particulares aos adultos envolvidos, relativos às parcerias emocionais, disputas judiciais, e possíveis atividades ilícitas. Todavia, é preciso também considerar que um acentuado nível de carência, a falta de apoio familiar e de assistência dos

poderes públicos, através de serviços e políticas de bem-estar social, contribuem significativamente para aumentar o risco de violação do direito em pauta.

No Capítulo II do ECA, o art. 15 dispõe que a criança goza de direito à liberdade, ao respeito e a dignidade, colocando-a como pessoa humana e atentando para a condição de estar em processo de pleno desenvolvimento. Como sujeito de direitos civis, humanos e sociais estará sob a proteção dos preceitos constitucionais e do ECA. Observemos o que dispõe o citado artigo:

O princípio da dignidade da pessoa humana é universalmente consagrado e inerente a todo ser humano. O direito à liberdade, disposto no art.16., compreende: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esporte e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL,1990).

Enquanto o direito ao respeito, disposto no art. 17 do ECA, consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. E o art.18 do mesmo Estatuto coloca que é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 1990).

Nossa interpretação sobre os cinco episódios também os insere na violação do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade porque crianças foram objeto de barganha familiar, foram colocadas em situações de risco, impedidas de se desenvolverem normalmente em seus grupos sociais, foram humilhadas, agredidas e violentadas. No Capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, arts. 19, 20, 21 e 22 dispõe:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes;

Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação;

O poder familiar será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência;

Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda, e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais (BRASIL, 1990).

Sobre esses direitos tratados no referido capítulo do ECA, os episódios revelam alienação parental, padrastos agressivos, suspeitas de ambientes familiares inadequados com a presença de drogas ilícitas, descumprimento das orientações judiciais no caso de sustento dos filhos e demais assistências e discriminação de crianças.

No Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, art. 53, o Estatuto assevera:

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, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para ao acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado pelos seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência; Parágrafo único – é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Quanto ao direito anteriormente aludido, não havia, na Região onde este estudo aconteceu, a garantia de acesso para todas as crianças na faixa etária da Educação Infantil. Também registramos cenas escolares antipedagógicas e antiéticas, da mesma forma que constatamos o desinteresse recíproco da escola e família para intercambiar o processo educativo das crianças.

A pesquisa junto a essas famílias representou uma compreensão mais aproximada de como a violação dos direitos da criança se processa entre os sistemas sociais e, ao mesmo tempo, um compartilhamento das carências, pesares e sofrimentos a que estavam expostas as crianças e suas famílias. Assim, a violência, a miséria e as adversidades em que viviam as crianças que visitamos corresponderam a uma amostra representativa dos tipos e das formas como os direitos da criança eram violados naquele Território.

No episódio número um, a estrutura familiar, a saber, em sua dimensão espacial e na dinâmica de rotina, não mantinha um funcionamento adequado, de maneira que a criança repetia, na escola, os padrões de comportamento carregados de sofrimento. A escola também não conseguia responder satisfatoriamente as

demandas da criança em permanente estado de medo e agressividade. As normas e as regras da escola e as da família da criança não a ajudavam a organizar e a diferenciar os dois microsistemas, tampouco as relações estabelecidas entre ambos e nos seus interiores (RELVA, 2000)

Sabemos que as pessoas participam e pertencem a vários microsistemas, cujos limites são permeáveis, permitindo não somente o trânsito delas, mas também a passagem de informações que enriquecem e criam novos modelos de conduta. As regras e os padrões definem como cada família protege seus membros e, ao mesmo tempo, se singulariza. Na família, por exemplo, as funções dos membros responsáveis por proteção, cuidados subsistência são predefinidas e demarcadas por medidas de educação e transmissão intergeracional. Quando essas funções não são cumpridas, rompem-se as fronteiras que delimitam suas regras e padrões.

Nosso parecer sobre episódio de número um é que a criança viveu ininterruptamente, ao longo dos seus poucos anos de vida, a ausência das regras e padrões familiares que lhe assegurariam o direito à convivência em família com prioridade absoluta de recursos e cuidados necessários ao seu desenvolvimento, constituindo, pois, como prevê a legislação específica, um caso de violação dos seus direitos.

Diante do episódio de número dois, no qual houve a preponderância de desrespeito à dignidade da pessoa humana, via as agressões físicas e morais, além da discriminação entre os irmãos, ponderamos, conforme nos anuncia Palácios e Rodrigo (1998), uma vez mais sobre as funções da família. Segundo eles, os pais são promotores do desenvolvimento dos seus filhos, mas, nesse processo, eles também aprendem e se desenvolvem. Isso porque o espaço familiar, face aos conflitos cotidianos, requer que se aprenda a encarar desafios como: assumir responsabilidades, responder satisfatoriamente aos compromissos, descobrir os sentidos de suas ações, ajudar a construir a autoestima dos seus membros, realizar projetos integrados ao meio social, possibilitar o encontro entre gerações e ampliar a visão pessoal a partir dessas trocas, além das realizações afetivas, profissionais, sociais, assim como o enfrentamento de doenças, separações e mortes.

O episódio número dois indica ser o resultado de uma disfunção familiar, protagonizado principalmente pela genitora, em razão de não haver conseguido lidar com os conflitos que emergiram frente às dificuldades de entendimento entre os

pais. Trata-se de uma inferência a partir das narrativas da genitora, porque, como ponderam Palácios e Rodrigo (1998), nossas observações incidentais juntamente com a versão que nos é apresentada sobre a educação familiar de uma criança não são suficientes para formular um parecer definitivo. Então, dizemos que essa ponderação se aplica a esse episódio, sobre o qual buscamos identificar as motivações para os maus-tratos, antes, sofridos pela criança.

Segundo esses autores, como a família é um sistema tão próximo e presente do nosso cotidiano, há uma tendência a análises e conclusões imprecisas. É fundamental tomá-la como um objeto de estudo complexo e dinâmico, de maneira que não tão facilmente ocorrerá uma análise científica. Será prudente conceber o sistema familiar como uma totalidade com objetivos próprios e com autonomia e capacidade auto-organizativa. Em outras palavras, os autores defendem que a família possui a capacidade de modificar a sua estrutura para se adequar às condições internas e externas que também se modificam, visando à estabilidade de sua organização e seu conseqüente funcionamento. Assim, comparando os dois momentos do estudo em que a criança desse episódio esteve sob o nosso foco de observação, concordamos que houve um movimento auto-organizativo da família, o que possibilitou a superação das dificuldades de relação com a criança e a suspensão de condutas violadoras dos seus direitos.

O episódio número três levou-nos a refletir sobre o papel da família em inserir o indivíduo na sociedade. Tivemos, nesse caso, duas crianças, em plena idade de socialização, que não se comunicavam verbalmente no segundo sistema mais fundamental para sua inserção social, a escola. Para Relvas (2000), a família, além de ter a função de assegurar a continuidade do ser humano, uma vez que nela a pessoa nasce, cresce, se reproduz e morre, possui também a função de articular os meios para integrar seus membros à sociedade, o que ocorre por via da interação social, dos contatos corporais, das linguagens e relações interpessoais.

Quais as razões e o que justificaria crianças não sentirem autorizadas a manter a comunicação verbal na escola? As normas que regulam a vida nos grupos familiar, escolar ou comunitário pressupõem uma dinâmica interlocutiva, não apenas como uma maneira de assegurar o avanço e a continuidade dos grupos, mas como um meio para compreender as condutas e aperfeiçoar as interações dos seus membros (RELVAS, 2000). A nosso ver, no episódio em pauta, houve um despropósito a essas normas, relativamente para com o microsistema escola,

anulando a possibilidade de avanços do mesossistema família/escola. E, assim, as crianças sofreram a violação dos direitos de opinião e expressão, de inviolabilidade da integridade psíquica e moral, do direito de serem salvaguardadas de tratamento constrangedor e, por extensão, do direito à educação que lhes proporcionasse o desenvolvimento pleno, em igualdade de condições às demais crianças da escola. Quando observados os padrões de cuidados pessoais das duas crianças silenciadas, indicamos outras violações referentes à assistência familiar, embora não possamos precisar o quanto aquelas crianças eram negligenciadas. O cenário da visita à família, aliado aos fatos e declarações obtidas, ajudaram a configurar a suspeita de que não havia a convivência familiar harmônica, conforme prevê o ECA, livre da presença de drogas.

O episódio número quatro mostrou-se de difícil apreensão porque se tratava de uma disputa velada entre pais, uma nítida de situação de alienação parental, assim alegada pelo pai que, por outro lado, articulava ações jurídicas cuja intenção era destituir a mãe do poder familiar. A partir do conflito e das notícias de violações e violências contra a criança, objeto da disputa entre os pais, acrescenta-se:

A alienação parental induz o guardião a pensar no ex-cônjuge como inimigo em um campo de batalha, onde a sobrevivência de um depende da exterminação do outro, e para isso não mede esforços, transformando os filhos em instrumentos de agressão. Assim, a conduta do alienador não leva em consideração o bem-estar da criança, seu desenvolvimento natural, seus sentimentos por ambos os pais, suas necessidades emocionais, sociais, humanas. Ao contrário, o filho pode ser usado como um trunfo para exploração financeira do genitor alienado, ou até para fomentar neste um sentimento de culpa pelas dificuldades que vier a apresentar durante o processo de crescimento (MEDEIROS, 2010, p. 19).

A alienação parental torna vítimas todos os membros da família. Aquele que aliena perde o equilíbrio para educar os filhos e até para reestruturar-se emocionalmente. Aquele que é alienado poderá sofrer o isolamento dos filhos, e esses a falta de atenção e amor dos seus genitores (AGUIAR, 2009). Nesse episódio, havia denúncias de abandono de incapaz (criança ficava sozinha em casa), maus-tratos e negligência, o que, se confirmado, configuraria mais um caso de violação dos direitos da criança promovido pela família.

O quinto episódio trata de violência sexual - abuso. O art. 5º do ECA exalta que nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No entanto, o Ministério da Saúde, através do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA) (2011), acusa

que no país a violência sexual - abuso ocupa o 2º lugar entre os tipos de violência, na faixa etária de 0 a 9 anos, que 22% do total de registros, em número de 3.253, ocorreram com crianças menores de um ano e 77% até os nove anos. Também, que 64,5% das agressões ocorrem na residência da criança, via força corporal, espancamento, cujos agentes violadores são os pais e outros familiares, ou ainda pessoas próximas à família, amigos e vizinhos. O maior percentual de violência sexual - abuso nessa faixa etária ocorre com os meninos.

Segundo Faleiros (2006, p. 79), a violência sexual infantil fere os direitos humanos e ultrapassa todos os limites da lei, infringindo maus-tratos - “É um relacionamento interpessoal sexualizado, privado, de dominação perversa, mantido em silêncio e segredo”. Os episódios distinguem-se pelo autor, por seu grau de parentesco, idade da vítima e do agressor, a duração, a frequência, o local da ocorrência, os tipos de violência a que submete a vítima.

No episódio em evidência, observamos a convivência da genitora que, alegando temor pelo abusador, não apelou às autoridades competentes por providências legais. Para Volnovich (2002), teóricos discutem sobre a causa e a responsabilidade das mães nos casos de abuso sexual infantil, sem com isso diminuir a responsabilidade do abusador. Contudo, acreditam que o comportamento de todos os membros da família faz parte do problema, com especial atenção ao desempenho da mãe, por estar mais tempo com a criança, denotando um fracasso dela na comunicação com a criança.

Enfim, a violência sexual é uma violação dos direitos humanos universais, pois viola o direito à integridade física e psicológica, ao respeito, à dignidade, ao processo de desenvolvimento, à proteção integral da criança e a convivência familiar protetora.

Do ponto de vista bioecológico, buscamos uma leitura a partir da interação dos núcleos pessoa, processo, contexto e tempo (NARVAZ e KOLLER, 2004).

Assim, primeiramente observamos as características das crianças –pessoa - e de suas famílias, através de uma entrevista do tipo anamnese, historiando, no sentido vertical e horizontal, seus hábitos e comportamentos mais comuns. Investigando o tipo de organização familiar em que vivia, a classe socioeconômica, as relações parentais e interpessoais, e os cuidados e proteção que recebiam dos seus familiares, porque esses fatores mostram-se interdependentes quando se estuda violação dos direitos da criança, indicando que, nos contextos protetivos,

desde os microssistemas até o macrosistema, havia prejuízos nos processos proximais (BRONFENBRENNER, 2002).

Os processos proximais pressupõem interação recíproca e gradativamente se complexificam e são ampliados com novas pessoas, objetos e símbolos em espaços externos imediatos. Quando existe violação dos direitos da criança, como nos episódios relatados, significa que esses processos se constituíram a partir de relações progressivamente mais frequentes e duradouras, em algum grau de necessidade e ou de dependência não-atendida satisfatoriamente, provocadas ora pelo exercício exacerbado de um poder desumano e perverso, ora pela ausência do Estado e de compromisso civil, ou ainda por desconhecimento e descumprimento da lei.

Todavia, é preciso lembrar que a influência do ambiente deve ser relativizada de pessoa para pessoa, porque os processos são vividos diferentemente em termos de extensão, durabilidade do evento, forma como cada pessoa significa o processo vivido. Para Poletto e Koller (2008), a pessoa é ativa no ambiente em que se insere, de maneira que a sua atividade resulta de uma interinfluência entre ambos. Assim sendo, a visita às casas das famílias possibilitou uma leitura multirreferencial das formas de interações entre as pessoas e os seus contextos mais imediatos, conforme se verifica nas descrições dos relatos das visitas.

Primeiramente, buscamos observar os tipos de interações face-a-face, bidirecionais entre os membros da família, pais, avós, irmãos, outros familiares. As relações da família e da própria criança com a escola – outro microssistema – também foi alvo deste estudo, como um modo de se apreender a formação e, do outro contexto, o mesossistema e a sua ampliação, uma vez que isso se dá cada vez que novos contextos passam a fazer parte da experiência de uma pessoa (BRONFENBRENNER, 2000).

O contato com as famílias também possibilitou adquirir informações sobre outros contextos que influenciavam indiretamente suas vidas e, em particular, o cotidiano das crianças, como as ocupações profissionais dos pais, a suspeita de convivência com drogas e outras atividades ilícitas, e a presença de um abusador sexual na comunidade. Por outro lado, o contexto denominado exossistema também foi notado no serviço do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) que atendia as crianças vitimadas pela violência, e os órgãos protetivos presentes na Região. A presença desses órgãos, mais o poder da mídia de divulgação e

orientação sobre o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente, as campanhas públicas chamando a atenção contra os casos de exploração sexual infantil, trabalho infantil, entre outras violações, mobilizaram várias entidades não-governamentais, universidades e escolas para os perigos a que estão expostas as crianças. Assim, a presença de cartazes, a distribuição de cartilhas aos pais e outras iniciativas políticas e socioculturais constituíam o macrossistema em que as crianças do Recôncavo Sul da Bahia estavam inseridas.

Em contraposição, foi constatado o desconhecimento dos artigos do ECA, a naturalização da agressão física como uma forma de disciplinar e educar os filhos, a ausência de creches, o abandono de incapaz – crianças sozinhas em casa - como uma maneira de viabilizar o trabalho dos pais, o trabalho infantil como uma distribuição de tarefas entre os membros da família, e a cultura do silenciamento frente aos casos alheios de violação e violência.

Em relação ao núcleo tempo, ou seja, ao que Bronfenbrenner e Morris (1998) chamaram de elemento que possibilita a análise das mudanças e continuidades ocorridas no decurso da vida e de naturezas diversas, que influenciam a forma como ocorrem os processos proximais, notificamos continuidades e descontinuidades das interações dos processos proximais entre filhos e pais separados. Também notificamos a precariedade da periodicidade dos processos proximais entre família e escola.

Para concluir as ponderações sobre os dados aqui apresentados, e porque não podemos criminalizar as famílias por todas as violações de direitos que identificamos nos episódios apresentados, lembramos que, em todos eles, observamos falhas nos processos proximais entre os microsistemas, perpassando pelos mesossistemas, exossistemas e macrossistemas.

5.3 PALAVRAS FINAIS

Neste estudo trouxemos um amplo conceito de família que nos serviu para conceber as diversas formas de organização das pessoas no Recôncavo Sul, como mais um exemplo da diversidade de modelos que a família incorpora por múltiplas razões. Assim, estivemos considerando o parentesco, a solidariedade compartilhada, os cuidados com o outro, compromissos e afetos, todos como fatores

agrupadores que aproximam as pessoas, estabelecendo vínculos e sentimentos familiares entre elas.

Em relação ao cotidiano das famílias, entre os achados importantes deste trabalho, destacamos: o elevado número de famílias reconstituídas que, ainda assim, viviam conflitos duradouros com os personagens dos antigos vínculos afetivos, enquanto que os seus descendentes diretos eram colocados no centro das tensões familiares; os conflitos instaurados porque a família abrigava, entre seus membros, um ou mais usuário de drogas; o número de crianças que permaneciam sozinhas em suas casas ou perambulando pela comunidade, enquanto os responsáveis estavam a serviço em outro local; o costume local de permitir e confiar que crianças de tenra idade percorram longas distâncias sozinhas ou acompanhadas por outras crianças.

Em relação às condições em que vivem as famílias das classes populares na Região, é notória a carência de recursos públicos e assistência básica que ofereceria, à criança e à sua família, condições para honrar o direito à dignidade. Finalmente, cabe destacar os resquícios de uma concepção milenar que sobrevive na família, para a qual a criança continua sendo um ser incapaz e despojado dos seus direitos individuais e sociais, dando origem a uma série de violações que se estendem das mais brandas às formas mais cruéis de violência.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional para a Primeira Infância**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). *Lex*:Legislação Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Ministério da Justiça. Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL.Ministério da Saúde - Sistema de Vigilância e de Violências e Acidentes VIVA, 2011. Disponível em:
http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1612. Acesso em: 11 de ago. 2012.

BRONFENBRENNER, U. e MORRIS, P.The ecology of developmental processes.In W. Damon (Eds.), **Handbook of child psychology**: vol, 1, pp.993-1027. New York, NY: John Wiley e Sons. BRONFENBRENNER e MORRIS (1998)

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas 1996.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, n. 9, p. 115-125, 2000.

CARDIA, Nancy; ADORNO, Sérgio e POLETO, Frederico.**Homicídio e violação de direitos humanos em São Paulo**. Estud. av. [online]. 2003, vol.17, n.47, pp. 43-73. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000100004>>. Acesso em: 11 de mai. 2012.

CAYRES, Elizabeth Carvalho Dias.**Formação continuada**:conselheiros de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Conselheiros tutelares. instituições conveniadas, família brasileira no contexto histórico e cultural.

Conselho Municipal deDireitos da Criança e do Adolescente e Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Macaé,Riode;Janeiro...S/D.Disponível..em:.<http://cmddcamacaerj.gov.br/download/capacitacao_conselheiro/familia_brasileira_no_contexto_historico_e_cultural.pdf>.Acesso em: 02 fev. 2011.

DESSEN, M. Auxiliadora, e POLONIA, A. da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. **Paidéia**, 2007, 17(36), 21-32.

DINIZ, Eli. Globalização, democracia e reforma do estado: paradoxos e alternativas analíticas. In RICO, Elizabeth de Melo; RAICHELIS, Raquel (Org.). **Gestão social: uma questão em debate**. São Paulo: Educ, 1999.

FACHINETTO, Neidemar José. **O direito à convivência familiar e comunitária: contextualizando com políticas públicas (in)existentes**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula e FALEIROS, Eva Silveira. **Formação de Educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes – Brasília: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEAD, 2006.**

FARINHA, José. **Para uma perspectiva sistêmica da realidade social**. 2005. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psi_social/textos/PS_ATB-sistemical.pdf. Acesso em: 11 de out. 2010.

FONSECA, Antonio César Lima da. **Direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: Atlas, 2011.

GALVÃO, Isabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, Vozes, 2004.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

LÔBO, Paulo. **Direito civil: famílias**. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

MARTINS, Edna e SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos Pesquisa Psicologia**. 2004, vol.4, n.1, pp. 0-0. ISSN 1808-4281.

MEDEIROS, Maria E. O. de. **Síndrome da alienação parental sob o olhar bioecológico de Urie Bronfenbrenner**. Revista de Educação do Vale do São Francisco - REVASF, Vol. 1, No 1, p. 17-23 (2010).

MENDES, Leila S. A. **A escola enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo ecológico em uma comunidade ribeirinha na Ilha do Marajó**. Belém (2008) Tese. (Doutorado) Psicologia da Universidade Federal do Pará.

MINUCHIN, S. **Famílias, funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NASCIMENTO, Lucile C., ROCHA, S. M. M. e HAYES, Virgínia E. Contribuições do genograma e do ecomapa para o estudo de famílias em enfermagem pediátrica. **Texto Contexto Enfermagem**, 2005, Abr-Jun; 14(2):280-6.

NARVAZ, Martha e KOLLER, Sílvia Helena. Por uma pedagogia não-violenta: a questão do castigo como forma de disciplinamento. *Teoria e Prática da Educação.*, 2004. Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v7n1/v7n1_art04.pdf. Acesso em: 22 de nov. 2012.

PALACIOS, J. y RODRIGO, M. J. La família como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), **Familia y desarrollo humano**. (25-44) Madrid, Alianza, 1998.

POLETTI, Michele e KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas: SP, 25(3) | 405-416, julho – setembro, 2008.

RELVA, A. P. **O ciclo vital da família**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

RODRIGUES, M. et al. **Formação dos membros das comissões de proteção de crianças e jovens**. Lisboa: Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, 2007.

ROUDINESCO, Ekizabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2003.

SANTANDER, Castro Alejandro. **Um corazón descuidado: família y violência em la escuela**. Buenos Aires: bonum, 2009.

UNICEF. **Relatório Situação Mundial da Infância – Crianças em um Mundo Urbano**. Brasília, 2012.

VOLNOVICH, Jorge R. (comp.). **Abuso sexual em la infância**. Buenos Aires: LumenHymanitas, 2002.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta tese, surge a necessidade de ressaltar que os dados aqui discutidos e analisados constituem apenas um recorte interpretativo de um fenômeno, num contexto justificado por suas próprias especificidades, sem a pretensão, portanto, de responder conclusivamente às demais realidades.

Cabe lembrar que a vinculação da pesquisadora com a temática tem raízes profissionais, fundadas na relação escola-família, quando ainda mantinha contato diário com familiares de crianças da educação infantil e observava a distinção dos cuidados e da assistência que essas recebiam de suas famílias, assim como dos seus professores e babás. Tais observações, ocorridas dez anos antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, deveriam perder todo o sentido atualmente, não deveriam, sequer, aparecer nos relatórios de estagiários do magistério, ou nos processos judiciais, nos quais os acusados de crimes contra as crianças são, na maioria dos casos, os seus responsáveis e cuidadores. Diante das fatalidades que envolvessem crianças, estaria o Estado suprindo e garantindo suas necessidades, acolhendo-as e reintegrando-as à sociedade. Mas, se assim não o é, afinal, por que o princípio da proteção integral da criança tem sido desconsiderado? Por que família e escola não podem responder sozinhas pelo princípio da prioridade absoluta à criança? Por que o princípio do melhor interesse da criança tem sido tão relativizado pelos órgãos públicos e pela própria sociedade civil? Nos parece que essas e outras questões continuam sem respostas científicas e suscitam estudos provedores das mesmas.

O ECA, em seu art. 98, refere-se às medidas de proteção à criança e ao adolescente como aplicáveis em todos os casos que os direitos deles, reconhecidos pela Lei, sofram ameaças ou violações por meio de ações ou de omissões promovidas pelo próprio Estado, por falta ou abuso dos pais ou responsáveis ou, ainda, em razão da própria conduta desses sujeitos pela Lei protegidos.

A afluência das informações trazidas pelos textos legais, confrontadas com os quadros de direitos violados, noticiados por diversos canais de comunicação humana, foi decisiva para aflorar as antigas inquietações sobre a vida e os destinos das crianças nos contextos da escola e da família, e culminou neste estudo que ressaltamos ter sido uma experiência ímpar para nossa vida profissional e pessoal.

O trabalho de campo, realizado nos múltiplos contextos escolar e familiar, durante o ano de 2010, foi profícuo porque gerou diversos momentos de reflexão sobre temas diretamente ligados aos direitos da criança, e outros afins, com familiares e agentes das escolas, instaurando essa nova experiência reflexiva em ambos os contextos. Mas, certamente, os encontros e as discursões não foram suficientes para aclarar todas as questões a respeito do tema principal deste estudo, tampouco para transformar as situações adversas que vulnerabilizam os referidos contextos, tornando-os potencialmente e operacionalmente espaços de violação de direitos.

Os indicadores de direitos violados e a exposição dos processos e práticas comuns nas escolas e nas famílias, permeados por ditos do senso comum, tais como: “pé de galinha não mata pinto”, “é desde menino que se torce o pepino”, e outros que, por força das leis, podem ser reformulados, a exemplo de os pais mandam nos filhos, porque os pais são os responsáveis por cuidar deles e protegê-los; a escola é um privilégio de poucas crianças, por a escola é uma instituição social que cumpre o dever do Estado e da Família de oferecer educação de qualidade a todas as crianças. Essas e outras colocações triviais não são isentas de “verdades” transmitidas de forma intergeracional, perpetuando-se, por essa via, as “antigas sabedorias”, endossadas nas propostas e atos dirigidos às crianças.

Até bem pouco tempo, a sociedade brasileira não discutia os direitos da criança, estes pareciam fazer parte do direito ao patrimônio familiar, de maneira que foi com o advento da Constituição Federal de 1988 que os debates acerca do sujeito de direitos se estenderam às crianças. A partir de então, o Estado tomou para si as diversas garantias que correspondem à proteção integral dos direitos das mesmas.

No que concerne à família, também sobre a proteção do Estado, cabe criar mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. É de se ver, que a preocupação com a violência doméstica trouxe impositivos para a Lei Magna e foi criteriosamente observada quando da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir de 1990, com a promulgação do ECA, criou-se um sistema de garantias de direitos, de responsabilidade de múltiplos organismos governamentais e não-governamentais, nas três esferas do país, com funções específicas e dotados de instrumentos de ação.

No modelo de proteção à criança proposto pelo Estado, encontra-se a serviço como promotores de garantias dos seus direitos e com as funções de formular políticas públicas, destinar recursos orçamentários, gerir fundos da criança e do adolescente, e planejar ações integradas, as Secretarias de Governo estaduais e municipais, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, nacional, estaduais e municipais, e os Fundos da Criança e do Adolescente, nacional, estaduais e municipais.

Para efeito de atendimento às crianças e adolescentes e com os objetivos de manter programas e serviços de saúde, educação, assistência, cultura, profissionalização e proteção especial, estão as Secretarias de Governo estaduais e municipais e as ONG's que mantêm programas inseridos nas referidas áreas de atendimento.

As funções de acompanhar, fiscalizar e avaliar programas e serviços governamentais e não-governamentais, couberam ao Ministério Público, aos Conselhos de Direitos, as Redes de Proteção e aos Comitês e Fóruns de Direitos da Criança e do Adolescente. Para exigir e defender o acesso aos direitos assegurados em lei, usando, quando cabível, medidas de proteção e socioeducativas ou medidas jurídicas, foram encarregados o Ministério Público, os Conselhos Tutelares, as Varas da Infância e da Juventude, as Defensorias Públicas e as ONG's de defesa de direitos.

Finalmente, para responsabilizar legalmente os autores de violação de direitos da criança e do adolescente, apoiada pela investigação policial e processo judicial, estão disponíveis a segurança pública e a justiça, através das Varas da Infância e da Juventude, Varas especializadas em crimes contra crianças e adolescentes e Varas Criminais, além das Defensorias Públicas e dos Centros de Defesa.

É inegável que os diferentes órgãos e as específicas funções que lhes são delegadas, referentes às medidas de proteção dos direitos da criança e do adolescente, exigem uma articulação de alta complexidade que envolve poderes, recursos e persistência. A eficácia dessas medidas se atrela a uma conjunção de operações, que a sociedade precisa participar, assim como a escola e a família devem se integrar.

A escola, esse microssistema social, com função educativa, é potencialmente um espaço privilegiado para instruir as crianças e seus demais agentes acerca de

informações sobre o acesso e a garantia aos direitos apregoados pelas legislações vigentes e protetoras da criança. Essa opção escolar configura o próprio exercício do direito à cidadania, de ser considerado possuidor de condições pessoais e sociais, um passo à compreensão do que seja educação cidadã.

Em relação à participação da família nos programas de proteção dos direitos da criança, é profuso refletir na complexidade que envolve esse microsistema social para valorizar a importância de sua integração. Estudiosos têm dito que a família não é uma ilha isolada do contexto histórico, econômico, cultural e social, e sim, um microsistema no qual se instalam conflitos e tensões provocados por poderes estruturados e estruturantes da sociedade. Confirma-se, pois, que no âmbito familiar, as formas de relacionamento estão ancoradas na história e na cultura da população, nas políticas públicas e dependentes de suas condições de vida.

Relativo ao prognóstico de proteção dos direitos da criança na Região do Recôncavo Sul da Bahia, estimamos que ultrapasse por melhorias em vários setores sociais e, certamente, refletirá nos microsistemas estudados. Assim, vemos com otimismo: a abertura de novos postos de emprego no comércio, o qual cresce atraído pela presença e a ampliação das universidades federal e estadual; a criação de cursos técnicos e profissionalizantes, oferecidos pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens; a instalação de Unidades de Pronto Atendimento; e os investimentos na urbanização, recuperação de estradas e no fomento dos recursos naturais, empreendidos por meio do Programa de Aceleração do Crescimento. Enfim, vemos nas ações emanadas pelo Governo Federal, a possibilidade de assegurar o acesso a alguns dos direitos preceituados na Constituição Federal/88 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por outro lado, vemos uma Região que padece com o alastramento das drogas entre a população jovem, a entrada do crack no campo, o aumento da violência nas zonas urbanas e rurais, a falta de segurança pública, e a ausência de programas culturais, de esporte e lazer, problemas que se acumulam sem soluções imediatas, afeta a sociedade em geral e acresce o sofrimento das crianças com a inefetividade da garantia dos seus direitos nos contextos estudados.

Para finalizar, ressaltamos que a nova dinâmica por que passa a Região poderá ter efeitos positivos no que concerne aos direitos civis. Para tanto, importa que a sociedade esteja engajada com objetivos comuns, consciente e articulada

com os diversos setores que a constitui. Nessa direção, certamente surgirão propostas e projetos sociais mais humanizados e equânimes. Encerrando, finalmente, nossas considerações, deixamos como reflexão: a quem pertence o futuro das nações, para que nos tornemos insensíveis e alheios às causas das crianças?

APÊNDICES**APÊNDICE A – Questionário para Inserção no Campo**

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA
<p>QUESTÕES:</p> <p>1. VOCÊ CONHECE CRIANÇAS QUE SOFRERAM E OU AINDA SOFREM MAUS-TRATOS?</p> <p>SIM()</p> <p>NÃO ()</p> <p>2. QUAIS OS TIPOS DE MAUS-TRATOS?</p> <p>SEXUAL ()</p> <p>NEGLIGÊNCIA DE CUIDADOS()</p> <p>FÍSICO / ESPANCAMENTO()</p> <p>VERBAL / DEPRECIATIVO()</p> <p>3. QUEM SÃO OS AGRESSORES DESSES INDIVÍDUOS?</p> <p>PAI()</p> <p>MÃE()</p> <p>PADRASTRO()</p> <p>MADRASTA()</p> <p>IRMÃOS / IRMÃES()</p> <p>PARENTES PRÓXIMOS()</p> <p>FREQUENTADORES DA FAMÍLIA()</p> <p>VIZINHOS()</p> <p>DESCONHECIDOS DA FAMÍLIA()</p> <p>OUTROS CUIDADORES()</p>

4. O QUE ACONTECEU COM A CRIANÇA QUE SOFREU MAUSTRATOS?

FALECEU()

FICOU SEQUELADA()

FOI HOSPITALIZADO()

FOI ATENDIDO EM AMBULATÓRIO DE EMERGÊNCIA()

FOI COAGIDO (A)()

FOI RETIRADO DO AMBIENTE TEMPORARIAMENTE()

FOI RETIRADO DO AMBIENTE DEFINITIVAMENTE()

FOI ENCAMINHADA ÀO CONSELHO TUTELAR()

FOI ENCAMINHADO A ALGUM TRATAMENTO PSICOLÓGICO()

NENHUM ENCAMINHAMENTO FOI REALIZADO()

5. QUEM PROTAGONIZOU PROVIDÊNCIAS A RESPEITO DOS MAUSTRATOS?

MÃE()

PAI)

OUTROS MEMBROS DA FAMÍLIA()

VIZINHOS()

OUTROS CUIDADORES()

ESCOLA()

OUTRO MEMBRO DA COMUNIDADE()

DENÚNCIA ANÔNIMA()

APÊNDICE B - Questionário Semiestruturado

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Você está participando de uma pesquisa sobre Escola, Família e Direitos violados: episódios com crianças da educação infantil, que está sendo realizado em duas escolas da Região do Recôncavo Sul da Bahia. As suas respostas são muito importantes para que possamos organizar indicadores de direitos violados que ajudem a escola e a família articularem ações mais efetivas de enfrentamento a essa questão. Esteja à vontade para responder. **Não precisa colocar seu nome.**

PARTE I - PERFIL DOS PROFESSORES

1. Idade _____ anos	2. Sexo 1. () Masculino 2. () Feminino
3. Turno: () Manhã () Tarde	
4. Nível de escolaridade: () Ensino Médio completo () 2º Grau incompleto () 3º Grau completo () Pós-graduação	
5. Tempo que ensina _____ anos e _____ meses.	
6. Qual a sua religião:	
1. () Católica 2. () Protestante/Evangélico 3. () Sem religião 4. () T. de Jeová	
5. () Espírita 6. () Umbandista	
7. () Outra _____	

PARTE II – DIREITOS DA CRIANÇA

7. O que você entende por respeitar os direitos da criança?
8. O que você entende por desenvolvimento infantil?
9. Quem você acha que são os adultos que não respeitam os direitos da criança? (Pode marcar mais de uma resposta)
1. () Pai 2. () Mãe 3. () Irmãos 4. () Padrasto 5. () Madrasta
6. () Outro parente _____
7. () Tios (as) 8. () Vizinhos (as) 9. () Amigos (as) 10. () Desconhecidos (as)
11. () Pessoas na internet 12. () Outros _____
10. Quais os motivos que levam pessoas a não cumprirem os direitos da criança? (Pode marcar mais de uma resposta)
1. () Uso de bebidas alcoólicas ou outras drogas 2. () Fins lucrativos 3. () Ter sido violado na infância
4. () Condições financeiras precárias 5. () Falta de apoio familiar na educação da criança
4. () Não existe motivo 5. () Busca do prazer 6. Outro motivo _____

<p>11. Em que situações crianças e adolescentes podem ser vítimas de VIOLENCIA FÍSICA? (Marque a resposta que você considerar mais importante)</p> <p>1. () Convívio com padrasto/madrasta 2. () Pais com conflito familiar 3. () Consumo de álcool e outras drogas na família 4. () Convívio com irmãos violentos 5. () Tendo sua imagem erótica divulgada na internet</p> <p>6. () Recebendo objetos de valor em troca da relação sexual</p> <p>7. () Aceitando convite para passeios com estranho 8. () Pressão Psicológica 9. () Outras _____</p>
<p>12. Em que situações crianças podem ter prejuízos no seu desenvolvimento? (Marque a resposta que você considerar mais importante)</p> <p>1. () Pais com conflito familiar 2. () Ausência de pais e responsáveis no cotidiano das suas vidas</p> <p>3. () Carência das necessidades básicas (alimentação, vestuário, educação escolar, proteção do adulto, assistência à saúde, vida social 4. () Abusos físico, sexual, psicológico</p> <p>5. () Outras _____</p>
<p>13. O que você entende por negligência e maus-tratos com a criança?</p>
<p>14. Quem você acha que são os adultos que praticam negligências e maus-tratos com as crianças? (Pode marcar mais de uma resposta)</p> <p>1. () Pai 2. () Mãe 3. () Irmãos 4. () Padrasto 5. () Madrasta 6. () Outro parente _____</p> <p>7. () Tios (as) 8. () Vizinhos (as) 9. () Amigos (as) 10. () Professores (as) 11. () Desconhecidos (as) 12. () Funcionários da escola 13. () Babás</p> <p>14. () Pessoas na internet 15. () Outros _____</p>
<p>16. Em que situações crianças podem sofrer negligência e maus-tratos? (Pode marcar mais de uma resposta)</p> <p>1. () Convívio com padrasto/madrasta 2. () Pais com conflito familiar 3. () Consumo de álcool e outras drogas na família 4. () Convívio com irmãos agressivos 5. () Desassistência ou abandono dos pais 6. () Carências financeiras generalizadas 7. () 8. () Pressão Psicológica 9. () Outras _____</p>
<p>17. O que você entende por violência física e psicológica contra a criança?</p>
<p>18. Quem você acha que são os adultos que causam esses tipos de violência contra criança? (Pode marcar mais de uma resposta)</p> <p>1. () Pai 2. () mãe 3. () Irmãos 4. () Padrasto 5. () Madrasta</p> <p>6. () Outro parente _____ 7. () Tios (as) 8. () Vizinhos (as)</p> <p>9. () Amigos (as) 10. () Professores (as) 11. () Desconhecidos (as) 12. () Babás 13. () Funcionários da escola 14. Outros _____</p>

19. Quais os motivos que levam pessoas a praticarem esses tipos de violências contra as crianças? (Pode marcar mais de uma resposta)

1. () Uso de bebidas alcoólicas ou outras drogas 2.() Crença que através de castigos físicos e temor psicológico é que se educa 3.() Ter sofrido violência na infância 4. () Não existe motivo 5. () Por motivos disciplinares 6. Outro motivo
- _____

20. Em que situações as crianças podem ser vítimas de violência física e psicológica? (Pode marcar mais de uma resposta)

1. () Convívio com padrasto/madrasta 2.() Pais com conflito familiar 3.() Consumo de álcool e outras drogas na família 4.() Convívio com irmãos agressivos 5.() Convívio com pais ou adultos agressivos e intolerantes 6. Outras _____

21. Como você, professor pode ajudar a instituição familiar a cumprir os direitos da criança?

APÊNDICE C – Questionário Semiestruturado

QUESTIONÁRIO PARA PAIS/FAMILIARES

Você está participando de uma pesquisa sobre Escola, Família e Direitos violados: episódios com crianças da educação infantil, que está sendo realizado em duas escolas da Região do Recôncavo Sul da Bahia. As suas respostas são muito importantes para que possamos organizar indicadores de direitos violados que ajudem a escola e a família articularem ações mais efetivas de enfrentamento a essa questão.

Esteja à vontade para responder. **Não precisa colocar seu nome.**

PARTE I - PERFIL DOS PAIS /FAMILIARES

1. Idade _____ anos		2. Sexo 1. () Masculino		2. ()
		Feminino		
3. Nível de escolaridade:				
() 1º Grau incompleto () 1º Grau completo () Ensino Médio completo ()				
Ensino Médio incompleto () 3º Grau incompleto () 3º Grau completo				
4. Qual a sua religião:				
1. () Católica 2. () Evangélico 3. () Sem religião 4. () T. de Jeová 5. ()				
Espírita 6. () Umbandista				
7. () Outra _____				
5. Qual a renda de sua família?				
1. () Abaixo de 1 salário		2. () Entre 1 a 2 salários		3. ()
Entre 3 e 5 salários				
4. () Acima de 5 salários		5. () Não tem renda familiar		6. ()
Não sei				
6. Quem sustenta a família? (Pode marcar mais de uma)				
1. () Pai 2. () Mãe 3. () Pai e Mãe 4. () Avós 5. () Pai e				
outros 6. () Mãe e outros 7. () Adolescentes e companheiro(a)				
8. () Familiares 9. () Não sei				
7. Como é a convivência em família? (Pode marcar mais de uma resposta)				
1. () Conflitos frequentes do casal 2. () Conflitos frequentes entre filhos 3. ()				
Frequentemente há desentendimentos na família 4. () Bom relacionamento do				
casal 5. () Mãe bastante rigorosa 6. () Pai bastante rigoroso				
7. () Há casos de maustratos na família				

PARTE II – DESENVOLVIMENTO E DIREITOS DA CRIANÇA

8. O que você entende por respeitar os direitos da criança?				
9. O que você entende por desenvolvimento infantil?				
10. Quem você acha que são os adultos que não respeitam os direitos da criança? (Pode marcar mais de uma resposta)				
1. () Pai 2. () Mãe 3. () Irmãos 4. () Padrasto 5. () Madrasta				
6. () Outro parente _____				
7. () Tios (as) 8. () Vizinhos (as) 9. () Amigos (as) 10. ()				

Desconhecidos (as) 11. () Pessoas na internet 12. () Outros _____
11. Quais os motivos que levam pessoas a não cumprirem os direitos da criança? (Pode marcar mais de uma resposta) 1. () Uso de bebidas alcoólicas ou outras drogas 2.() Fins lucrativos 3.() Ter sido violado na infância 4 () Condições financeiras precárias 5 () Falta de apóio familiar na educação da criança 4. () Não existe motivo 5. () Busca do prazer 6. Outro motivo _____
12. Em que situações crianças pode haver prejuízos para a criança? (Marque a resposta que você considerar mais importante) 1. () Pais com conflito familiar 2.() Ausência de pais e responsáveis no cotidiano das suas vidas 3.() Carência das necessidades básicas (alimentação, vestuário, educação escolar, proteção do adulto, assistência à saúde, vida social 4.() Abusos físico, sexual, psicológico 5.() Outras _____
13. O que você entende por negligência e maus-tratos com a criança
14. Quem você acha que são os adultos que praticam negligências e maus-tratos com as crianças? (Pode marcar mais de uma resposta) 1. () Pai 2.() Mãe 3.() Irmãos 4.() Padrasto 5. () Madrasta 6.() Outro parente _____ 7. () Tios (as) 8.() Vizinhos (as) 9.() Amigos (as) 10.() Professores (as) 11.() Desconhecidos (as) 12. () Funcionários da escola 13. () Babás 14. () Pessoas na internet 15.() Outros _____
15. Em que a negligência e os maus-tratos podem prejudicar a criança? (Pode marcar mais de uma resposta) 1. () Atraso na linguagem 2.() Tornar-se uma pessoa insegura 3.() Tornar-se uma pessoa agressiva ou reprimida 3. () Atraso no desenvolvimento físico 4. () Tornar-se antissocial 5. () Levá-la à óbito 6. Outras consequências _____
16. Em que situações as crianças ficam mais sujeitas a sofrer a negligência e os maus-tratos? (Pode marcar mais de uma resposta) 1. () Convívio com padrasto/madrasta 2.() Pais com conflito familiar 3.() Consumo de álcool e outras drogas na família 4.() Convívio com irmãos agressivos 5.() Desassistência ou abandono dos pais 6. () Carências financeiras generalizada 7. () 8. () Pressão Psicológica 9. () Outras _____
17. O que você entende por violência física e psicológica contra a criança?
18. Quem você acha que são os adultos que causam esses tipos de violência contra criança? (Pode marcar mais de uma resposta) 1. () Pai 2.() mãe 3.() Irmãos 4.() Padrasto 5. () Madrasta 6.() Outro parente _____ 7. () Tios (as) 8.() Vizinhos (as) 9.() Amigos (as) 10.() Professores (as) 11.() Desconhecidos (as) 12. () Babás

13. () Funcionários da escola 14. Outros_____

19. Quais os motivos que levam pessoas a praticarem esses tipos de violências contra as crianças? (Pode marcar mais de uma resposta)

1. () Uso de bebidas alcoólicas ou outras drogas 2.() Crença que através de castigos físicos e temor psicológico é que se educa 3.()Ter sofrido violência na infância 4. () Não existe motivo 5. () Por motivos disciplinares 6. Outro motivo

20. Em que situações crianças podem ser vítimas de violência física e psicológica? (Pode marcar mais de uma resposta)

1. ()Convívio com padrasto/madrasta 2.() Pais com conflito familiar 3.()Consumo de álcool e outras drogas na família 4.()Convívio com irmãos agressivos 5.() Convívio com pais ou adultos agressivos e intolerantes 6.

Outras_____

21. Como você, pai/mãe ou familiar pode ajudar as instituições escola e família a cumprirem os direitos da criança?

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista / Escola**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AGENTES ESCOLARES**

I – DADOS GERAIS		
1. Nome da escola:		
2. Endereço:		
Tel.:	Fax:	E-mail:
3. Escola da rede:		
4. Nome da diretora:		
5. Nome da coordenadora:		
6. Nome do orientador educacional:		
7. Nome das professoras, sua formação e tempo de experiência profissional:		
Educação Infantil		
Música:		
Artes:		
Educação Física:		
Outras:		
8. Nome do aluno:		Idade:
Série:	Turno:	N ^o de alunos:
II – DADOS SOBRE A ESCOLA		
1. Tempo de existência da escola:		
2. Autorização de funcionamento:		Data:
2.1 No. da autorização:		
2.2 Número de turnos de funcionamento:		
2.3. Número de classes de aula:		
2.4. Cursos existentes:		
3. Número de professores:		
4. Jornada de trabalho do (s) professor (es) do referido aluno:		
5. Atividades oferecidas pela escola: dança, capoeira, lutas marciais, natação, computação, línguas estrangeiras ou outras?		
6. Serviços oferecidos pela escola: psicologia escolar, psicopedagogia, psicomotricidade, assistência médica, assistência odontológica ou outros?		
7. Distribuição das classes de aula: idade cronológica, avaliação prévia do rendimento escolar, por sexo, vínculo afetivo ou comportamento disciplinar?		
8. Como é feita a escolha dos professores?		
III – DADOS SOBRE O INGRESSO DO (A) ALUNO (A) NA ESCOLA		
1. Quem procurou a escola para a matrícula da criança?		
2. Quais os requisitos que o responsável colocou como essenciais para a matrícula?		
3. Você sabe se a criança participou da escolha por esta escola?		
4. A criança foi submetida à avaliação para ingressar na escola?		
5. Há quanto tempo a criança estuda na escola?		
6. Frequentou outras escolas? Qual?		
6.1 Qual a razão da mudança de escola?		
7. O responsável apresentou documentos oriundos de outras escolas? Qual?		
7.1 O responsável fez comentários ou recomendações sobre o comportamento da criança, sua saúde, seu desempenho escolar, problemas familiares ou outros?		
8. A escolha do turno deu-se em função de qual motivo?		

9. Foi matriculada em que período do ano?
10. Como transcorreu o período inicial de adaptação da criança?
11. A criança vai e volta da escola sozinha ou acompanhada?
12. Os primeiros dias de aula foram acompanhados pelos pais?
13. A criança apresentou condutas de: apatia, agressividade, timidez, regressão, sonolência, indisciplina, inadaptação, mentira, esquecimento, dificuldade de relacionamento com os companheiros, dificuldades de relacionamento com a professora, rejeição, confiança, dificuldade de acompanhar as atividades escolares ou outras?
IV – DADOS SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
1. De modo geral qual a avaliação da criança nos estágios anteriores e no atual estágio?
2. Existe alguma área do desenvolvimento que a criança apresente menor rendimento?
1. De acordo com a avaliação da escola quais os aspectos que a criança precisa melhorar?
4. Em termos de acompanhamento da escola e da família o que tem sido feito nesse sentido?
5. A criança tem frequência regular?
5.1. Em caso negativo, alguma razão especial?
6. A criança cumpre os horários escolares com pontualidade?
7. A criança cumpre as tarefas escolares e extra-escolares?
8. Faz as tarefas escolares sozinha?
9. Em relação aos materiais escolares, demonstra cuidado com os mesmos? E com os dos colegas?
10. Demonstra gostar da escola? Como?
11. Demonstra gostar dos professores? Como?
Participa de atividades festivas?
Sua participação é obrigatória ou espontânea? O nível de interesse é baixo, razoável ou é grande?
13. Participa de cursos e modalidades esportivas / recreativas curriculares?
14. Demonstra interesse pelas atividades artísticas?
15. Participa das atividades em sala de aula?
V – DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO
1. Qual o método de ensino-aprendizagem adotado pela escola?
2. A criança tem demonstrado dificuldade de adaptação a esta modalidade?
3. De que forma a escola avalia as crianças?
4. De que maneira, a instituição poderia estabelecer um trabalho em parceria entre os professores e com a família?

APÊNDICE E – Roteiro Entrevista/Anamnese

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A FAMÍLIA ANAMNESE		
I - DADOS GERAIS		
1. Nome do aluno:		
2. Data de nascimento:	3. Sexo:	
4. Nacionalidade:	5. Naturalidade:	
6. Responsável:	7. Grau de parentesco:	
8. Endereço:		
9. Escola:	10. Turno:	11. Classe:
12. Telefone para contato:		
II - DADOS SOBRE A GESTAÇÃO / NASCIMENTO – ACOLHIMENTO		
1. Criança:		
2. A gravidez foi planejada?		
2.1 Houve ameaça de aborto? Qual o motivo?		
2.2 Idade da mãe na gravidez:	2.3 Idade do pai na gravidez:	
2.4 Qual o número de ordem de gravidez?		
2.5 Duração da gestação:	2.6 A criança é gêmea?	
2.6 O sexo da criança foi o desejado pelos pais?		
3. Algum acontecimento mais importante durante a gestação:		
3.1 . Algum tipo de doença na gravidez (rubéola; sífilis; diabete; hipertensão; asma; infecção urinária; gripes; intoxicações; problemas psiquiátricos; anemia):		
3.2 . Houve depressão, perda de entes queridos e perdas materiais, algum tipo de abuso, mudanças no cotidiano que afetaram a família e a criança?		
3.3 . Como mãe e pai viveram as mudanças físicas da gravidez?		
3.4 . Duração e condições do pré-natal?		
3.5 . Uso de medicamento durante a gestação? Qual o motivo? Indicação médica ou automedicação?		
4. Tipo de parto:	4.1 Foi opcional?	
4.2 . Algum fato importante durante o parto:		
4.3 . Estado geral da criança ao nascer (peso, estatura, choro espontâneo, oxigenação; outros)		
4.4 Comportamento e sentimentos da família com o nascimento da criança:		
III DADOS SOBRE A LACTÂNCIA E ALIMENTAÇÃO – CUIDADOS		
1. A criança foi amamentada?		
2. Descrever o período de amamentação:		
3. Enfermidades (coqueluche; catapora; papeira; sarampo; hepatite; pneumonia; tuberculose; meningite; infectocontagiosas; insuficiência respiratória):		
3.1 Experiências (acidente; cirurgia; convulsões; desmaios):		

3.2 Imunização (BCG; Tríplice; Anti-sarampo; Antipólio; Antitétano; outras):		
3.3 Descrever o atual estado de saúde da criança:		
IV DADOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA		
1. Descrever o primeiro ano de vida da criança:		
2. Com quantos meses:		
Sustentou a cabeça:		Sentou:
Andou:		Compreendeu a fala adulta:
Balbuciou;	Falou:	Manuseou os objetos:
3. Desenvolvimento (perceptual; psicomotor; linguagem):		
4. Sofre de enurese ou encoprese? Como os pais lidam com isso?		
5. Sono da criança (dorme muito; dorme pouco; calmo; agitado; demora a dormir; dorme embalada; fala enquanto dorme; apresenta sonambulismo; pesadelos constantes; medo):		
6. Com quem a criança dorme e em que recinto da casa?		
7. Controle esfinteriano (idade; condutas regressivas; orientação da família):		
8. Demonstra algum tipo de dependência com relação a alguma coisa ou a alguém?		
8.1. É capaz de realizar sem ajuda (comer; banhar-se; vestir-se; calçar-se; pentear-se; higienizar os dentes);		
9. Tarefas familiares que realiza:		
10. Comportamentos defensivos que costuma utilizar e como:		
11. Demonstra ter noção de perigos? Quais?		
12. Sabe manejar dinheiro? Em quais situações?		
13. Qual o raio de espaço geográfico a que a criança domina?		
14. Comportamento da criança em casa (calma; assustada; nervosa; sossegada; inquieta; alegre; apática; agressiva; reservada; outro):		
15. Quando contrariada reage (agressiva; triste; indiferente; aceita; outros):		
16. Quantos irmãos (gêneros) e suas idades?		
17. Como a criança se relaciona (irmãos; outras crianças da mesma idade e idades diferentes; professores; adultos; pai; mãe; outros familiares; vizinhos):		
18. Qual a rotina da criança?		
19. A criança demonstra interesse diante das tarefas escolares? Como isso se expressa?		
20. A criança demonstra interesse diante das atividades sociais (festas, passeios, eventos)? Como isso se expressa?		
21. A criança assiste TV? Quantas horas por dia? Que tipo de programação assiste?		
22. A criança possui hábitos que preocupam a família? Quais?		
23. Como a família a orienta em relação às questões de natureza sexual?		
24. Há alguma conduta de natureza sexual que pareça inadequada à sua idade? Qual?		
25. Quais as brincadeiras preferidas e as mais frequentes?		
26. Quais os lugares que a criança costuma brincar?		
27. Brinca com outras crianças? Quais as idades e sexo?		
28. Materiais que a criança manuseia em casa (livro escolar; estória infantil; revista infantil; jornal; lápis de cor; massa de modelar; revista em quadrinho; rádio; CD; TV; filme infantil; computador; outros):		

29. A criança costuma ouvir histórias em casa? Quem as conta e em que momentos?
30. Frequentou creche? Qual motivo?
30.1. A partir de que idade?
30.2. Como se deu a adaptação da criança?
30.3. Quem e como a conduzia para creche e para casa?
31. Qual a opinião da professora sobre:
a. Integração da criança?
b. Seu desenvolvimento?
c. Sua aprendizagem?
d. A formação de hábitos e habilidades?
32. Há local específico para a criança realizar as tarefas escolares?
33. Qual o horário destinado à realização da tarefa escolar?
34. Alguém ajuda a criança realizar essa tarefa? Quem?
35. Motivos de faltas escolares: (indisposição; doença; visitas de parentes; perda dos horários; falta de portador; outros).
36. A criança já sofreu algum tipo de agressão na escola? Quem foi o agressor e qual o motivo?
37. Atualmente, como você caracteriza desenvolvimento da criança?
38. A criança já mudou de escola? Qual o motivo?
39. Qual a sua avaliação sobre a professora da criança?
40. Como você vê a relação entre a professora e ela?
41. Com quem a criança melhor se relaciona na escola?
42. Como é a sua relação com a escola onde ela estuda?
43. Qual a ordem das condutas disciplinares que você adota quando a criança lhe desobedece: (castigo físico; privá-la do que gosta; puxão de orelha; beliscão; palmada; conversa; outros).
44. Pai e mãe adotam os mecanismos na educação da criança? Se há divergência, como é conduzida?
V DADOS SOBRE A SAÚDE DA FAMÍLIA
1. Há na família casos de: (epilepsia; doença mental; alcoolismo; diabetes; suicídio; hipertensão; cardiopatia; deficiência visual; deficiência auditiva; doenças transmissíveis; asma; má formação congênita; consanguinidade; outros). Quais?
2. Há na família casos de uso de drogas e antidepressivos?
VI DADOS SOBRE AS CONDIÇÕES FAMILIARES
1. Nome do Pai:
1.1. Data de Nascimento:
1.2. Nacionalidade / Naturalidade:
1.3. Estado Civil:
1.4. Profissão:
1.5. Ocupação:
1.6. Escolaridade:
2. Nome da Mãe:
2.1. Data de nascimento:
2.2. Nacionalidade / Naturalidade:

2.3.	Estado civil:
2.4.	Profissão:
2.5.	Ocupação:
2.6.	Escolaridade:
3.	Com quem a criança mora?
4.	Como é o relacionamento familiar: (muito conflituoso; normal; muito afetivo)
5.	Com quem a criança passa mais tempo?
6.	A criança costuma conversar com os pais?
7.	Houve mudanças aparentes em seu comportamento? Quais?
8.	Já esteve separada dos pais?
9.	Condições de moradia: (própria; alugada; cedida, outra)
9.1.	Material da moradia: (tijolo; taipa; madeira outro)
9.2.	Tipo de habitação: (casa de vila; casa isolada; habitação coletiva; apartamento; outra):
9.3.	Número de cômodos:
9.4.	Iluminação e saneamento básico: (luz elétrica; fossa, sistema de esgoto):
9.5.	Abastecimento de água: (encanada; chafariz; poço; outro)
10.	Condições do bairro: (tranquilo; violento; outro).
11.	Relação com a vizinhança: (amigável; conflituosa; indiferente).
12.	Renda familiar; (menos de 1 S/M; 1 S/M; até 3 S/M; acima de 4 S/M).

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Diretor (a) de Escola Infantil

Prezado (a) Senhor / Senhora Diretor (a) da Escola Infantil, através deste documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, pesquisadora do Projeto **“Escola, Família e Direitos Violados: episódios com crianças da educação infantil** pretendo lhe explicar com clareza sobre esta pesquisa que está sendo realizada no Recôncavo Sul da Bahia. Caso o/a senhor (a) concorde em participar, este documento servirá como comprovante de que sua aceitação foi de livre vontade.

Essa pesquisa está sendo realizada na Região do Recôncavo Sul da Bahia e será utilizada para conhecer os aspectos que podem tornar as escolas mais vulneráveis à violação de direitos da criança em idade pré-escolar, de forma que seus resultados possam colaborar para algumas reflexões/ações pedagógicas nos contextos escola e família.

Gostaria de deixar claro que as informações são sigilosas e confidenciais não havendo identificação dos entrevistados. O Senhor (a) Diretor (a) pode se recusar a responder a qualquer uma das perguntas que lhe forem feitas, se lhe causar desconforto, pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem necessidade de dar explicações ou desculpas de sua desistência, como também pedir informações sobre alguma pergunta a qualquer hora que sentir necessidade.

Uma informação importante é que esta pesquisa poderá ajudar as escolas a colocar em prática ações mais diretas no enfrentamento da violação dos direitos da criança, a cooperar mais efetivamente para a educação das crianças, e os resultados serão devolvidos sobre a forma de informes e publicações científicas.

As suas respostas ficarão mantidas em segredo, mesmo quando a pesquisa venha a ser publicada em revista científica, ou outro meio de publicação, o Senhor (a) Diretor (a) e os episódios relatados e estudados jamais serão identificados.

Deixo uma cópia deste documento com o/a senhor (a) professor (a), no qual está escrito também o nome completo da pesquisadora, seu local de trabalho e telefones para resolver qualquer dúvida ou problema relacionado com essa pesquisa.

Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva – Pesquisadora do Projeto –
Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-Graduação em Família na
Sociedade Contemporânea

Endereço Profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana – Núcleo de
Estudos e Pesquisas Interdisciplinares.

Avenida Transnordestina,s/n - Campus Universitário, Módulo IV, Departamento de
Educação. CEP: 44031460. Feira de Santana, BA - Brasil - Caixa Postal: 252294.

Telefone: (75) 31618083; Fax: 31618084; (75) 81414837.

E-mail: magribruma@ig.com.br

Se o/a Senhor(a) me autorizar a lhe aplicar instrumentos de coleta de dados,
questionário, entrevista, peço que assine abaixo em duas cópias, sendo uma sua e
outra da pesquisadora. Com isso o/a Senhor (a) também estará confirmando que leu
ou ouviu a leitura deste documento e que entendeu bem, concordando em participar.

Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva

Recôncavo Sul, ____ de _____ 2010.

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (as)**

Prezado (a) Senhor / Senhora professor (a) da Escola Infantil, através deste documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, pesquisadora do Projeto **“Escola, Família e Direitos Violados: episódios com crianças da educação infantil** pretendo lhe explicar com clareza sobre esta pesquisa que está sendo realizada no Recôncavo Sul da Bahia. Caso o/a senhor (a) concorde em participar, este documento servirá como comprovante de que sua aceitação foi de livre vontade.

Essa pesquisa está sendo realizada na Região do Recôncavo Sul da Bahia e será utilizada para conhecer os aspectos que podem tornar as escolas mais vulneráveis à violação de direitos da criança em idade pré-escolar, de forma que seus resultados possam colaborar para algumas reflexões/ações pedagógicas nos contextos escola e família.

Gostaria de deixar claro que as informações são sigilosas e confidenciais não havendo identificação dos entrevistados. O Senhor (a) Professor (a) pode se recusar a responder a qualquer uma das perguntas que lhe forem feitas, se lhe causar desconforto, pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem necessidade de dar explicações ou desculpas de sua desistência, como também pedir informações sobre alguma pergunta a qualquer hora que sentir necessidade.

Uma informação importante é que esta pesquisa poderá ajudar as escolas a colocar em prática ações mais diretas no enfrentamento da violação dos direitos da criança, a cooperar mais efetivamente para a educação das crianças, e os resultados serão devolvidos sobre a forma de informes e publicações científicas.

As suas respostas ficarão mantidas em segredo, mesmo quando a pesquisa venha a ser publicada em revista científica, ou outro meio de publicação, o Senhor (a) Professor (a) e os episódios relatados e estudados jamais serão identificados.

Deixo uma cópia deste documento com o/a senhor (a) professor (a), no qual está escrito também o nome completo da pesquisadora, seu local de trabalho e telefones para resolver qualquer dúvida ou problema relacionado com essa pesquisa.

Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva – Pesquisadora do Projeto –
Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-Graduação em Família na
Sociedade Contemporânea

Endereço Profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana – Núcleo de
Estudos e Pesquisas Interdisciplinares.

Avenida Transnordestina, s/n - Campus Universitário, Módulo IV, Departamento de
Educação. CEP: 44031460. Feira de Santana, BA - Brasil - Caixa Postal: 252294.

Telefone: (75) 31618083; Fax: 31618084; (75) 81414837.

E-mail: magribruma@ig.com.br

Se o/a Senhor(a) me autorizar a lhe aplicar instrumentos de coleta de dados,
questionário, entrevista, peço que assine abaixo em duas cópias, sendo uma sua e
outra da pesquisadora. Com isso o/a Senhor (a) também estará confirmando que leu
ou ouviu a leitura deste documento e que entendeu bem, concordando em participar.

Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva

Recôncavo Sul, ____ de _____ 2010.

Nome: _____

Assinatura: _____

APENDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Familiares

Prezado Senhor Pai/Senhora Mãe ou familiares de alunos da Escola Infantil, através deste documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva, pesquisadora do Projeto **“Escola, Família e Direitos Violados: episódios com crianças da educação infantil**, pretendo lhe explicar com clareza sobre esta pesquisa que está sendo realizada no Recôncavo Sul da Bahia. Caso o senhor (a) senhora concorde em participar, este documento servirá como comprovante de que sua aceitação foi de livre vontade.

Essa pesquisa está sendo realizada na Região do Recôncavo Sul da Bahia e será utilizada para conhecer os aspectos que podem tornar as famílias mais vulneráveis à violação de direitos da criança em idade pré-escolar, de forma que seus resultados possam colaborar para algumas reflexões/ações pedagógicas nos contextos escola e família.

Gostaria de deixar claro que as informações são sigilosas e confidenciais não havendo identificação dos entrevistados. O Senhor e Senhora Pai/Mãe ou Familiar pode se recusar a responder a qualquer uma das perguntas que lhe forem feitas, se lhe causar desconforto, pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem necessidade de dar explicações ou desculpas de sua desistência, como também pedir informações sobre alguma pergunta a qualquer hora que sentir necessidade.

Uma informação importante é que esta pesquisa poderá ajudar as famílias a colocar em prática ações mais diretas no enfrentamento da violação dos direitos da criança, a cooperar mais efetivamente para a educação das crianças e as relações familiares, e os resultados serão devolvidos sobre a forma de informes e publicações científicas.

As suas respostas ficarão mantidas em segredo, mesmo quando a pesquisa venha a ser publicada em revista científica, ou outro meio de publicação, o senhor e a senhora pai/mãe ou familiar e os episódios relatados e estudados jamais serão identificados.

Deixo uma cópia deste documento com o senhor e a senhora pai/mãe ou familiar, no qual está escrito também o nome completo da pesquisadora, seu local de trabalho e telefones para resolver qualquer dúvida ou problema relacionado com essa pesquisa.

Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva – Pesquisadora do Projeto –
Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-Graduação em Família na
Sociedade Contemporânea

Endereço Profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana – Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares.

Avenida Transnordestina,s/n - Campus Universitário, Módulo IV, Departamento de Educação. CEP: 44031460. Feira de Santana, BA - Brasil - Caixa Postal: 252294.

Telefone: (75) 31618083; Fax: 31618084; (75) 81414837.

E-mail: magribruma@ig.com.br

Se o Senhor e a Senhora Pai/Mãe ou Familiar me autorizar a lhe aplicar instrumentos de coleta de dados, questionário, entrevista, peço que assine abaixo em duas cópias, sendo uma sua e outra da pesquisadora. Com isso o Senhor, a Senhora Pai/Mãe ou Familiar também estará confirmando que leu ou ouviu a leitura deste documento e que entendeu bem, concordando em participar.

Maria Elisa Pacheco de Oliveira Silva

Recôncavo Sul, ____ de _____ 2010.

Nome: _____

Assinatura: _____