

MARA APARECIDA LISSARASSA WEBER

**TRILOGIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇAS:
COMPREENSÃO DE PAIS E EDUCADORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

PUC-CAMPINAS
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARA APARECIDA LISSARASSA WEBER

**TRILOGIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇAS:
COMPREENSÃO DE PAIS E EDUCADORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia:
Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza
Lobo Guzzo

PUC-CAMPINAS
2008

MARA APARECIDA LISSARASSA WEBER

Banca Examinadora

Presidente Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Prof. Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo

Prof. Dra. Sandra Maria Galheigo

Prof. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

Prof. Dra. Mônica Gobitta

CAMPINAS
2008

*Dedico esse trabalho às vidas que gestei,
Gabriela e Giovana, são elas que me fazem
acreditar que criança veio ao mundo para ser
exaltada.*

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pois só Ele sabe das nossas fraquezas, dos nossos desânimos, das nossas limitações e apenas Ele é capaz de nos fortalecer para vencermos os desafios que acreditamos serem intransponíveis. Obrigada Senhor por estares sempre comigo!

A minha orientadora, Prof^a Dr^a **Raquel Souza Lobo Guzzo**, pelos ensinamentos não só acadêmicos, mas também de vida, por me oportunizar uma descoberta mais profunda no mundo da pesquisa e um outro olhar sobre a realidade. Obrigada pela confiança que depositaste em mim e, em especial, pela compreensão e apoio, durante o período final de realização deste trabalho.

Aos meus pais, **João e Ivone**, pela forma como me educaram, pelos sacrifícios que fizeram e por sempre me ensinarem o quanto é importante valorizarmos as pessoas.

Ao meu marido, **Weber**, que com seu amor e companheirismo, esteve constantemente ao meu lado, tendo paciência para ouvir minhas queixas e me dando forças para continuar. Palavras não são capazes de expressar o quanto você foi importante para que essa etapa fosse vencida, mas te agradeço, em especial, pelo respeito que sempre teve ao meu crescimento pessoal e profissional e por juntos compartilharmos nossa realidade e nossos sonhos.

Aos meus irmãos, **Lara, João e Maria Silvana**, pelas alegres recordações da nossa infância, pelos atuais momentos de reencontro e pelas palavras que sempre fortalecem nossa relação.

Aos meus **familiares** que, cada um a sua maneira, me incentivaram e compreenderam as minhas decisões.

A minha doce filha **Gabriela**, que conseguiu compreender os momentos que eu precisava ficar sozinha para estudar, que respeitou as decisões que precisávamos tomar para organizar nossa rotina em virtude desse trabalho, mas que, acima de tudo, sempre tem me ensinado e me feito agradecer pelo privilégio de desfrutar um amor incondicional.

A minha filha mais nova, **Giovana**, que foi gestada no ano final deste trabalho. Ela ainda não tem noção do quão importante foram os pontapés que

dava na minha barriga, pois eles me impulsionaram, me deram força e energia para chegar à reta final.

A minha querida e grande amiga, **Adinete**, que juntas caminhamos desde o mestrado e que sempre foi uma parceira e ouvinte muito especial. Obrigada pela acolhida, não só na sua casa, mas também no seu coração.

À colega **Márcia**, por sua atenção, afeto e pela amizade sincera.

À **Izabella**, por sua disposição em esclarecer dúvidas, além de seu carinho e atenção.

À ala masculina do grupo de pesquisa: **Luiz, Fernando e Toninho**, pela descontração nos momentos oportunos e pelas trocas que certamente contribuíram para esse trabalho.

Aos demais **integrantes do grupo de pesquisa**, por acreditarem numa proposta humanizadora de estudo.

Às docentes Dr^a **Sandra Galheigo** e Dr^a **Mônica Gobitta**, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação desta pesquisa.

As **amigas** que reencontrei e as novas que encontrei nos dois últimos anos, obrigada pelo apoio a mim e a minha família, principalmente nos meus momentos de ausência.

À **diretora da escola, aos educadores e aos pais** por concordarem com a realização e conseqüente participação nesse trabalho.

As **crianças** da escola, que despertaram em mim o interesse pelo tema da pesquisa e assim pudesse, de alguma forma, a partir das reflexões e questionamentos com os participantes, contribuir para a garantia dos seus direitos.

À **CAPES** pela concessão da bolsa de estudos, para que eu pudesse me dedicar a esse estudo.

Weber, M.A.L. (2008). *Trilogia da proteção integral à crianças: compreensão de pais e educadores da educação infantil*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 249p.

Resumo

As desigualdades vividas em nossa sociedade e a dificuldade em existirem relações humanizadas entre adultos e crianças tendo como base os valores atribuídos no Estatuto da Criança e do Adolescente motivaram a realização deste estudo. Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal conhecer como os valores da trilogia da Doutrina da Proteção Integral - liberdade, dignidade e respeito - eram compreendidos por pais e educadores e as suas implicações no cotidiano da criança. Realizamos esta pesquisa em uma escola pública de educação infantil, tendo como participantes os pais e os educadores das crianças que lá estudavam. Nossos dados foram produzidos nos grupos de discussão que realizamos com esses participantes, além dos registros dos diários de campo da pesquisadora, elaborados ao longo de sua inserção na escola. Os resultados obtidos foram analisados à luz do materialismo histórico e dialético, por acreditarmos na interpretação dos fenômenos a partir das contradições existentes na realidade cotidiana. Evidenciamos que a ideologia do sistema capitalista domina pais e educadores, os quais se submetem ao sistema, apesar de acreditarem que são eles que determinam suas regras e limites. Para eles a garantia do valor da dignidade está associada ao poder aquisitivo da família, o respeito relaciona-se com a autonomia das crianças, apesar de adultos e crianças se submeterem às relações opressivas da sociedade e a liberdade foi compreendida como a permissão para a criança se expressar e realizar aquilo que desejasse, apesar de não ser isso que evidenciávamos na nossa inserção na escola. O Estatuto não é capaz de garantir uma vida humanizada a essa população uma vez que as desigualdades sociais impedem um tratamento igual para quem vive realidades tão distantes. O psicólogo escolar, diante disso, precisa assumir um papel de transformação social oportunizando o acesso, o questionamento e as críticas àquilo que está imposto.

Palavras-chave: trilogia do ECA; desigualdade social; psicólogo escolar; relações humanizadas.

Weber, M.A.L. (2008). *Triad of children entire protection: parents and preschool teachers understanding*. Thesis of Ph. D. Life Sciences Center. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 249p.

Abstract

Inequalities of our society and the difficulty of existing humanized relationship between adults and children based on the values of the Statute of Children and Adolescents has motivated this study. Thus, this research was aimed in knowing how the values of the triad of Entire Protection Doctrine- liberty, dignity and respect – were understood by parents and teachers and its implication on the children's daily life. This research was taken at a public preschool, having as participants its children's parents and teachers. The data of this study was produced during the discussion groups as well as the researcher's field diaries records developed during her presence at the school. The results were analyzed according to the historical and dialectical materialism since we believe on the interpretation of the phenomenon from the existing contradictions of daily life. It was proved that the ideology of the capitalism system rules parents and teachers of which subdue to this system even believing that they are the ones who establish the rules and limits. For them the warranty of dignity value is associated with the family's wealth, respect is related with children's autonomy, even though adults and children subdue to the society's oppressive relation and liberty has been understood as the permission for children to express themselves and do whatever they want to, thus it was not observed during our presence at the school. The Statute cannot guarantee a humanized life to this population once social inequalities restrain an equal treatment for those who live such distant reality. The school psychologist needs to assume a role of social transformation promoting the access, the argument and the criticism to what is imposed.

Key words: Statute of Children and Adolescent Triad; social inequality, school psychologist; humanized relationships

Weber, M.A.L. (2008). *Trilogía de la protección integral a los niños: comprensión de los padres y educadores de la educación infantil*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 249p.

Resumen

Las desigualdades vividas en nuestra sociedad y la dificultad por existiren relaciones humanizadas entre adultos y niños teniendo como referencia los valores atribuidos en el Estatuto del Niño y del Adolescente motivaron la realización de este estudio. Así, esta pesquisa tuvo como objetivo principal conocer los valores de la trilogía de la Doctrina de Protección Integral - libertad, dignidad y respeto - eran comprendidos por padres y educadores y sus implicaciones en el día a día de los niños. Realizamos esta investigación en una escuela pública de educación infantil, teniendo como participantes los padres y los educadores de los niños que allí estudiaban. Nuestros datos fueron producidos en grupos de debates que realizamos con esos participantes, además de los registros de los apuntes de la investigadora, hechos a lo largo de su inserción en la escuela. Los resultados obtenidos fueron analizados teniendo en cuenta el materialismo histórico e dialéctico, en razón de creemos en la interpretación de los fenómenos que empiezan con contradicciones existentes en la realidad del día a día. Fue evidente que la ideología del sistema capitalista domina padres y educadores, que son sometidos al sistema, mismo creyendo que son ellos que determinan sus reglas y límites. Para ellos la garantía del valor de la dignidad está asociada al poder adquisitivo de la familia, el respeto está relacionado con la autonomía de los niños, aunque los adultos y niños se sometan a relaciones de opresión de la sociedad y la libertad fue comprendida como la permisión para los niños expresar lo que deseen, aunque no fue eso que evidenciábamos en nuestra inserción en la escuela. El Estatuto no es capaz de garantizar una vida más humana a esa población una vez que las desigualdades sociales impiden un tratamiento igual para esos que viven realidades tan distintas. El psicólogo escolar, ante eso, necesita asumir un papel de transformación social dando oportunidad de conocimiento, de cuestionamiento y de críticas a aquello que ya está impuesto.

Palabras-claves: trilogía del ECA; desigualdad social; psicólogo escolar; relaciones humanas.

SUMÁRIO

Índice de Quadros	xi
Índice de Anexos	xii
Lista de Siglas e Abreviaturas	xiii
Apresentação.....	01
Capítulo 1: Fundamentação teórica.....	08
1.1. Dos direitos humanos aos direitos infanto-juvenis	09
1.1.1 Breve panorama mundial acerca dos direitos humanos.....	09
1.1.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	14
1.1.3 Declaração Universal dos Direitos da Criança.....	16
1.1.4 O Brasil e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.....	18
1.2. Políticas públicas brasileiras para a infância e a adolescência.....	22
1.2.1 Um pouco da história das crianças no Brasil.....	22
1.2.2 O Código de Menores de 1927.....	25
1.2.3 O Código de Menores de 1979.....	28
1.2.4 Rumo ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.....	29
1.3. A busca da humanização das relações diante da desigualdade social brasileira.....	36
1.3.1 Relações humanas no sistema capitalista em confronto com a humanização da vida.....	36
1.3.2 Os índices sociais e a desigualdade brasileira.....	43
1.3.3 O confronto entre o ECA e a desigualdade social.....	46
1.4. O psicólogo escolar inserido nas políticas públicas brasileiras.	49
1.4.1 O psicólogo escolar na realidade brasileira.....	49
1.4.2 O psicólogo escolar e as políticas públicas brasileiras.....	52
1.5 Tese e objetivos.....	54
Capítulo 2: Método.....	55
2.1. Contexto e o cenário da pesquisa.....	57
2.2. Participantes.....	62

2.3 Fontes de dados.....	70
2.4. Procedimentos.....	72
Capítulo 3: Resultados e discussão.....	75
3.1.Introdução.....	76
3.2. Significado dos valores do ECA.....	79
3.2.1. A compreensão do valor da liberdade para pais e educadores.....	79
3.2.1.1. Como os pais conceituam a liberdade?.....	79
3.2.1.2. Como os educadores conceituam a liberdade?.....	82
3.2.1.3. Síntese do conceito de liberdade.....	85
3.2.2. A compreensão do valor da dignidade para pais e educadores.....	87
3.2.2.1. O conceito de dignidade na visão dos pais.....	87
3.2.2.2. O conceito de dignidade na visão dos educadores.....	89
3.2.2.3. Síntese do conceito de dignidade.....	91
3.2.3. A compreensão do valor do respeito para pais e educadores.....	92
3.2.3.1. O que é respeito na visão dos pais.....	92
3.2.3.2. O que é respeito na visão dos educadores.....	94
3.2.3.3. Síntese do conceito de respeito.....	96
3.2.4. Discussão da compreensão de pais e educadores sobre os valores da trilogia do ECA.	97
3.3. O cotidiano e os valores	103
3.3.1. A liberdade das crianças nas relações com pais e educadores	103
3.3.1.1. A garantia e a violação da liberdade na visão dos pais.....	103
3.3.1.2. A garantia e a violação da liberdade na visão dos educadores.....	110
3.3.1.3. Síntese da garantia e da violação da liberdade.....	113
3.3.2. A dignidade das crianças nas relações com pais e educadores	115
3.3.2.1. A garantia e a violação da dignidade na visão dos pais.....	115
3.3.2.2. A garantia e a violação da dignidade na visão dos educadores.....	123
3.3.2.3. Síntese da garantia e da violação da dignidade.....	131
3.3.3. O respeito das crianças nas relações com pais e educadores...	132

3.3.3.1. A garantia e a violação do respeito na visão dos pais.....	132
3.3.3.2. A garantia e a violação do respeito na visão dos educadores.....	137
3.3.3.3. Síntese da garantia e da violação do respeito.....	139
3.3.4. Discussão da garantia e da violação dos valores da trilogia do ECA nas relações das crianças com pais e educadores.....	140
3.4 Presença dos valores da trilogia do ECA na escola.....	152
3.4.1. Garantia e violação da liberdade na escola.....	152
3.4.1.1 .Garantia da liberdade à luz do ECA.....	153
3.4.1.2. Violação da liberdade à luz do ECA.....	155
3.4.1.3. Síntese do direito à liberdade.....	156
3.4.2. Garantia e violação do respeito na escola.....	157
3.4.2.1 .Garantia do respeito à luz do ECA.....	158
3.4.2.2. Violação do respeito à luz do ECA.....	160
3.4.2.3. Síntese do direito ao respeito.....	163
3.4.3. Garantia e violação da dignidade na escola.....	165
3.4.3.1. Garantia da dignidade à luz do ECA.....	165
3.4.3.2. Violação da dignidade à luz do ECA.....	166
3.4.3.3. Síntese do direito à dignidade.....	168
3.4.4. Discussão da garantia e da violação dos valores da trilogia do ECA na escola.....	167
Capítulo 4: Considerações Finais.....	176
Referências.....	186
Anexos.....	196

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1	Horário da Reunião de Educadores do CIMEI	61
QUADRO 2	Dimensões conceituais da trilogia do ECA	98
QUADRO 3	Dimensões da garantia e violação da trilogia do ECA nas relações com pais e educadores	141
QUADRO 4	Dimensões da garantia e violação da trilogia do ECA na escola	170
TABELA 1	Caracterização do sexo dos educadores	62
TABELA 2	Caracterização da idade dos educadores	62
TABELA 3	Caracterização do tempo de residência dos educadores	63
TABELA 4	Caracterização do tipo de moradia dos educadores	63
TABELA 5	Caracterização do número de pessoas que residem com o educador	63
TABELA 6	Caracterização do emprego dos educadores	64
TABELA 7	Caracterização do tempo de trabalho dos educadores	64
TABELA 8	Caracterização do número de pessoas que trabalham as quais residem com os educadores	64
TABELA 9	Caracterização dos educadores quanto a ter ou não filhos	65
TABELA 10	Caracterização do número de filhos dos educadores	65
TABELA 11	Caracterização dos educadores com filhos com idade inferior a 12 anos	65
TABELA 12	Caracterização dos educadores com filhos com idade entre 12 e 18 anos	65
TABELA 13	Caracterização dos educadores com filhos com idade acima de 18 anos	66
TABELA 14	Caracterização do sexo dos pais	66
TABELA 15	Caracterização da idade dos pais	66
TABELA 16	Caracterização do tempo de residência dos pais	67
TABELA 17	Caracterização dos pais quanto a residir ou não com companheiro	67
TABELA 18	Caracterização do tipo de moradia dos pais	67
TABELA 19	Caracterização do número de pessoas que residem com os pais	68
TABELA 20	Caracterização do tipo de emprego dos pais	68
TABELA 21	Caracterização do tempo de trabalho dos pais	68
TABELA 22	Caracterização do número de pessoas que trabalham e que residem com os pais	69
TABELA 23	Caracterização dos pais quanto a ter ou não filhos	69
TABELA 24	Caracterização do número de filhos dos pais	69
TABELA 25	Caracterização dos pais com filhos com idade inferior a 12 anos	69
TABELA 26	Caracterização dos pais com filhos com idade entre 12 e 18 anos	70
TABELA 27	Caracterização dos pais com filhos com idade acima de 18 anos	70

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Caracterização dos participantes	197
Anexo 2	Modelo do Protocolo Conceitual	199
Anexo 3	Modelo do Protocolo da garantia e violação dos direitos	200
Anexo 4	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	201
Anexo 5	Protocolo da Reunião de Pais do Conceito de Liberdade	202
Anexo 6	Protocolo da Reunião de Pais do Conceito de Dignidade	205
Anexo 7	Protocolo da Reunião de Pais do Conceito de Respeito	207
Anexo 8	Protocolo da Reunião de Educadores do Conceito de Liberdade	209
Anexo 9	Protocolo da Reunião de Educadores do Conceito de Dignidade	211
Anexo 10	Protocolo da Reunião de Educadores do Conceito de Respeito	212
Anexo 11	Protocolo da Reunião de Pais da Garantia e Violação da Liberdade	213
Anexo 12	Protocolo da Reunião de Pais da Garantia e Violação da Dignidade	220
Anexo 13	Protocolo da Reunião de Pais da Garantia e Violação do Respeito	226
Anexo 14	Protocolo da Reunião dos Educadores da Garantia e Violação da Liberdade	233
Anexo 15	Protocolo da Reunião dos Educadores da Garantia e Violação da Dignidade	240
Anexo 16	Protocolo da Reunião dos Educadores da Garantia e Violação do Respeito	246

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEMEI	Creche Municipal de Educação Infantil
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIMEI	Centro Integrado Municipal de Educação Infantil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DAS	Distrito de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem- Estar do Menor
1ª GM	Primeira Guerra Mundial
2ª GM	Segunda Guerra Mundial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LACRI	Laboratório de Estudos da Criança
ND	Nenhum Dado
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
POC	Prontuário de Observação da Criança
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

APRESENTAÇÃO

Em nossa sociedade é atribuída principalmente à família a responsabilidade pelos cuidados e pelo desenvolvimento infantil. Mais tarde essa tarefa, em alguns aspectos, passa a ser compartilhada com a escola. Ambas submetem-se às diferentes regras e normas de vida em sociedade, havendo aquelas específicas à população infanto-juvenil.

É dentro de um contexto de contradições, onde, de um lado temos o Estado determinando leis iguais a toda a população, e de outro, uma população que vive sob condições extremamente adversas, onde este trabalho se insere. Pretendemos contribuir com a reflexão sobre a maneira como acontecem as relações entre adultos – pais e educadores - e as crianças nesse modelo de sociedade, sob o enfoque do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual foi promulgado em 1990.

O Estatuto traz no seu bojo a doutrina da proteção integral de crianças e adolescentes e tem como base a trilogia da liberdade, dignidade e respeito. No entanto, a lei ao ser promulgada, não considera as diferenças sociais da população infanto-juvenil e tem a intenção que ela contemple a todos, indistintamente. Assim, esperamos focar como são marcadas as relações entre adultos e crianças, dentro de uma instituição pública de educação infantil, tendo como parâmetro os valores da trilogia apregoados no ECA.

Temos a intenção de que esta pesquisa traga contribuições não só para os profissionais que atuam dentro da escola, mas também para todos aqueles que estejam envolvidos com o desenvolvimento infantil. Apesar de verificarmos, por meio de estudos realizados (Mitjás Martínez, 2007; Souza, 2007; Vettore & Maimoni, 2007; Guzzo, 2005, entre outros) que a formação e atuação do Psicólogo Escolar tem se direcionado, cada vez mais, para a questão das políticas públicas, consideramos que este trabalho possa reforçar essa forma de prática, em especial ao apontar, de maneira atuante, a interação constante do psicólogo, de educadores, de pais e de crianças em uma instituição pública de educação infantil tendo como pano de fundo uma lei destinada a crianças e aos adolescentes.

Uma das formas de atuação do psicólogo escolar, de acordo com Guzzo (2005) precisa ser aquela que priorize o diálogo, a reflexão e a intervenção buscando descortinar a vida para tantos, para que descubram formas de tornar a escola um espaço de liberdade e autonomia, para que se possa expressar os sentimentos e para que se garanta o respeito ao desenvolvimento daqueles que estão vivendo o processo de escolarização. “A ação do psicólogo é política, na medida em que deve influenciar mudanças em seu contexto de trabalho”. (Guzzo, 2005, p. 23).

Para Martín-Baró (1996) a Psicologia precisa ter como objetivo específico os processos da consciência humana, devendo permitir que as pessoas conheçam a si mesmas, enquanto indivíduos e membros de uma coletividade. Assim, a conscientização deve constituir-se no horizonte da atuação psicológica, termo esse defendido por Freire (1983; 2007) a qual precisa acontecer para que se caracterize o processo de transformação pessoal e social daqueles que estão oprimidos dentro do sistema capitalista.

Dessa forma, este estudo é fruto de uma pesquisa participante, realizada em uma escola pública de educação infantil, durante o período de maio de 2004 a dezembro de 2006, onde objetivamos conhecer como a trilogia da doutrina de proteção integral do ECA era compreendida por pais e educadores e as suas implicações no cotidiano das crianças. O referencial teórico adotado foi o da Psicologia Escolar comprometida com a transformação e emancipação social, com os fundamentos marxistas que buscam explicar o modelo de sociedade em que vivemos.

A nossa inserção na escola se deu por meio do projeto “Do Risco à Proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”¹, coordenado pela

¹ Esse projeto foi finalizado em dezembro de 2006 e tinha por objetivos fazer com que o ser humano construísse a sua concepção de sociedade; identificasse a existência de indicadores de risco e proteção na comunidade; além de permitir que os moradores desenvolvessem a consciência das condições de suas vidas; estimulando a mobilização e participação da comunidade e fortalecendo as redes de apoio. O projeto englobava os projetos Vôo da Águia, Vivendo Valores, Capacitação Docente e Capacitação Técnica. (Euzébios Filho, Lacerda Júnior, Tizzei, Guzzo, 2004) A nossa inserção na escola aconteceu pelo Projeto “Vôo da Águia”. Esse era uma proposta de intervenção de psicólogos nas escolas, onde a criança era vista com um grande potencial de saúde, além de o profissional ter a possibilidade de acompanhar a criança na dinâmica de seu ambiente escolar, mantendo contato com a família e a comunidade, sendo, portanto, um projeto longitudinal e preventivo. Este projeto tinha por objetivos conhecer os diferentes ambientes de que a criança fazia parte e propiciar uma melhor integração entre eles; estabelecendo vínculo afetivo com a criança a fim de acompanhar o seu desenvolvimento; permitindo o desenvolvimento das potencialidades infantis e identificando a existência de indicadores de risco, procurando que fossem trabalhados por meio das redes de apoio (Guzzo, Giannetti & Tizzei, 2004).

professora Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Após a realização da minha dissertação de mestrado², também nessa escola de educação infantil, outros questionamentos surgiram de onde evidenciamos o problema dessa pesquisa.

Semanalmente estivemos na escola, fazendo parte da equipe de Psicologia, ao longo de quase três anos. Essa equipe era composta por psicólogos, alunos de pós-graduação da PUC Campinas, assistente técnico e por estudantes do último ano da graduação do curso de Psicologia, que lá desenvolviam seu estágio de Psicologia Escolar e Educacional. Nossas atividades envolviam o acompanhamento das crianças, a participação nas reuniões docentes e de pais, a mediação entre pais e educadores, realizações de grupos de discussão com pais, conversas com os funcionários da instituição, supervisão local dos estagiários, além da participação em reuniões intersetoriais fora do espaço escolar.

A partir dessa atuação, participante e constante, passamos a nos questionar sobre as relações que aconteciam no espaço escolar e qual o nosso papel diante delas. Como no mestrado havíamos trabalhado com as redes de proteção à criança vítima de violência doméstica, em especial, a escola e o Conselho Tutelar, de onde concluimos que ambos não realizavam um trabalho integrado, visando a proteção das crianças, partimos, nesse momento, para uma compreensão anterior, à luz do que estava apregoado no bojo do ECA.

Diante da realidade vivida na escola, nos questionávamos como poderia ser a relação entre educadores e crianças que viviam realidades tão distintas? Esse questionamento acontecia pois era comum ouvirmos relatos que mães de crianças da escola, moradoras das favelas, trabalhavam nas casas das educadoras, moradoras dos condomínios próximos à escola. Essa desigualdade social teria impacto nas relações na escola? Como adultos com realidades tão diferentes poderiam compreender os valores da liberdade, dignidade e respeito presentes no ECA, já que ambos tinham sob suas responsabilidades as mesmas crianças? De que maneira a compreensão que pais e educadores tinham sobre esses valores interferiam nas relações com as

² Weber, M.AL. (2005). **Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**. Campinas: PUCCAMP.

crianças? Como eram essas relações? Será que os valores da trilogia estavam realmente sendo garantidos tanto na escola quanto na família? De que maneira o psicólogo escolar poderia contribuir nas relações de pessoas com realidades tão díspares?

E assim se configurou o problema desse estudo: De que maneira os valores da trilogia do ECA poderiam efetivamente ser vividos no cotidiano das relações tendo por meta a humanização da vida?

Gayotto (2000) pôde evidenciar, em um estudo sobre a compreensão de professores a respeito do direito das crianças, que, a partir do ECA houve uma melhor concepção sobre os direitos infantis, mas percebeu ainda uma distância entre a teoria e a prática, assim como de eles serem garantidos e respeitados. Essa distância ficou evidente na oscilação das opiniões dos educadores que participaram da pesquisa entre concepções progressistas e conservadoras. De um lado, referiam-se à idade em que as crianças eram capazes de adquirir certos direitos e, de outro, apontavam dúvidas da existência e do respeito aos direitos na sociedade atual. A autora encontrou dificuldades por parte dos educadores em entenderem que a criança tem a garantia de acesso a um conjunto de direitos, que são essenciais para o seu desenvolvimento, independente da idade. Ficou claro ainda que, para se promover democracia, era preciso um ambiente democrático, e que as relações escolares deveriam ser pautadas por princípios democráticos, já que se tornava difícil garantir direitos a quem também não os tinha ou não os conhecia.

O tipo de oscilação oriunda da pesquisa acima justifica muitos comentários e dúvidas vindos da população em geral, atribuindo ao ECA a situação como a infância e adolescência está atualmente. Os fundamentos do ECA apontam que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidas integralmente e isso levou a algumas concepções errôneas. Uma interpretação que, por vezes, acontece é de que o ECA tenha tirado a autoridade de pais e professores, ao buscar assegurar às crianças e aos adolescentes muitos direitos, sem que lhes sejam delegados deveres.

No entanto, essa concepção está associada ao fato de que a família passa a ser a maior responsável por tudo o que acontece, assumindo sozinha situações que envolvem a criança ou adolescente. A associação da carência e

precariedade dos serviços oferecidos pelo Estado e as más condições de vida da população dificultam que a família assuma as responsabilidades pela garantia dos direitos à criança. Nesse sentido, a família não deveria ser responsabilizada sozinha pela violação dos direitos infantis, já que este se torna um problema social.

As causas dos problemas sociais, as quais deveriam ser consideradas a partir da implementação da Doutrina da Proteção Integral, ainda hoje são motivos de questionamentos e críticas, para que o ECA possa de fato atender aquilo a que foi proposto – a proteção de crianças e de adolescentes.

É certo que o ECA preconiza quais são os direitos fundamentais da população infanto-juvenil, tanto no âmbito privado - das famílias - como do público, buscando garantir que diferentes setores estejam envolvidos, formando uma rede de proteção que contribua para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Contudo, no Brasil, um país com elevado índice de desigualdade social, fica muito complicado que se efetivem políticas públicas voltadas ao rompimento desse abismo existente entre as classes sociais, já que isso é interesse do sistema que domina a estrutura social. Essa situação de desigualdade pode ser uma das razões de que as leis de proteção à infância e juventude, não atinjam plenamente os seus objetivos, pois nos parece evidente, que em um país com tantas desigualdades, os direitos não consigam ser iguais para todos. Dentro dessa visão, Montaño (2002) esclarece que a desigualdade e a concorrência são concebidos como estímulo ao desenvolvimento social e assim a proposta neoliberal, que tem como intenção acabar com a condição de direito às políticas sociais e assistenciais, reduz ou elimina a intervenção social do Estado, visando a reconstituição do mercado e elevando a desigualdade social.

Os pais, diante da responsabilidade que possuem na educação de seus filhos, recebem normas e regras estipuladas pela sociedade, as quais precisam ser cumpridas, sem que de fato tenham participado, discutido e compreendido o que elas buscam efetivar. O envolvimento dos pais nas políticas de proteção à infância e adolescência poderiam oportunizar o conhecimento do que está

expresso, favorecendo inclusive o encontro de novas alternativas para educarem e acompanharem o desenvolvimento de seus filhos.

Conforme aponta Guzzo (2002) é complicado para alguém que não tenha os seus direitos garantidos e respeitados como cidadão, conseguir garantir direitos a outros.

Frente ao exposto, defendemos a tese de que a imensa desigualdade social, a qual marca o nosso país, dificulta relações humanizadas entre adultos e crianças, não levando em conta os valores da liberdade, da dignidade e do respeito garantidos por lei à infância.

Diante dessa realidade, ao assumirmos um compromisso político de transformação social precisávamos ouvir os adultos envolvidos nos cuidados com as crianças, além de atentarmos nossos olhares para a maneira como as crianças eram tratadas na escola. Para isso oportunizamos grupos de discussão tanto para pais quanto para educadores sobre os valores presentes da trilogia do Estatuto e como eles eram garantidos e violados em casa, na escola e na comunidade. Com relação às crianças interagimos semanalmente nos diferentes espaços da escola e registramos em diários de campo aquilo que observávamos das relações entre educadores e crianças, além das nossas impressões.

Visando atender ao que aqui nos propomos, essa pesquisa apresenta quatro partes, assim distribuídas: fundamentos teóricos, método utilizado, resultados e discussões e as considerações finais.

O primeiro capítulo, da fundamentação teórica, está dividido em quatro partes, sendo que todas estão subdivididas. Na primeira, enfocamos a trajetória dos direitos humanos até a chegada aos direitos infanto-juvenis; na segunda, as políticas públicas brasileiras voltadas à infância e a adolescência; na terceira, a busca da humanização das relações diante da desigualdade social do Brasil, e por fim, o papel do psicólogo escolar inserido nas políticas públicas de nosso país.

No capítulo seguinte, o do método, apresentamos a caracterização do local onde os dados foram produzidos, os participantes desse trabalho, as fontes de dados utilizadas e os procedimentos adotados, incluindo os éticos.

O terceiro capítulo foi dedicado aos resultados e as discussões tecidas a partir do que foi analisado. Fizemos uma introdução de como apresentaríamos

os resultados e a seguir procuramos detalhar cada objetivo dessa pesquisa com seus respectivos resultados. Para isso optamos por dividir cada objetivo em subitens, sempre iniciando com a apresentação dos dados, seguido por uma síntese e, para fechar cada objetivo, fizemos uma discussão teórica do que foi analisado. Para essa discussão utilizamos os fundamentos teóricos que embasaram nosso trabalho.

O quarto capítulo foi dedicado às considerações finais dessa pesquisa. Apresentamos todas as conclusões que consideramos relevantes e que foram evidenciadas ao longo dos resultados e das discussões. Também procuramos defender a tese aqui apresentada e como entendemos que o psicólogo escolar poderá se inserir na instituição a fim de que, de fato, contribua para a transformação e emancipação das pessoas. Levantamos ainda alguns questionamentos despertados por esse trabalho, os quais poderão servir de temas para pesquisas futuras.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos utilizados para a realização dessa pesquisa.

Capítulo 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Dos direitos humanos aos direitos infanto-juvenis

Este capítulo pretende abordar a questão dos direitos do homem, sem ser exaustivo, mas sim introduzir o tema, dando base para o foco central dessa pesquisa que é o Estatuto da Criança e do Adolescente. A trajetória desses direitos acompanha a história da humanidade e é bastante abrangente, por isso pretendemos apresentar, inicialmente, um panorama sintético sobre o tema, para que possamos, a seguir, focar a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Após isso, destacaremos a Declaração Universal dos Direitos da Criança para então finalizar o capítulo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

1.1.1. Breve panorama mundial acerca dos direitos humanos

A vida em sociedade sempre envolveu a busca conciliatória entre o que é interesse individual e particular do homem, os chamados direitos do homem, e a compatibilização ou não com aquilo que é comum para a coletividade na qual o homem está inserido, os direitos do cidadão. Esse é um dilema presente até nossos dias e que tem estimulado os homens na incessante procura de formas que visem abolir ou instituir respostas aos interesses individuais e coletivos.

Para isso, ao longo da história da humanidade, já foram elaborados inúmeros tratados, declarações, constituições, estatutos que têm por objetivo oferecer à sociedade parâmetros para uma vida coletiva, onde os interesses individuais não dificultem a vida coletiva e os interesses da maioria não impeçam que as particularidades deixem de existir.

Bussinger (1997) fez um apanhado dos fundamentos dos direitos humanos e apontou para o caráter histórico dos direitos, como eles se relacionam a determinados momentos e de que forma respondem a aspirações concretas do homem como membro de uma determinada sociedade.

O surgimento de uma geração de direitos é gradual e mantém uma certa distância de uma outra geração, visto que os direitos civis surgiram no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. Na primeira fase dos direitos, a dos direitos civis, que dizem respeito à liberdade pessoal,

de pensamento, de religião, entre outros, o poder era limitado ao Estado que deveria assumir uma atitude de não-impedimento ao indivíduo. Com os direitos políticos, que compreendem a liberdade de associação nos partidos, de direitos eleitorais, passou a existir uma participação generalizada e mais freqüente dos membros de uma comunidade no poder político, estando ligados a formação de um Estado democrático. Já na terceira fase, a dos direitos sociais como a educação, saúde, trabalho, lazer, houve um amadurecimento de novos valores, sendo a liberdade oferecida por meio do Estado (Bussinger, 1997; Bobbio, 2004).

Esses direitos do homem são produtos da civilização humana, surgidos de forma gradual, a partir das lutas travadas pela própria emancipação e das condições de vida que as lutas produziram, sendo, portanto, históricos (Bobbio, 2004).

Assim sendo, ao longo da história, algumas doutrinas³ surgiram tentando orientar e explicar questões referentes aos direitos. A doutrina do jusnaturalismo, guiada pelas idéias dos filósofos ingleses Hobbes e Locke, no século XVII, dedicava-se a identificar, na natureza humana, a existência de direitos que eram inatos ao homem – o homem tem direito por natureza. Para Locke, o poder político era inerente ao ser humano e ele transferia esse poder à sociedade política, que o exercia por meio de dirigentes escolhidos. Esse exercício deveria permanecer vinculado ao ser humano, assim sendo, o poder seria exercido para o bem do corpo político (Herkenhoff, 2006; Bussinger, 1997).

Com o passar do tempo essas concepções adotadas transformaram-se em exigências que se dirigiram contra o absolutismo do Estado, surgindo movimentos de independência e que embasaram uma nova concepção de Estado e a instituição de um sistema de direitos efetivos. Essas concepções iniciais de direitos do homem foram duramente criticadas e com forte oposição na tradição marxista. Ainda no final do século XIX e no século XX, essas concepções receberam novos contornos, ampliando-se para a

³ Uma doutrina, no mundo jurídico, é entendida como um “conjunto de produção teórica elaborada por todos aqueles ligados, de uma ou de outra forma, ao tema, sob a ótica do saber, da decisão ou execução” (Mendez, 1994, p. 92)

esfera social e daí derivando os direitos econômicos, sociais e culturais (Bussinger, 1997).

Esses direitos encontram sua origem nos fundamentos filosóficos, mas também há um grande movimento de idéias vinculado à formação do Estado moderno. A passagem do domínio religioso da política para o leigo, rompendo com a idéia de que a lei humana e os poderes políticos estavam subordinados ao direito divino, expressas nas ações do soberano em seu exercício de poder absoluto, foi um fator determinante para o estabelecimento de direitos fundamentais do homem. Ao soberano se reservava a concepção de direito e cabia a ele distribuir ou não aos demais membros da sociedade o que julgava necessário (Bussinger, 1997).

Essa mesma autora aponta que tal forma de poder do soberano foi assumindo um novo referencial político, principalmente na Europa do século XVI e modificando a relação Estado/cidadão e soberano/súdito. A relação deixou de ser marcada pelos direitos do soberano e sim pelo ponto de vista dos direitos do cidadão. O desatrelamento da Igreja do Estado, a oposição do poder político da religião e a reivindicação da independência do mundo profano fizeram com que surgissem alternativas para a interpretação das estruturas institucionais e sociais, como as idéias apoiadas no Iluminismo na Europa do século XVIII. O Iluminismo apregoava a libertação do conhecimento humano a partir da razão e era a partir dela que deveriam ser extraídos os direitos, as normas e os deveres.

As diretrizes teóricas fundamentais ao pensamento filosófico moderno foram a doutrina do jusnaturalismo e do contratualismo (o fundamento do poder político está no contrato) e as idéias daí originadas produziram resultados políticos por meio da influência que exerceram sobre acontecimentos históricos importantes. As duas doutrinas tinham como fundamento as idéias de Hobbes, evidenciando o direito à vida; de Locke, ressaltando o direito à propriedade e de Rousseau, enfatizando o direito à liberdade. Esses estudiosos forneceram os fundamentos filosóficos além de dois movimentos (a independência das colônias norte-americanas e a revolução francesa) que ofereceram os fundamentos históricos para os direitos humanos e da cidadania (Bussinger, 1997; Bobbio, 2004).

A independência das colônias norte-americanas e a Revolução Francesa foram inspiradas na filosofia do Iluminismo e foi a partir desses dois movimentos que foram promulgadas as primeiras declarações dos direitos do homem: a Declaração de Direitos do Estado de Virgínia, em 1776, nos Estados Unidos, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, na França.

Contudo, o modelo do Estado liberal, apregoado pela burguesia do século XIX e advindo da Revolução Francesa, defendia o liberalismo econômico e a igualdade civil e fiscal, isto é, na sua essência, enfatizava a emancipação do indivíduo de tudo o que impedisse sua expansão e de suas atividades. No entanto, isso foi questionado uma vez que a vida dos trabalhadores encontrava-se em oposição com aquilo que estava na declaração de direitos, evidenciando um fosso social entre proprietários e não-proprietários, e ainda pelo fundamento desses direitos, que ao admitir a concepção de direitos inerentes ao homem, anteriores à sociedade, também era preciso admitir alguns direitos do homem no estado civil, em função da questão social (Bussinger, 1997).

Dessa forma, os direitos naturais, proclamados pela Declaração Francesa (fraternidade, igualdade e liberdade) serviram como princípios a serem seguidos por todos os homens em todos os tempos, mas eles foram moldados pelos direitos do homem burguês e dessa forma mostram-se insuficientes para contemplar a emancipação social de todos os homens e mulheres, sem distinção (Bussinger, 1997).

A Revolução Industrial, que teve início em meados do século XVIII, na Grã-Bretanha, e se expandiu pelo mundo no século XIX, associada à expansão da tecnologia, atingiram vários setores da economia e causaram grandes transformações sociais, evidenciando as diferenças e ampliando as desigualdades entre as classes sociais. A força de trabalho humano passou a concorrer com as máquinas o que obrigou os homens a se submeterem a baixos salários, condições físicas inapropriadas para desenvolverem as atividades e o ingresso da mulher e dos filhos para ampliarem a renda, garantindo a sobrevivência. Assim, os direitos e garantias dos indivíduos, defendidos pelos liberais, não correspondiam mais a realidade (Bussinger, 1997).

É a partir da questão operária que surge a questão social de onde se apontam as críticas aos direitos humanos e ao individualismo, norteadores daquela sociedade e do Estado liberal.

Marx (1843/2008) apontou os direitos humanos como sendo, na realidade, os anseios e interesses da classe burguesa que conseguia traduzir em um projeto único os sentimentos da ampla maioria da população. O autor, ao abordar os direitos humanos, evidenciava que esses se referiam aos direitos do homem da sociedade burguesa, marcados pelo egoísmo, separando o homem da comunidade, sendo opostos aos direitos do cidadão, então promulgados.

Buscou-se naturalizar a ação do homem egoísta e da sociedade burguesa, preservando os elementos e instituições próprias da vida burguesa, dando um estatuto natural ao legitimar a propriedade privada, que é o fundamento da desigualdade social.

No início do século XX ficou evidente que o Estado de Direito não daria conta de atender as reivindicações em favor das garantias e da expansão dos direitos humanos, pois seria necessário erguer o Estado Social.

No período pós Segunda Guerra Mundial (2ª GM), passou a ter importância o Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), que podia ser entendido como um conjunto de serviços e benefícios sociais que tinham um alcance universal, sendo promovidos pelo Estado. Buscava garantir uma determinada harmonia entre as forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais, o que significava uma nova proposta institucional de um Estado que fosse capaz de implementar e financiar programas e planos de ação que promovessem os interesses sociais coletivos, em detrimento aos interesses pessoais de uma certa sociedade (Gomes, 2006).

No entanto, a criação desse Estado de Bem-Estar Social, no sistema capitalista, vinha atender aos interesses da classe dominante, na tentativa de legitimá-los, e as reformas propostas não passavam de instrumentos para reforçar o *status quo* e perpetuar a dominação da classe trabalhadora (Gomes, 2006).

A partir disso, alguns países começaram a introduzir os direitos sociais em suas constituições e após a Segunda Guerra Mundial foi possível a

criação de um perfil de ação internacional pela promoção e tutela dos direitos humanos, objetivando um padrão comum para todos os povos e nações (Bussinger, 1997).

O marco desse período histórico foi a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

1.1.2. Declaração Universal dos Direitos Humanos

Após a Segunda Guerra Mundial (1939/1945) foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), que é um órgão internacional, com o objetivo expresso de manter a paz e a segurança no mundo, de estimular relações cordiais entre as nações e de promover o progresso social na busca de melhores padrões de vida e de direitos humanos. A ONU nasceu oficialmente em 1945, a partir da promulgação da Carta das Nações Unidas, assinada na época por 51 países, entre eles o Brasil. Atualmente a ONU conta com 192 países-membros. Um dos primeiros e mais importantes documentos elaborados pela ONU foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2008).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem⁴, de 1948, é o marco fundamental do padrão comum e passou a fixar, pela primeira vez, internacionalmente, os direitos humanos que existiam apenas nas esferas dos Estados nacionais. O objetivo da Declaração era de que :

... cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 2008)

Essa Declaração, para ser elaborada e aprovada, enfrentou profundas divergências ideológicas, com divisões entre visões conflitantes, que tinham como base a dicotomia estabelecida entre, de um lado, os direitos civis e políticos, e de outro os direitos econômicos, sociais e culturais. Apesar dessas divergências, a Declaração conseguiu solucionar o problema do

⁴Para ler a declaração na íntegra acesse: www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

fundamento dos direitos humanos, constituindo-se na certeza de que a humanidade partilhava de alguns valores comuns, que foram acolhidos pelo universo dos homens.

A Declaração tinha um carácter indicativo, tendo repercutido de forma favorável. Conforme Lindgren Alves (2006), era válido politicamente que fosse questionada a sua universalidade uma vez que os 46 votos da aprovação eram de países ocidentais ou de colónias ocidentais. As abstenções, num total de oito, vieram de países afro-asiáticos e socialistas. Aos pouco esses países passaram a adotar esse documento, auxiliando, entre outros motivos, nas lutas pela descolonização.

Novamente o sistema capitalista dominante criava mecanismos que aparentemente estavam preocupados em oferecer, de maneira universal, o bem-estar, mas que tinha como principais países participantes, aqueles dominantes mundialmente e interessados em benefícios e recursos económicos, visando o aumento de sua produção e a manutenção do sistema capitalista.

Bauer, citado por Marx (1843/2008), se referia ao tema quando fazia a crítica aos direitos proclamados na Revolução Francesa e na declaração americana. Ele afirmava que direitos promulgados naquelas declarações não eram inatos ao homem, uma dádiva da natureza, mas sim transmitidos de geração em geração, sendo resultados da cultura e só poderiam adquirí-los aqueles que soubessem e merecessem.

Coimbra (2000) enfatiza ainda que tanto os ideais da Revolução Francesa quanto o que foi evidenciado na criação da ONU foram direitos que eram, e continuam sendo, reservados e garantidos para a elite. Para a população pauperizada e marginalizada os direitos humanos foram e, continuam sendo, negados, já que são vistos como não pertencentes ao gênero humano, não fazem parte do grupo dos privilegiados e não têm os seus direitos respeitados e garantidos. A autora esclarece ainda que certos direitos são defendidos em alguns modelos de sociedade e devem ser entendidos como forjados pelas mais diversas práticas e movimentos sociais.

As idéias defendidas pelos autores acima, um no século XIX – Marx - e outro mais recentemente – Coimbra -, complementam-se e evidenciam como os direitos humanos, promulgados naquele documento, não obtêm êxito

no nosso modelo de sociedade capitalista. A declaração apresenta trinta artigos, com direitos e deveres, mas que certamente não conseguem ser concretizados uniforme e humanamente em países que valorizam e estimulam o individualismo e a competição.

O Estado não pode apenas servir como um árbitro da sociedade diante da miséria de quase metade da população mundial, mas sim intervir buscando assegurar a todos, os direitos sociais, econômicos e culturais, já que simplesmente reconhecer que um direito é inerente ao ser humano não lhe assegura seu exercício na vida (Betto, 1998).

De acordo com Alencar (1998), a Declaração foi escrita após a Segunda Guerra Mundial, mas em meio a uma outra guerra, a chamada Guerra Fria, entre duas potências mundiais, os EUA e a URSS. O clima tenso e sectário da época contribuiu para que o documento tivesse pouca repercussão na prática. O autor enfatiza que o papel impresso não tem a função de transformar, pode virar letra morta, como se tem visto em grande parte da humanidade. Para que se possa, de fato, celebrar e valorizar a Declaração é preciso compreender que ela necessita ser complementada, aperfeiçoada, acrescida, além de, obviamente, ser cumprida.

Souza (2002) esclarece que o item dois, do artigo XXV⁵ da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi o que reconheceu, pela primeira vez, a criança como tendo necessidade de cuidados e atenção especial. A partir desse documento, as Nações Unidas passaram a dar maior atenção aos direitos das crianças, vindo a culminar com a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança, no ano de 1959.

1.1.3. Declaração Universal dos Direitos da Criança

A Liga das Nações⁶, que havia surgido após a Primeira Guerra Mundial (1ª GM), adotou em 1924 a Declaração de Genebra dos Direitos da

⁵ Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo XXV, item 2: “A maternidade e a infância tem direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.” (ONU, 2008).

⁶ Criada em 1920, após a 1ª Guerra Mundial com o objetivo de promover a cooperação, a paz e a segurança internacional, mas se mostrou pouco eficiente e foi dissolvida, dando lugar a ONU (ONU, 2008).

Criança.⁷ Provavelmente em função do quadro histórico mundial da época e do insucesso da Liga das Nações, essa declaração não teve o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança (Souza, 2002).

Assim sendo, após a Segunda Guerra Mundial, a ONU criou, em 1946, o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – com o objetivo, naquela época, de prestar socorro de emergência às crianças vítimas de fome e doenças, após a Segunda Guerra Mundial. Em 1953, o UNICEF se tornou um organismo permanente da ONU e foi então efetivado com o objetivo de colaborar com outros países a fim de superar obstáculos impostos à infância em decorrência da pobreza, da violência, das enfermidades e da discriminação. Atualmente o UNICEF trabalha em 190 países, entre eles o Brasil, desde 1950, por meio de programas dos próprios países e dos comitês nacionais e tem como guia o que foi estipulado na Convenção sobre os Direitos da criança, em 1989 (ONU, 2008).

A ONU, visando então especificar o que era genérico, com o auxílio do UNICEF, proclamou em 1959 a Declaração dos Direitos da Criança,⁸ uma vez que o problema das crianças necessitava de especificidades para a sua solução (Bobbio, 2004).

A Declaração dos Direitos da Criança, constituída pelos direitos e liberdades a que toda e qualquer criança faz jus, continha muito do que já havia sido aprovado na Declaração dos Direitos Humanos. Por considerar-se que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisava de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento, viu-se então a necessidade de uma declaração à parte. (UNICEF, 2008).

⁷ Esse documento é resultado de um movimento de defesa dos direitos infantis, o qual se iniciou após a 1ª. Guerra Mundial ao prestar ajuda as crianças vítimas da guerra. A Declaração foi aprovada em 1924 e pode ser considerada como o primeiro documento de direito internacional das crianças.

⁸ Essa Declaração apontava em seu preâmbulo que a criança precisava de cuidados especiais tanto antes quanto depois do seu nascimento em virtude da sua imaturidade física e mental, sendo que a humanidade deveria prestar-lhe o melhor de seus esforços. Enunciava um padrão a ser seguido pelos pais, pelos indivíduos, pelas organizações voluntárias, autoridades, enfim, fazia um apelo para que todos se empenhassem para a sua concretização e observância (UNICEF, 2008).

A Declaração dos Direitos da Criança foi condensada em dez princípios, que sinteticamente abordam: o direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; direito à proteção especial para o seu desenvolvimento físico, mental e social; o direito a ter um nome e uma nacionalidade; direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada tanto para a mãe quanto para a criança; direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; o direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; direito à educação gratuita e ao lazer infantil; direito de ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes; direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho e, por fim, o direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Monteiro (2006) enfatizou que a Declaração não fez referência a questões relativas à liberdade da criança. Não foi abordado o direito da criança se expressar, de executar, de expandir, de inventar e de criar, aspectos tão importantes na infância. A autora relembra que, talvez, o período de pós-guerra de elaboração desse documento, possa ter sido o responsável por esse fato, na medida em que havia a preocupação, na época, de que a criança estivesse em um ambiente de paz e segurança, não sendo relevante naquele período histórico, a liberdade para o desenvolvimento infantil.

Portanto, cabe destacar, que a Declaração não era uma lei internacional, mas sim exprimia uma recomendação que as nações deveriam seguir, tendo assim um valor basicamente moral. Esse documento serviu também para expor o pensamento que uma época histórica tinha a respeito da infância e, certamente, apesar de suas falhas e omissões, foi um passo importante dado para a construção da história da infância, já que a criança passou a ser vista, a ser reconhecida.

1.1.4. O Brasil e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança

Em virtude das comemorações dos vinte anos da Declaração dos Direitos da Criança e da instituição do Ano Internacional da Criança, em 1979, por iniciativa de uma delegação da Polônia, a Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas começou a elaborar um projeto de convenção visando dar

força de tratado aos direitos da criança. Representantes das nações integrantes da ONU participaram das discussões, sendo que as idéias contidas na Convenção puderam passar por um amadurecimento, uma democratização de sugestões e contribuições, devido à diversidade das pessoas que estavam envolvidas neste processo (Pinheiro, 2006).

Após vinte anos, em 20 de novembro de 1989, a Assembléia Geral das Nações Unidas, adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, sendo que no ano seguinte foi oficializada como lei internacional. Essa Convenção foi ratificada por 192 países, entre eles o Brasil e ao ratificá-la esses países se tornaram obrigados a tomar as medidas determinadas pela Convenção, a fim de dar assistência aos pais ou responsáveis no cumprimento das obrigações para com as crianças (ONU, 2008).

A Convenção tinha um caráter diferenciado da Declaração, já que esta última apresentava uma intenção de que os países seguissem o que estava proposto. A Convenção teve um caráter de comprometimento dos países signatários, tendo inclusive a previsão de um processo de avaliação com o objetivo de verificar se os princípios contidos no documento estavam sendo cumpridos. Essa avaliação continua a ser feita por um Comitê sobre os Direitos da Criança, vinculado à ONU (UNICEF, 2008).

Essa Convenção contribuiu ainda para consolidar um corpo de legislação internacional composto também pelos seguintes documentos: As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores; As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade; as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinqüência Juvenil e a própria Convenção sobre os Direitos das Crianças. As informações contidas nesses materiais passaram a sistematizar a Doutrina da Proteção Integral, também conhecida como Doutrina das Nações Unidas (Mendez , 1994 ; Pinheiro, 2006).

O documento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da criança⁹ é composto por um preâmbulo e três partes. No preâmbulo estão implícitos os considerandos e os reconhecimentos. Na primeira parte estão estabelecidas as obrigações dos Estados-Partes, totalizando 41 artigos. A

⁹ Para ter acesso á íntegra da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, acesse www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php

segunda parte trata dos mecanismos de controle, com quatro disposições, sendo todas relativas à aplicação dos direitos da criança. Na parte três estão expressos os elementos decorrentes do processo de ratificação e universalização da convenção, com nove artigos. A Convenção totaliza assim 54 artigos (ONU, 2008).

Os direitos contemplados na Convenção referem-se aos direitos-liberdades e aos direitos-proteção, incluídos nesses últimos os direitos econômicos, sociais e culturais. A diferença entre os dois tipos de direitos é que os primeiros podem ser exercidos pelo próprio titular, enquanto que os segundos necessitam da intervenção de seus representantes legais para que seja garantida a sua aplicabilidade (ONU, 2008).

Dois protocolos facultativos também foram expressos com a Convenção sobre os Direitos da Criança: um se referia ao envolvimento de crianças em conflitos armados, com 13 artigos, e o outro sobre a venda de crianças, prostituição e pornografia infantil, com 17 artigos. Ambos os protocolos foram adotados pela Assembléia das Nações Unidas no ano de 2000 e assinados pelo Brasil, estando em vigor desde fevereiro de 2004, data que o governo brasileiro depositou os instrumentos de ratificação dos dois protocolos na Secretaria-Geral da ONU.

Já que o Brasil foi um dos Estado-Parte a adotar a Convenção e com ela a Doutrina da Proteção Integral, a antiga Doutrina da Situação Irregular, pertencente ao Código de Menores, não deveria mais prevalecer e a partir de então a criança passava a ser reconhecida como sujeito de direitos. Obviamente, essa mudança de doutrina não aconteceu de forma mágica, instantânea, com a única e exclusiva adesão brasileira à Convenção. Um movimento em busca dos direitos infanto-juvenis já vinha acontecendo e culminou com a Convenção, que foi o pontapé para a elaboração de um documento que privilegiasse as crianças e adolescentes como cidadãos que tinham o direito à proteção integral.

Para cumprir as determinações da Convenção, o Brasil precisou se voltar para a promoção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes contando inclusive com a sociedade civil a fim de elaborar e acompanhar as políticas públicas.

Assim sendo, a partir da Declaração que atendia tanto adultos, quanto a que contemplava as crianças, se intensificaram as lutas pelos direitos. E essa efervescência da ação pelos direitos humanos, que estava acontecendo mundialmente, fez com que a sociedade brasileira passasse a buscar a democratização do país e a garantia de direitos.

A Constituição Federal tem o artigo 227 dedicado à criança e ao adolescente, conforme expresso abaixo:

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 a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Mas só um artigo não era o suficiente, era necessário um documento específico para elas. Portanto é desse movimento internacional e nacional que surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, do qual falaremos no próximo capítulo.

1.2. Políticas públicas brasileiras para a infância e adolescência

Para melhor compreendermos a principal política pública brasileira destinada à proteção da infância e da adolescência – o Estatuto da Criança e do Adolescente - cabe entendermos um pouco como a criança era vista no Brasil, desde o final do século XIX e as principais políticas a elas destinadas no transcorrer desse período histórico.

1.2.1. Um pouco da história das crianças no Brasil

É essencial apontarmos que as sociedades construíram uma visão sobre a infância e adolescência marcada por determinantes históricos vividos em cada período e as políticas de proteção a essa população podem nos mostrar como elas eram e continuam, até hoje, sendo vistas e compreendidas dentro do contexto de suas vidas.

O modo de vida, os hábitos, os valores, as crenças, a forma de governar e estruturar a sociedade, trazidos pelos colonizadores portugueses influenciaram a maneira como a população brasileira foi se estruturando política, econômica e socialmente ao longo dos tempos. Nessas influências podia-se perceber o entendimento e a forma de relacionamento estabelecido entre adultos e crianças.

Já no Brasil colonial, muitas crianças indígenas morriam, pois os colonizadores portugueses tentavam domesticar as tribos. Os jesuítas, por sua vez, queriam transformar as crianças pagãs em cristãs e assim rompiam com as crenças de seus ancestrais, como uma forma de atingir a tribo. A catequese era uma forma de manter a docilidade e a obediência da criança na idade adulta, negando assim a sua própria cultura. Os índios e seus filhos eram concebidos pela cultura dominante ou a dos conquistadores como pessoas sem vontade e desejos, de cuja existência se duvidava (Souza Neto, 2003).

No século XVIII, devido ao grande número de crianças abandonadas em terrenos baldios e igrejas começou a ser adotada no Brasil uma prática que

seguia a tradição portuguesa, as chamadas Rodas dos Expostos¹⁰, nas Santas Casas de Misericórdia. A instalação das primeiras rodas aconteceu em Salvador e no Rio de Janeiro, o que caracteriza um problema urbano. O índice de mortalidade infantil das crianças abandonadas na roda dos expostos era elevado, devido a uma série de fatores, entre eles a insalubridade, as endemias e epidemias, o que fez com que as autoridades públicas, depois de muito tempo dessa prática, passassem a tratar o assunto como um problema jurídico (Saeta & Souza Neto, 2006; Souza Neto, 2003; Rizzini, 2002).

No século XIX, a lei do Ventre Livre, assinada no ano de 1871, certamente foi a primeira grande lei que procurou defender os direitos das crianças, embora não tenha salvaguardado todos os direitos da criança libertada da escravidão. Ela iniciou um processo de libertação, mas trouxe, à época, mais prejuízos do que benefícios, uma vez que obrigava os senhores de escravos a criar e cuidar das crianças até que elas completassem oito anos para então receberem uma indenização ou poderem empregar gratuitamente a criança até que ela completasse vinte e um anos de idade. Dessa forma, a criança de oito anos passava a ser um trabalhador, praticamente igual a um escravo (Souza Neto, 2003).

No entanto, pode-se dizer que o movimento da abolição da escravatura serviu como extensão da cidadania civil e foi o traço mais importante em termos de direitos para a população, já que a sociedade estava saindo de um modelo marcadamente rural e caminhando para a urbanidade.

Assim sendo, a partir do final do século XIX, a criança que começou a ser pensada na América Latina, basicamente na área social, não foi àquela oriunda das famílias que tinham uma situação econômica e social confortável, mas sim as crianças que viviam na situação de delinqüência e abandono. Essas crianças começaram a ser vistas como sendo um problema para o país.

Nesse período, do final de um século e início de outro, a sociedade brasileira estava vivendo novos padrões sociais, culturais e econômicos oriundos da urbanização, da industrialização e da crescente pauperização das

¹⁰ “O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada.” (Galindo, J. 2008, disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_rodas_expostos.htm, recuperado em 17/06/08).

camadas populares e que refletiam diretamente a forma como a criança se inseria no contexto social e como ela era vista (Segundo, 2006).

O governo brasileiro passou a estimular a imigração do europeu, que vinha para substituir a mão de obra escrava e dessa forma alavancar a industrialização, consolidando as relações capitalistas de produção. A falta de planejamento urbano trouxe prejuízos sociais à população, gerados pela industrialização, e que refletiram na maior incidência de conflitos urbanos. Diante desse contexto de transformações, tendo de um lado o crescimento econômico, industrial e urbano e de outro o agravamento das crises sociais é que se insere a criança brasileira do início do século XX (Costa, 1994; Segundo 2006).

Rizzini (1997) discute o significado social com que a infância foi revestida na passagem do regime monárquico para o republicano, já que foi um período importante da formação do pensamento social brasileiro. A infância passou a ter dois lados de significado social: de um lado ela simbolizava a esperança, caso fosse devidamente educada pela família e se necessário, reeducada pelo Estado; por outro lado representava uma ameaça e colocava-se em dúvida a sua inocência, podendo ser representada como delinqüente e afastada dos ambientes que conduziram a isso, sobretudo as ruas e as casas de detenção. Era essa visão ambivalente, de uma infância em perigo versus perigosa, que passou a dominar o contexto das sociedades modernas. A partir daí se construiu a categoria específica que definiria esse problema – o menor – e assim justificava-se a criação de um aparato médico-jurídico-assistencial cujos objetivos estavam centrados na prevenção, educação, recuperação e repressão.

Costa (1994) aponta que desde a chegada dos colonizadores portugueses até o início do século XX as ações de atendimento às necessidades da população eram realizadas pela Igreja Católica, em especial pelas Santas Casas de Misericórdia, não havendo registro de nenhum tipo de política social mobilizada pelo Estado brasileiro.

A década de 20, no Brasil, foi marcada por dois fatos importantes que demonstravam como a infância era vista: em 1922, no Rio de Janeiro, o surgimento do primeiro estabelecimento público para atendimento às crianças e aos adolescentes que se mostravam uma ameaça à sociedade; e a

promulgação do primeiro Código de Menores, que enfocaremos a seguir. (Costa, 1994; Segundo 2006).

1.2.2. O Código de Menores de 1927

Esse Código de Menores que foi promulgado em 1927, tendo como autor o jurista de menores, Mello Mattos, consolidava toda a legislação sobre crianças até então emanada por Portugal, pelo Império e pela República, buscando consagrar um sistema dual no atendimento à criança. O Código atuava basicamente sobre os chamados efeitos da ausência, delegando ao Estado a tutela sobre o órfão, o abandonado e os pais presumidos como ausentes, tornando disponível os seus direitos de pátrio poder (Silva, 1998).

Rizzini (2002) aponta que as transformações do governo Vargas incidiram sobre a questão da infância e da adolescência, fazendo parte do projeto de reformulação do papel do Estado. Na Constituição de 1937, no artigo 127, estava explícita a situação da infância como sendo um problema social e conseqüente da situação de pobreza da população. Durante esse período o foco instalou-se no fortalecimento da assistência social para os segmentos que eram denominados de desajustados sociais, o que inclusive levou a abertura de um novo campo profissional – o Serviço Social – privilegiando ações nessa área. A família do trabalhador passou a ser o foco da ação assistencial e das leis, buscando refletir sobre o combate aos problemas de miséria que atingiam a população.

Ainda nessa época, várias reivindicações sociais e políticas da sociedade foram atendidas e também as que se referiam ao atendimento das crianças e dos adolescentes. O regime nascido da Revolução de 30 criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) no ano de 1942, que funcionava como o equivalente ao sistema penitenciário. No período de 1930 a 1943 o ensino fundamental passou a ser obrigatório e a assistência social e os serviços de saúde trabalhavam na normatização de ações preventivas (Costa, 1994; Mendonça, 2002).

Na década de quarenta foram criadas creches, vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde que tinham por objetivo qualificar o atendimento e reduzir o índice de mortalidade infantil. A Legião Brasileira de Assistência – LBA – foi instituída em 1942, destinada inicialmente para dar

apoio aos combatentes da 2ª Guerra Mundial e suas famílias e, posteriormente, à população carente de modo geral, apesar de ter entre seus objetivos o cuidado às famílias. Nesse contexto histórico não era bem isso que acontecia, uma vez que as crianças e os adolescentes eram vistos mais como objetos do que como sujeitos (Costa, 1994; Saeta & Souza Neto, 2006).

No final dos anos 50 e início dos 60, as massas de trabalhadores e camponeses brasileiros começaram a romper com os mecanismos de controle herdados de governos anteriores buscando fazer isso por meio de tentativas de organização autônoma e por reivindicações para uma política social efetivamente redistributiva e autopromotora. No que tangia às crianças e adolescentes também se iniciou um movimento para alterar os padrões existentes. Os internatos – visando o controle social – e o SAM começaram a sofrer críticas devido às denúncias de maus-tratos e a constatação de que egressos do SAM não haviam abandonado a marginalidade. A idéia era de que o modelo do SAM deveria ser reformado e ser criada uma entidade de caráter nacional que formulasse a política nacional do bem-estar da criança e do adolescente (Costa, 1994; Segundo, 2006).

Portanto, no primeiro ano da ditadura militar, 1964, estava criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em substituição ao SAM, que havia sido execrado perante a opinião pública. A FUNABEM deveria, entre outras coisas, planejar, orientar e coordenar a política e o trabalho das entidades das crianças e dos adolescentes. Essa Fundação incorporou a estrutura do SAM existente nos estados, incluindo o atendimento aos carentes, aos abandonados e aos infratores (Rizzini, 2002; Segundo 2006).

A FUNABEM era o órgão nacional dessa política e os órgãos executores estaduais eram as FEBEMs (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor). Havia a tentativa de sair do enfoque correccional-repressivo para o enfoque assistencialista, não vendo mais as crianças e os adolescentes como uma ameaça social, mas como carentes. Adotou-se centros de triagens nas capitais e redes oficiais de internatos, no interior, buscando restituir à criança e ao jovem o que havia sido sonogado no âmbito das relações sociais. Acontece que, tanto a FUNABEM quanto as FEBEMs, herdaram prédios, equipamentos, materiais e acima de tudo recursos humanos, do órgão antecessor, o SAM, carregando assim, a cultura organizacional do passado. Dessa forma, a

pretensão do modelo assistencialista conviveu com as práticas repressivas anteriores (Costa, 1994).

Assim, ficava evidente que os mecanismos utilizados buscavam retirar do convívio social e tentavam manter no isolamento crianças e adolescentes que cometiam atos considerados infracionais. A explanação abaixo elucida essa afirmação:

É o uso da punição como instrumento de correção, pela exclusão da vida social, uma forma de neutralizar a ameaça que esses adolescentes representavam para a sociedade. É o combate à idéia de perigo para a sociedade que se associa ao adolescente marginalizado. É necessário, de acordo com o Código de 1927, retirá-los do convívio social e isolá-los. É a institucionalização dos adolescentes considerados autores de ato infracional. Eles representam, para as instituições de Estado, a perturbação da ordem social e de forma não construtiva. Institucionalizá-los, na óptica dos dirigentes dessas instituições, representava um caminho na reeducação, para trazê-los de volta ao convívio social (Pinheiro, 2006, p.61).

Os esboços de reformulação ao Código de Menores, surgidos nos últimos anos da década de 50 e no início dos anos 60, foram interrompidos com o advento do golpe militar, assim como a política social corporativa, que era tutelada pelo Estado, foi destruída, freando e silenciando o embrião da população de baixa renda que começava a organizar-se autonomamente. As discussões sobre o Código de Menores foram retomados apenas na década de 70, principalmente no eixo Rio-São Paulo, período em que o Brasil vivia sob o domínio da ditadura militar, exercendo forte controle e opressão. Os grupos dos dois estados divergiam nas discussões, pois um estava mais voltado para as bases do Direito do Menor, definindo seu conceito, as finalidades, as atribuições e o escopo de sua ação. Já o outro grupo, de São Paulo, buscava imprimir à legislação um embasamento sócio-pedagógico, defendendo que o *menor* necessitava de proteção e cuidados especiais, os quais deveriam ser providos pelo Estado e pela sociedade. Os paulistas elaboraram um Projeto de Código de Menores, defendendo uma perspectiva social e humanitária, consagrando a Declaração Universal dos Direitos da Criança, mas esse projeto não logrou êxito (Rizzini, 2002; Costa, 1994).

1.2.3. O Código de Menores de 1979

A proposta do Código de Menores de 1979 era a de ser uma revisão do Código de Menores de 1927, mas não foi exatamente isso que aconteceu, uma vez que esse Código não conseguiu romper com a linha principal da arbitrariedade, do assistencialismo e da repressão junto à população infanto-juvenil.

A posição adotada pelos juízes de menores do estado do Rio de Janeiro, a qual obteve êxito, era de firmar as bases do chamado Direito Menorista, sobre as demais regras do direito. Os juízes também não concordavam em abrir mão do seu espaço de atuação, previsto no Código de 1927, tendo poderes normativos, e agindo como intérpretes do que se exigia com relação a formação e a educação dos jovens, além da intermediação e da decisão nas reclamações advindas das famílias. Assim, as propostas desse grupo passaram a fazer parte do novo Código (Rizzini, 2002).

A aprovação do novo Código de Menores, no ano de 1979, trazia em seu bojo a Doutrina da Situação Irregular. A justificativa pela adoção dessa doutrina em substituição à da Declaração dos Direitos da Criança foi de que a declaração não era um texto legal e não tinha um caráter normativo, além de que não seria jurídico o Código de Menores enunciar direitos como saúde, educação, recreação, já que, ao fazer isso, estaria interferindo na competência de outros ministérios governamentais (Segundo, 2003).

A Doutrina da Situação Irregular tinha como essência a criação de um marco jurídico que legitimasse a intervenção estatal sobre a infância, de maneira mais específica sobre os chamados menores. A família e a escola ficariam responsáveis com o cumprimento das funções de controle e de socialização daqueles que pertenciam ao conceito de infância. Para os ditos menores, que eram os excluídos, foi preciso haver a criação do tribunal de menores, como sendo a instância de controle sócio-penal (Mendez, 1994).

As críticas feitas a esse Código, segundo Silva (2005), podem ser definidas por duas vertentes: uma, a que tratava de forma preconceituosa crianças e adolescentes, chamando-os de *menores*, os quais eram punidos por estarem em situação irregular, sendo essa ocasionada pela pobreza das famílias e pela ausência de suporte e políticas públicas. A outra se referia às crianças e adolescentes apreendidos por suspeita de ato infracional, privados

de liberdade sem que fosse comprovada a materialidade dessa prática e sem direito de defesa, criminalizando assim, a pobreza.

Assim sendo, de acordo com Rocha e Pereira (2004), esse Código ficou popularmente conhecido como Código Penal para Menores. Os direitos fundamentais não eram assegurados às crianças ou adolescentes, mas sim à família, que tinha a obrigação da tutela. Portanto, nessa concepção, a responsabilidade sobre crianças e jovens era exclusiva da família, eximindo de qualquer dever o Estado e a sociedade. O objeto legal desse documento foi apenas o menor de 18 anos em estado de abandono ou de delinqüência, sendo submetidos pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção.

Após a constatação do fracasso da Política Nacional do Bem Estar do Menor articulada com o Código de Menores, e levando-se em conta o novo cenário político que estava se configurando no Brasil, abriu-se a oportunidade da sociedade civil se organizar e buscar mudanças nesse Código e, conseqüentemente, nas políticas destinadas às crianças e adolescentes.

1.2.4. Rumo ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

O final da ditadura militar no Brasil, nos anos 80, foi marcado por avanços no que se referia à produção de conhecimento na área infanto-juvenil. Aconteceram debates sobre os problemas dessa população que possibilitaram o aumento da consciência social e a organização de grupos da sociedade civil, direcionando as lutas para a área das crianças e adolescentes (Zamora, 2004).

Nesse período, após um congresso dos juízes de menores, onde foram mostrados dados estatísticos da situação a que as crianças pobres estavam expostas, sem direito sequer à infância, grupos que atuavam junto a essa população começaram a articular e impulsionar movimentos em torno da causa do menor. Diversos segmentos da sociedade passaram a apontar as injustiças e atrocidades cometidas contra a criança, ganhando destaque a articulação da Pastoral do Menor, vinculada à igreja católica, além da concretização de um movimento que se tornou o símbolo dessa causa no país, o chamado Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Rizzini, 2002; Saeta & Souza Neto, 2006; Costa, 1994).

Assim sendo, a sociedade se organizava, basicamente, em dois grupos: os menoristas e os estatutistas. Os menoristas queriam a conservação do Código de Menores e os estatutistas, que eram mais articulados e tinham maior capacidade de representação, defendiam mudanças no Código, para que crianças e adolescentes passassem a ter novos e amplos direitos, fossem considerados sujeitos de direitos e tivessem uma política voltada à proteção integral (Rizzini, 2002).

A chamada Comissão Nacional Criança e Constituinte tomou a frente no processo de sensibilização, conscientização e mobilização da opinião pública e dos constituintes a respeito das atrocidades que eram cometidas contra as crianças e adolescentes, enfatizando a violação dos seus direitos como pessoas humanas e a necessidade de alteração na lei. Foram dez anos de embates para a alteração do Código de 1979, tendo destaque o envolvimento da sociedade civil, em especial das crianças e adolescentes, nessa luta política pela busca de seus direitos, resultando, inicialmente, em artigos na Constituição Federal, de 1988.

A Constituição, que era voltada para questões da defesa dos direitos humanos de todos os cidadãos, ficou conhecida como a Constituição-cidadã. A sociedade articulada na luta pela defesa de causas sociais garantiu, assim, a inclusão de um artigo baseado nos postulados da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Esse artigo da Constituição Federal, o de número 227¹¹, foi o estopim detonador do processo de elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado em 1990 (Costa, 1994; Rizzini, 2002; Silva, 2005).

O trecho, a seguir expressa o que, de fato, representou o ECA:

... É uma construção histórica de lutas sociais dos movimentos pela infância, dos setores progressistas da sociedade política e civil brasileira (...) não foi uma dádiva do Estado, mas uma vitória da sociedade civil, das lutas sociais e reflete ganhos fundamentais que os movimentos sociais têm sabido construir (Silva, 2005, p. 36).

O ECA faz inferência ao sistema da garantia de direitos, o qual refere-se muito mais a uma forma estratégica de atuação, do que a uma

¹¹ “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 a forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, Constituição Federal).

maneira de atendimento direto. Isso se dá na medida em que busca potencializar a promoção e a proteção dos direitos da infância e da adolescência nas políticas públicas e sociais, além de conservar um atendimento direto a essa população que tenha seus direitos ameaçados ou violados (Nogueira Neto, 2005).

A doutrina presente no ECA, defendida principalmente na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, pelas Nações Unidas, é a Doutrina da Proteção Integral, também conhecida como Doutrina das Nações Unidas. Foi esse instrumento, gerado pela Convenção, que, de forma mais enfática, chamou a atenção dos movimentos sociais e do setor mais avançado das políticas públicas, sobre a importância da dimensão jurídica no processo para que houvesse melhores condições de vida para as crianças (Mendez, 1994; Pinheiro, 2006).

O ECA (1990), segue a Doutrina da Proteção Integral e declara como direitos fundamentais da população infanto-juvenil os valores da liberdade, dignidade e respeito, os quais foram expressos, de forma abrangente, no artigo 15¹² do Estatuto.

De forma mais específica, o direito à liberdade, expresso no artigo 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 esportes 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).

Esse direito busca favorecer a autonomia da criança e do adolescente de forma consciente e com limites. Pereira (1996) salientou que:

Transmitir ao jovem a idéia ou sentimento de liberdade não é incentivá-lo a romper com os limites que a própria vida e os adultos lhe impõem, mas é conscientizá-lo das razões desses limites e dar-lhe alternativas de opções conscientes diante deles (p.74).

Portanto, de maneira geral, a liberdade preconizada no ECA, pretende garantir que crianças e adolescentes não sofram qualquer tipo de

¹² Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

constrangimento, seja advindo dos pais, dos professores ou de outras pessoas ou ainda que venham a sofrer algum tipo de abuso, violência ou opressão.

Sobre o respeito, fica expresso:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (ECA, 1990).

A compreensão do que está declarado nesse artigo reside na obrigação de que a criança e o adolescente não sejam expostos a nenhuma forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Assim, esse direito deve assegurar que crianças e adolescentes sejam protegidos, integralmente, no ambiente familiar e na comunidade.

A trilogia é então finalizada com o direito à dignidade, que postula:

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 (ECA, 1990)

A dignidade da pessoa humana é o principal direito fundamental da Constituição de 1988 e voltou a ter destaque no Estatuto. De acordo com Nunes (2002) a dignidade humana é inerente à pessoa, nasce com o indivíduo, é um valor preenchido *a priori*, isto é, só pelo fato de ser indivíduo, todo ser humano tem dignidade. O direito à vida é mais importante que a garantia da dignidade, portanto o que interessa é que se possa garantir a vida, mas à medida que o ser humano age socialmente, ele próprio pode violar a dignidade de outrem.

Dentro do que estava sendo promulgado no ECA é essencial apontarmos que o Brasil já vivia a implementação do neoliberalismo promovido pelo governo Collor de Mello (1990/1991). Essa aprovação foi uma conquista obtida tardiamente nos marcos das políticas neoliberais, em que os direitos são ameaçados, precarizados e reduzidos, criando, dessa forma, um impasse. Impasse na cidadania de crianças e de adolescentes, a qual foi conquistada formalmente, mas sem que existissem condições reais para ser efetivada e usufruída. Impossível esquecer que por trás dessa legislação, que tem suas bases no processo de reprodução e dominação social, está o Estado e as relações coercitivas que estabelece com a sociedade. O ECA é uma lei e, nesse sentido, passa por reformas e sempre terá um caráter normativo,

coercitivo e regulador, sem fazer rupturas no plano institucional legal, e resguardará os interesses e os valores dos grupos hegemônicos que compõem o Estado (Silva, 2005).

Passados mais de 15 anos da existência do ECA, Guzzo (2002), aponta que os indicadores sociais no Brasil sinalizam que existe muito a ser feito para garantir os direitos fundamentais das crianças. As políticas do país e os problemas econômicos vividos pela maioria da população impedem o acesso de crianças e adultos à cidadania¹³. Crianças e adolescentes, dentro da política vigente no país, não são prioridades para práticas de intervenção social.

Além disso, a infra-estrutura básica que garante o desenvolvimento de crianças e adolescentes ainda está distante de ser oferecida pelo Estado, e a criança depende quase exclusivamente das condições de sua família. Antes, era a criança ou adolescente que estava em situação irregular, mas agora a família é que está, por negligência ou falta de estrutura ao não providenciar subsistência, proteção e educação a seus filhos. Todavia o Estado deixa de considerar a criança e o adolescente como Prioridade Absoluta ao não proteger e atender a população com políticas sociais básicas (Guzzo & Gayotto, 1999).

Após esse período da aprovação do ECA, algumas críticas são feitas a esta lei, mas pouco tem-se aprofundado na compreensão da origem deste problema. Conforme apontam Rizzini & Silva (2003), existem considerações que direcionam críticas a um enfraquecimento do Estado após a criação do ECA, o que resultaria no agravamento da realidade desumana em que se encontram crianças e adolescentes. Sinalizam ainda que estão envolvidos nesta questão a democracia e o sentido do homem que busca uma sociedade mais justa e humana e na qual encontram-se inseridas crianças e adolescentes.

Silva (2005) salienta que quando fica claro no ECA a política de descentralização, cabendo não só à nação, responsabilidades, mas também

¹³ A cidadania, conforme aponta Tonet (2005) se choca com o capital da sociedade atual e não consegue ultrapassá-lo. A existência da cidadania, que é um processo progressivo e permanente de construção dos direitos democráticos, só acontece se houver erradicação do capital. Ser cidadão implica em aceitar o que está posto, pensando e agindo de acordo com o ordenamento social estabelecido. Cidadania e democracia juntas levam a emancipação humana.

aos estados e municípios, entra-se no jogo político proposto pelo neoliberalismo. Ao se municipalizar alguns serviços públicos que atendam aos direitos das crianças e dos adolescentes, outros serviços acabam sendo terceirizados ou ainda divididos com as organizações não-governamentais (ONGs) e dessa maneira, os direitos que deveriam atender igualmente toda a sociedade acabam sendo disponibilizados para uma determinada parcela da população. A autora enfatiza que, de tal modo, o ECA não consegue superar a lógica da dominação e do controle social e as reformas por ele propostas, que tinham a intenção de ruptura, acabam acompanhando as mudanças sociais.

A municipalização dos serviços, proposta no ECA, buscava a democratização dos serviços públicos, introduzindo a participação popular nas questões referentes a crianças e aos adolescentes. Essa participação foi institucionalizada por meio dos Conselhos de Direitos das Crianças e dos Adolescentes e dos Conselhos Tutelares. Os Conselhos de Direitos, que são compostos por representantes do governo e da sociedade, devem formular as políticas municipais quanto aos direitos e deveres da população infanto-juvenil, acompanhar, fiscalizar e controlar a execução dessas políticas e denunciar as omissões e transgressões decorrentes da não-aplicação do ECA. Os Conselhos Tutelares, compostos por cinco membros escolhidos pela sociedade, tem a função de zelar pelos direitos de crianças e de adolescentes (ECA, 1990; Sêda, 2004; Silva, 2005;)

Os Conselhos Tutelares, de acordo com Weber (2005), muitas vezes são compreendidos de acordo com a realidade vivida pela população, lhe atribuindo um papel repressor, punitivo e policial. A falsa atribuição pode ser justificada pela política interna do próprio órgão ou pelo número insuficiente de conselheiros em cada município, que acabam realizando atividades remediativas e não preventivas, que poderia os aproximar da comunidade.

Com a criação dos Conselhos Tutelares uma parte do que era competência atribuída ao juiz de menores do antigo Código, passou a ser dos membros do Conselho Tutelar, já que é nesse órgão que chegam as demandas de violação ou ameaça de direitos individuais e coletivos de crianças e adolescentes. Atualmente, o juiz da infância e da juventude, tem suas atribuições próprias especificadas em artigos do ECA, dentre elas, conhecer os

casos que foram encaminhados pelo Conselho Tutelar e aplicar as medidas cabíveis (Sêda, 2004; ECA, 1990).

Enfim, com a criação e implantação desses conselhos fica evidente que a municipalização é uma diferença substancial entre o ECA e os Códigos de Menores. A municipalização dos serviços públicos pressupõe, inicialmente, uma descentralização do governo federal e estadual na execução dessas políticas públicas, tendo o município condições financeiras e materiais para assumí-las. Na prática nem sempre é isso que acontece, levando os municípios a terceirizarem os serviços ou permitindo que as ONGs se responsabilizem por estas questões. Assim sendo, pode-se dizer que o ECA caiu na armadilha do Estado globalizado, já que é parte dele, sendo influenciado pelos pressupostos neoliberais da descentralização, participação popular, democratização da gestão pública e a participação comunitária nos serviços voltados às crianças e aos adolescentes (Silva, 2005).

Assim sendo, nos encaminharemos, a seguir, para a compreensão das relações sociais vividas dentro da dinâmica do sistema neoliberal, as quais se confrontam com a implantação do ECA na realidade brasileira.

1.3. A busca da humanização das relações diante da desigualdade social brasileira

Nesse momento, buscaremos discorrer sobre as relações humanas concebidas dentro da sociedade capitalista brasileira, a qual adota um modelo de política neoliberal. Consideramos relevante destacar os indicadores sociais da desigualdade social vivida pela grande maioria da população do nosso país, para que possam nortear nossa compreensão a respeito das dificuldades de implementação e efetivação das políticas públicas, em especial a destinada à proteção de crianças e de adolescentes, tendo como objetivo maior a humanização da vida.

1.3.1. Relações humanas no sistema capitalista em confronto com a humanização da vida

Para tornar mais acessível a compreensão desse tema, optamos por abordar, inicialmente, os tipos de relação estabelecidas pelo ser humano, dando destaque para a relação entre os indivíduos, entre o homem e o trabalho e as conseqüências advindas desse modelo, embasados na compreensão marxista.

Segundo Guareschi (2005) a relação consegue ser entendida quando algo não pode sozinho explicar a sua existência, o seu ser. Não precisa ser apenas algo que una, que ligue, mas também o conflito e a exclusão são relações, pois só conseguimos explicar um a partir do outro. O autor afirma que a partir do conceito de relação podemos fazer uma série de análises de outros fatores importantes ao desenvolvimento do ser humano na sociedade.

Nessa mesma visão Martín-Baró (2004) expõe que é preciso recorrermos às relações do sujeito com outras pessoas e grupos, isto é, com as suas raízes sociais, para compreendermos boa parte do ser e fazer humano. A ação humana tem sempre um caráter social, que vai aparecendo com o caráter de humano. O autor afirma que precisamos ter cuidado para não confundir social com sociável. O ser humano é por natureza social, mas não quer dizer que todos, e cada ser humano, sejam sociáveis. Por viver em uma sociedade capitalista, marcada pela competência intergrupala e interindividual, como quase uma forma de sobrevivência, e sendo fortemente

valorizada a propriedade privada, não é de admirar que a sociabilidade das pessoas termine onde começam os interesses particulares.

O social passa a ser compreendido como a relação ou a referência a outros, cabendo então determinar quais relações ou referências são mais determinantes a respeito do que os seres humanos são e fazem. Assim sendo, as relações podem ser de três tipos: primárias, funcionais e estruturais. As relações primárias são caracterizadas pelos vínculos humanos produzidos dentro dos grupos primários e possuem um caráter personalizante. Já as relações funcionais são os vínculos humanos produzidos a partir da divisão do trabalho da população dentro de um sistema social. E por fim, as relações estruturais são os vínculos que os seres humanos produzem a partir da divisão da população em classes sociais, baseado no modo de produção e na propriedade dos meios produtivos de uma sociedade. Esses três tipos de relação expressam distintos níveis de uma mesma realidade social e não são excludentes (Martín-Baró, 2004).

Para melhor caracterizar as relações funcionais dentro de uma sociedade, podemos dizer que para ser possível atender as diferentes necessidades humanas, as pessoas se diferenciam profissionalmente, em grupos de funções e tarefas distintas dentro do sistema social. Um grupo pode ser determinado pelas profissões que desempenham, como professores, comerciantes, médicos, camponeses e o outro grupo caracterizado pela organização ou instituição a que pertencem, como o auxiliar, o patrão, o diretor, o atendente.

Nas relações estruturais, de acordo com Martín-Baró (2004) a divisão é tão crucial que gera duas grandes classes sociais ou grupos, com interesses antagônicos e que moldam toda a organização social, são eles: a burguesia e o proletariado. A divisão em classes sociais, segundo o autor, interfere em todas as relações humanas que se produzem no interior da sociedade, e:

... se afirma que las relaciones determinadas por la diferenciación en clases sociales son relaciones estructurales, ya que tienen la fuerza de estructurar los esquemas fundamentales de la convivencia humana (Martín-Baró, 2004, p. 76)

A partir da teoria marxista, os elementos das classes sociais podem ser melhor caracterizados, da seguinte maneira: o modo de produção existente

em cada sociedade, já que ele divide as pessoas em grupos com interesses opostos, determinando as relações mais importantes e o modo de vida característico das pessoas; e ainda, o fato de um indivíduo pertencer a uma classe social não está associado a sua consciência ou a sua vontade subjetiva, mas sim a fatos objetivos (Marx, 1852/2008; 1859/2008).

As classes sociais condicionam o sentido estrutural do que as pessoas são e fazem, e o trabalho, por sua vez, é o elemento crucial que permite às estruturas tornarem-se concretas para as pessoas.

Martín-Baró (2004) afirma que uma classe social não se constitui apenas pela relação local ou por uma identidade de problemas, mas sim por uma estrutura de relações determinada pelo próprio sistema de produção que impera e que toma conta da vida das pessoas, de seus interesses e dos esquemas culturais comuns. Os indivíduos, de determinada forma, se inserem no modo de produção dominante e assim ocupam um lugar, uma posição que é, obviamente, uma posição de classe, mas esse pertencimento não significa que sua atividade esteja de acordo com os interesses sociais da classe a que pertencem. A prática das classes dominadas é regida pela ideologia e pelos interesses das classes dominantes, sendo que essa prática acontece quando a práxis ou a atividade intencional de uma pessoa é expressa, concretizando e promovendo os interesses da classe social a que pertence. Essa prática é parte e consequência da consciência daquelas que é quando o saber e o fazer consciente retratam a realidade e interesse da própria classe social. Portanto, a consciência de classe acontece quando o conhecimento, o afeto e as ações expressam os interesses dessa classe social a qual o indivíduo pertence.

O trabalho, isto é, a transformação da natureza, o qual é o ato fundante do ser social, contribui para que os indivíduos se insiram em uma determinada classe social.

A atividade fundamental e o contexto que mais determina o desenvolvimento do ser humano é o trabalho. A partir dele se articula o sentido da vida das pessoas, mas pode, por outro lado, assumir uma carga negativa, caso o desempenho do trabalhador seja crônico ou exista alienação no trabalho (Martín-Baró, 2004).

Para Marx (1849/2008) o trabalho, é a atividade fundamental do operário, a sua própria manifestação da vida. Essa atividade, que lhe é vital, é

vendida a um terceiro, para que então, o operário possa se assegurar dos meios de vida necessários, sendo assim apenas um meio para ele poder existir. Dessa forma, ele trabalha para viver e não considera o trabalho como parte, mas sim como um sacrifício da sua vida.

De acordo com Souza Neto (2003, p. 40), "... o trabalhador aluga sua força de trabalho ao capitalista, o que o faz transformar-se em mercadoria. (...) O trabalho, que se materializa num produto, transforma-se em algo que passa a dominar o trabalhador e a sociedade burguesa."

O trabalhador, não dispondo dos meios de produção, se obriga a vender sua força de trabalho, perdendo assim o controle de sua vida e da história, alienando-se. Por outro lado, o detentor dos meios de produção e o trabalhador, para sobreviverem, dependem um do outro. Essa realidade só foi percebida na sociedade burguesa, sendo que a solução para resolver a alienação só poderá ser encontrada no confronto desses dois grupos (Souza Neto, 2003).

Se o homem é alienado, é com relação a alguma coisa, como o resultado de certas causas, as quais são manifestadas em um determinado contexto histórico (Mészáros, 1930/2006).

De acordo com Marx (apud Mandel, 2001) a alienação é resultado de uma determinada organização da sociedade, a qual se baseia na produção de mercadorias e nas circunstâncias econômicas e sociais. Dessa forma, pode produzir uma existência social opressiva e as pessoas serem integradas aos mecanismos econômicos e sociais que as tornam oprimidas e exploradas. Assim sendo, ele afirma que a alienação no trabalho não está ligada à existência humana em todos os lugares e por todo o sempre, e sim, ela é o resultado de uma específica forma de organização social e econômica.

É importante destacar dois aspectos da alienação humana: a alienação humana em atividades gerais; e a outra, e mais fundamental, é a alienação da capacidade de comunicação. Essa segunda forma, na comunicação, é trágica, porque sem comunicação não pode haver organização da sociedade, não há linguagem, e sem isso não há inteligência. A sociedade capitalista, as classes sociais e as mercadorias produzidas pela sociedade se encarregam de impedir, desviar e destruir essa fundamental capacidade humana. Um exemplo trazido pelo autor são as bonecas que falam, as quais limitam o

diálogo, assim a criança vai perdendo sua espontaneidade, além da sua linguagem ser induzida pelas corporações capitalistas (Mandel, 2001).

Essa inclinação para transformar a relação das pessoas entre si, em relações estabelecidas entre pessoas com coisas ou objetos é o que Marx denominou de reificação. Portanto, a transformação das relações sociais em coisas, objetos, é característica presente do sistema capitalista (Mandel, 2001).

O capitalismo optou pela teoria econômica do neoliberalismo como uma forma de influenciar o mundo como todo. O neoliberalismo adotou o mercado como o mecanismo regulador capaz de assegurar a justiça nas relações humanas e assim equacionar todos os problemas sociais, mas não foi o que aconteceu (Comblin, 2001).

As políticas neoliberais avançaram em vários países do mundo determinando as relações políticas e econômicas dos envolvidos. O modelo neoliberal visa a reconstituição do mercado com o objetivo de reduzir ou até eliminar a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades. O Brasil passou a viver esse modelo mais fortemente a partir do início da década de 90, no governo de Fernando Collor, tendo seqüência nos governos seguintes (Montaño, 2002).

Nesse modelo, o Estado é invocado a solucionar por meio do desenvolvimento econômico as questões sociais surgidas. Ele protege, primeiramente, os direitos dos proprietários, buscando intervir dentro de uma ampla visão de defesa do capitalismo. A seguir intervém nas questões sociais, mas sem chegar a uma ação totalizante, com isso dissimula a identificação dos protagonistas sociais e as contradições do capital. Para administrar os conflitos gerados dessa relação, o Estado lança mão de certos mecanismos de dominação (Souza Neto, 2003).

As políticas sociais, que são ações governamentais, desenvolvidas por meio de programas que garantem os direitos, surgem a partir do que foi outorgado pelas políticas públicas, sem, no entanto, terem atingido o seu pleno objetivo, qual seja, o de garantir os direitos sociais do indivíduo.

O Estado, quando não possui uma estrutura que avalize a plena eficiência na implementação das políticas públicas, lança mão de mecanismos outros, tais como as Organizações não Governamentais (ONGs) e os

programas assistencialistas para operacionalizar as políticas sociais. Com relação às ONGs, o Estado destina apenas os recursos financeiros, cabendo a elas a responsabilidade na operacionalização do restante das atividades necessárias à materialização das ações decorrentes das políticas sociais. Já as políticas assistencialistas, por sua vez, somente repassam verbas financeiras aos indivíduos sem haver outro tipo de apoio que possa dar autonomia e contribuir, de fato, para a diminuição da desigualdade social.

Souza Neto (2003) salienta que a doação de alimentos e alguns programas do governo servem ainda mais para reproduzir a desigualdade social, do que, de fato, contribuir para eliminá-la ou superá-la. Apenas com a implantação de um projeto político, que vise melhorar o sistema de distribuição da riqueza produzida no Brasil, essa realidade poderá ser modificada.

Essa realidade, fundada na desigualdade entre as pessoas, faz-nos questionar sobre a possibilidade de existir, de fato, relações humanizadas nesse modelo social. Para que haja humanização, o sujeito precisa educar-se constantemente, não necessariamente a educação formal, mas aquela que lhe permita conhecer a realidade e o cotidiano, para que assim possa dizer alguma coisa do mundo e, a partir de então, transformá-lo e reinventá-lo.

A humanização e desumanização só acontecem na história das pessoas, dentro das estruturas sociais criadas por elas e nas quais se acham condicionadas. A relação entre a humanização e a desumanização, feita por Freire (2001), aponta que ambas precisam da ação dos homens sobre a realidade, seja para mantê-la, seja para modificá-la, para evitar as ilusões idealistas, do tipo que deseja a humanização dos homens sem a transformação do mundo para sair da opressão, satisfazendo aqueles que têm condições favoráveis de vida.

Não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação (Freire, 2001, p. 116).

Para que existam relações humanizadas, parte-se do princípio de que não deve haver opressão do homem pelo próprio homem. Daquele que detém um determinado poder e controla o outro, o qual vende sua força de trabalho

para o primeiro e oprime-se. Para que o oprimido saia dessa relação de opressão, e conseqüentemente, desumana, ele precisa ter consciência da relação que estabelece com o opressor. Portanto, a consciência é preponderante nesse processo.

De acordo com Tonet (2005), a consciência assume um papel essencial para a revolução do capital e do trabalho, mas com maior destaque para esse último. A consciência, na revolução para o trabalho, é mais evidente porque a história é o resultado de atos humanos singulares e de algum modo livres, realizados dentro de um campo de possibilidades e também porque a emancipação humana, que tem como característica fundamental o domínio dos homens sobre o processo histórico, para que ela aconteça, precisa ser muito mais intensa do que na revolução do capital. É só a partir da intervenção da consciência que será possível se construir uma sociabilidade efetivamente livre, isto é, haverá de fato emancipação humana.

Outra idéia, defendida pelo autor acima, sobre a emancipação humana é que deverá existir a supressão da propriedade privada, entendida como as relações que os homens estabelecem entre si no trabalho. “Estas relações implicam a apropriação, por parte de alguns, não apenas do produto do trabalho, mas principalmente da força de trabalho (...) o que resulta numa relação indissolúvel de exploração e de dominação.” (Tonet, 2005, p.89)

A dominação leva a alienação e para Mészáros, (1930/2006), a única forma de superação da alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente. Uma atividade é alienada quando assume a forma de uma separação ou oposição entre meios e fins. Os meios são o trabalho, e os fins, as necessidades, e nesse processo de humanização, só pode haver a transformação em atividades verdadeiramente humanas quando existir uma unidade natural, que é a unidade humana.

Assim sendo, para finalizar esse pensamento, a humanização humana, só poderá acontecer, de fato, quando a consciência do homem lhe levar a uma unidade, sem fragmentações entre o seu trabalho e as suas necessidades.

1.3.2. Os índices sociais e a desigualdade brasileira

A individualidade é uma das conseqüências do modo de vida imposto pelo sistema capitalista, que é competidor, baseado no capital e que leva a desigualdades em todos os setores.

Apesar de ser constantemente ressaltada a importância da democracia e dos direitos do cidadão, Rizzini e Silva (2003) afirmam que as desigualdades econômicas, políticas e sociais aumentaram nos últimos anos, intensificando, conseqüentemente, a distância entre as pessoas que dispõem de recursos e poder e os que permanecem à margem da sociedade.

De acordo com dados obtidos por meio de uma pesquisa nacional - PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada em 2005, pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)¹⁴, quase metade das famílias brasileiras (49,6%) contavam com, pelo menos, um dos componentes com idade de até 14 anos e, para componentes com idade de até seis anos, a proporção era de 28,2%. A partir desses dados, é possível afirmar que o Brasil conta com um número significativo de crianças, havendo assim, a necessidade da produção de indicadores sociais específicos para essa faixa etária, objetivando subsidiar o monitoramento das políticas públicas destinadas a essa população (Brasil, 2006).

Outro dado relevante apontado por essa pesquisa nacional foi o rendimento familiar *per capita*. Verificou-se que, aproximadamente 40% das crianças de até 14 anos viviam em famílias cujo rendimento não ultrapassava meio salário mínimo mensal *per capita*, sendo que a situação era maior, de 44,1%, nas famílias de crianças de até seis anos. Na região Nordeste esses percentuais eram mais elevados, variando de 73,0% a 58,0%. Essa variável, do rendimento familiar, é um fator relevante, na medida em que o Estado não consegue garantir os serviços básicos de saúde, educação e habitação à população (Brasil, 2006).

Conforme dados do PNAD as taxas de analfabetismo estão diminuindo, mas ainda atingem 10,2% das pessoas de 10 anos ou mais de idade e 11,1% das de 15 anos ou mais. O trabalho infantil concentrado na faixa etária entre 5

¹⁴ Dados disponíveis no site: www.ibge.gov.br

a 14 anos apresentou índices mais elevados (10,3%) que na pesquisa realizada em 2004 (IBGE, 2008).

Com relação à escolaridade, no ano de 2005, 8,8% das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, não freqüentavam escola, apresentando índices menores na região sudeste e maiores na região norte. Mais especificamente, 18,5% das crianças na faixa etária de 5 ou 6 anos não estavam freqüentando a escola; 2,7% das crianças entre 7 a 14 anos e 18,3% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estavam fora da escola (Brasil, 2006).

Houve um aumento de 4,6% no rendimento de trabalho comparado com o ano de 2004, havendo, segundo a pesquisa, um ganho real no rendimento médio mensal do trabalho, assim como um aumento da remuneração média real dos empregados de 4,7% (Brasil, 2006).

É preciso olhar criticamente para esses dados, que foram coletados nos domicílios de mais de 400 mil pessoas no Brasil. Eles podem expressar numericamente as condições aparentes da população, e indicar caminhos que o Estado precisa tomar para efetivar políticas que revertam esses números, mas eles não conseguem expressar, até porque não era o objetivo da pesquisa, a situação de opressão, de submissão de falta de humanização nas relações que as pessoas enfrentam nos diferentes lugares onde vivem.

Outro órgão público federal, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹⁵, vinculado ao Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República divulgou dados, em junho de 2008, afirmando que houve uma queda na desigualdade entre pessoas ocupadas no Brasil. Esse Instituto informou que os rendimentos dos trabalhadores brasileiros estão aproximadamente 7% menos desiguais se forem comparados com o quarto trimestre de 2002 e o primeiro trimestre de 2008. Apontam que houve um crescimento do índice de pessoas empregadas, inclusive na indústria, com elevação do número de carteiras assinadas e aumento da massa salarial. O índice de Gini¹⁶ teve uma queda significativa desde o ano de 2002, ocasião

¹⁵ Dados disponíveis no site: www.ipea.gov.br

¹⁶ “Mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor varia de zero, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a um, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula).”
Fonte: <http://www.pnud.org.br>, recuperado em 09/07/08.

que marcava 0,540, havendo uma aceleração a partir de 2004, e em 2007 passou a sinalizar 0,509 (Brasil, 2008).

Esses dados apontados pelo IPEA (Brasil, 2008) podem refletir estatisticamente a realidade brasileira, mas não levam em consideração as condições de vida da população para que eles sejam alcançados. Divulgar dados numéricos, dessa natureza, podem causar impacto positivo na sociedade, mas não retratam a realidade vivida pela massa de trabalhadores, as condições de exploração e de domínio dos donos do capital, fomentando a ilusão de que houve melhora para a vida da grande maioria da população brasileira.

De uma maneira mais estrita, nos dados de uma pesquisa acadêmica realizada por Euzébio Filho e Guzzo (2007) as condições de empregabilidade, a trajetória de vida, as condições de moradia e o acesso aos serviços de saúde e Educação são apontados, pelos participantes, como fatores que evidenciam a desigualdade social. O autor aponta que os participantes justificam essa desigualdade pela condição econômica e social, sendo esta a forma básica de resumirem a qualidade de suas vidas e as relações sociais do capitalismo. Contudo, é preciso que se compreenda que, no capitalismo, o intercâmbio de capitais e de dinheiro é um modo de organização em sociedade, sendo o dinheiro, uma consequência e não a causa da desigualdade.

De maneira mais específica, ao se referir a população infanto-juvenil, Zamora (2004) aponta que vários problemas associados à pobreza e à desigualdade social afetam essas pessoas não só no Brasil, mas também na América Latina. Dentre esses problemas expõe a persistência das altas taxas de mortalidade infantil por causas que poderiam ser prevenidas; a qualidade da educação das crianças em função dos diferentes níveis socioeconômicos, do gênero, da etnia, da origem geográfica; o trabalho infantil, o urbano ou o rural, além dos altos índices de violência a que estão expostas cotidianamente.

As questões políticas, com a omissão do Estado em questões como saúde, educação e assistência social, norteiam as discussões sobre desigualdade social. Para que haja redução da pobreza, no Brasil, é preciso uma maior ação do Estado. A atuação do Estado, voltada para a população infanto-juvenil, objetivando diminuir a desigualdade social, poderia ser a

efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, no entanto, a seguir, vamos discutir como isso acontece na prática.

1.3.3. O confronto entre o ECA e a desigualdade social

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um instrumento jurídico, que busca, de maneira avançada e inovadora oferecer proteção e cuidados às crianças e aos adolescentes, tornado-os, pelo menos no plano das leis, cidadãos de direitos. Declara que os sujeitos, a quem se destina, devam ser tratados igualmente perante a lei e deve ser priorizada a sua proteção integral, sob três valores específicos: dignidade, liberdade e respeito (ECA, 1990).

É oportuno, nesse momento, trazer a contribuição de Tonet (2005) sobre os valores. O autor aponta que, na reflexão tradicional, os valores oscilam entre o subjetivismo e o objetivismo, mas com a predominância de uma concepção idealista dos valores, de que são uma criação subjetiva, ainda que demarcados socialmente. Já na posição marxiano-lukacsiana¹⁷, os valores são elementos sociais, não tendo uma existência objetiva, são os homens que determinam o que é bom ou mau, certo ou errado, justo ou injusto. No entanto, o fundamento objetivo também está presente nessa concepção dos valores na medida em que é o homem o responsável por estabelecer as qualidades do próprio objeto, determinando sua utilidade ou não, os fins que desejam atingir. Em suma, “... os valores são produzidos pelos homens, de modo social, em momentos e locais diferentes da história do ser social. (...) todos têm como referência o processo de autoconstrução humana.” (Tonet, 2005, p.100)

De forma mais particular, em se tratando dos valores da trilogia do ECA, Ponce (2002) expõe que a liberdade se constrói a partir da humanidade e da sua História e evolui no sentido das relações estabelecidas entre a humanidade e o mundo e das relações mútuas dos seres humanos entre si, “quanto mais essas relações se humanizarem, mais a humanidade será livre (...) humanização e libertação são, portanto, o mesmo” (Ponce, 2002, p.18). As relações estabelecidas entre o homem e o mundo e entre os próprios seres humanos deveria avançar, de forma articulada, na direção da liberdade. Entretanto, não é o que percebemos.

¹⁷ Tonet (2005) utiliza esse termo, pois afirma que Marx não deixou nada sistematizado a respeito dos valores, mas Lukács baseou-se, explicitamente, nas indicações deixadas por Marx.

O respeito e a dignidade estão diretamente relacionados quando se pensa em elaborar um conceito de liberdade. A partir desses três valores o sujeito começa a reconhecer o valor de si, e reciprocamente admitir o valor do outro (Mello, 1999).

No entanto, a efetivação de direitos, adultos ou infanto-juvenis, em uma sociedade marcada pela desigualdade social, não são relevantes para um Estado que prioriza as relações econômicas em detrimento das relações sociais.

O desenvolvimento de um país possibilita o mais completo exercício dos direitos humanos, mas no Brasil a violação desses direitos e o das crianças é um fato diário, apesar de o país ter elaborado um documento dito avançado, a infância brasileira está longe de ser prioridade absoluta. O Brasil possui uma legislação avançada e progressista, contudo há muito a ser feito para efetivá-la, passando pela valorização do Estado diante da vida de crianças e adolescentes e das famílias de baixa renda (Marcílio, 2006; Mello, 1999).

O Estatuto proclama a igualdade de todas as crianças quanto ao direito à educação. No entanto, a lei mostra-se frágil e limitada quando faz essa proposta, uma vez que, em nossa sociedade há crianças carentes, abandonadas e delinqüentes. Fica evidente a errônea pretensão de que a lei deva se adequar à sociedade brasileira e não o contrário, ou seja, a sociedade se adequar a lei, pois não é direito do governo ou das pessoas adaptar a lei a seus interesses e desejos (Souza Neto, 2003, Saeta & Souza Neto, 2006)

A promulgação de leis iguais para todos, numa sociedade desigual, não é capaz e suficiente para transformar a sociedade. É preciso que as políticas sociais sejam efetivadas em articulação com as políticas econômicas vigentes. Nisso reside o grande desafio de cunhar uma cultura política que supere o formalismo de querer solucionar as necessidades humanas e sociais apenas pelo aspecto jurídico. A solução para os problemas de ordem social está também em mudanças no modelo econômico, cultural e ético, sendo que, para as políticas sociais serem efetivadas precisam estar articuladas com as políticas econômicas (Saeta & Souza Neto, 2006).

Aproximar os direitos da criança e do adolescente à dura realidade de violação desses direitos é um imenso desafio não só político, mas também social, que precisaria partir de uma nova estruturação da sociedade, já que o

sistema dominante reforça cada vez mais o individualismo, a competição e a desigualdade.

Portanto, o ECA, por si só, não é capaz de garantir a vida digna, com liberdade e respeito às crianças e aos adolescentes, mas é preciso, fundamentalmente que as relações sejam humanizadas, com condições sociais mais igualitárias. Não mudaram as condições de vida da grande maioria das crianças e dos adolescentes com a promulgação do ECA, elas não saíram da pobreza, não deixaram de sofrer violência, não deixaram de sofrer os efeitos da desigualdade social. O fato de reconhecer os direitos, por si só, não foi capaz de garantir a emancipação da humanidade.

1.4 O psicólogo escolar inserido nas políticas públicas brasileiras

A função e a atuação do psicólogo escolar no Brasil ainda é um tema presente nas discussões entre alunos da graduação e até mesmo entre os profissionais da área. Assim sendo, enfatizaremos aqui a presença desse profissional no contexto educacional e, a seguir, o seu envolvimento e comprometimento com as políticas públicas, em especial, àquelas destinadas às crianças e aos adolescentes.

1.4.1. O psicólogo escolar na realidade brasileira

O profissional de Psicologia, de maneira geral, deve definir a sua atuação a partir das circunstâncias reais da população com a qual vai trabalhar. Precisa ter como meta a conscientização¹⁸, no sentido de auxiliar as pessoas a superarem sua identidade alienada, tanto pessoal como social, transformando as condições opressivas do seu contexto. A conscientização supõe mudanças das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e com os demais e assim, o psicólogo deve buscar a desalienação das pessoas e dos grupos, auxiliando-os para que alcancem um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade (Martín-Baró, 1996).

Dentro da escola, o psicólogo também necessita pautar sua ação nesse modelo, pois assim poderá, conforme aponta Yamamoto (1987), contribuir com as pessoas ao mostrar-lhes os pontos do sistema que afetam e individualizam as relações, as quais são geradoras de sofrimento, de angústia, e permeadas pela ideologia dominante. O profissional precisa desfocar sua atuação do individual e partir para o grupal, onde juntos consigam questionar e pensar em ações concretas para as mudanças.

Reforçando essa idéia, é preciso que a Psicologia Escolar busque sair das ações fundadas no modelo clínico, orientadas a uma intervenção focada no indivíduo com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, para trabalhos mais preventivos e comunitários, além da intervenção grupal. Um dos grandes desafios do psicólogo escolar no Brasil é promover a

¹⁸ Esse termo, diversas vezes abordado por Paulo Freire em obras como *Pedagogia do Oprimido* (2007); *A educação como prática da liberdade* (1983) pretende caracterizar o processo de transformação pessoal e social que experimentam os oprimidos latino-americanos ao se alfabetizarem em dialética com o seu mundo.

igualdade social e educacional para as crianças, além de evidenciar a Psicologia Escolar para que ela seja mais reconhecida no espaço educacional (Guzzo, Martinez & Campos, 2007).

Algumas ações já foram iniciadas, aqui no Brasil, a fim de superar os desafios e as dificuldades do campo da Psicologia Escolar. Podemos apontar como ações: a criação de programas universitários que incluam uma descrição desse profissional; pesquisas na área da Psicologia Escolar para encorajar mudanças e discussões nos colegiados nacionais e internacionais; disseminação das informações a respeito do campo de atuação do psicólogo escolar e a utilização das organizações profissionais para enfatizar a importância da profissão. Apesar de tudo isso, percebe-se que o futuro da Psicologia Escolar passa pelo interior das universidades, onde são preparados os novos psicólogos para atuarem no contexto educativo. (Guzzo, Martinez & Campos, 2007).

Marinho-Araújo & Almeida (2005) apontam que, na formação inicial do psicólogo, deve estar presente a preocupação com a construção de uma identidade profissional competente e que esteja comprometida com as demandas sociais. As autoras salientam ainda que um desafio para a formação do psicólogo escolar está na intencionalidade das instituições formadoras para que promovam um redirecionamento dos seus cursos, visando atender as demandas reais da sociedade.

As instituições formadoras devem propiciar discussões que poderão apontar para uma formação em Psicologia mais voltada para profissionais capazes de compreender a realidade brasileira, voltados para o compromisso social, não ficando alheios à realidade de desigualdade e de injustiça social, onde grande parcela da população não tem acesso aos direitos fundamentais (Contini, 2003).

Outro aspecto que merece destaque é o perfil que o professor constrói do psicólogo escolar. Para Rossi & Paixão (2003) o perfil do psicólogo, para os professores, pode seguir desde as características de personalidade, tais como amigável, compreensivo, acessível, como as de competência e de conhecimento técnico em função das tarefas desenvolvidas e, poucas vezes, características ligadas às transformações sociais. Quanto a função a ser desempenhada pelos psicólogos, muitos professores acreditam que o

psicólogo deva atuar junto aos professores, basicamente para orientar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, sensibilizar e conscientizar a família, a escola e a comunidade, quanto as especificidades do processo de escolarização e suas necessidades, além de mediar as relações entre a escola e a família e de promover trabalhos preventivos com vistas a não instalação de problemas escolares.

Essa concepção que os professores assumem está ancorada no fato de que, para eles, o psicólogo escolar está na escola para trabalhar apenas com os alunos e a família e não com o professor e o aluno, ou ainda com a comunidade, buscando a transformação social. O professor se exclui de qualquer problemática e delega, normalmente, responsabilidades à criança, à família de um modo geral, ou ao sistema político, mas não faz isso com uma visão crítica da realidade, apenas como uma forma distante de atribuir culpa. São poucos os professores que conseguem e querem fazer uma leitura das condições sociais da criança, associá-la ao que é vivenciado na escola e buscar algum tipo de atitude que vise a transformação.

Segundo Guzzo (2001) é preciso que o profissional de Psicologia, dentro da escola, proponha um trabalho que vise transformar as concepções cristalizadas a respeito do desenvolvimento humano, mudando o foco do fracasso para o sucesso escolar, substituindo o paradigma da doença para o da saúde psicológica e que construindo estratégias interventivas que visem a promoção da saúde e do bem-estar das pessoas.

Junto aos alunos, para desenvolver um trabalho conscientizador, o psicólogo escolar precisa proporcionar a capacidade crítica e criativa dos alunos frente ao que a escola e a sociedade oferecem, com um estilo diferente de confrontar a vida social e laboral (Martín-Baró, 1996).

A presença do psicólogo na escola pode ser vista sob dois enfoques: como um profissional a mais para reproduzir a desigualdade, a violência e a exclusão social, atribuindo à criança a culpa pelo seu fracasso assim como fazem grande parte dos professores, contribuindo para manter o modelo de escola imposto pela classe dominante ou a de se posicionar na intenção de, por meio do diálogo, pela reflexão e pela intervenção, descortinar a vida de crianças, pais e principalmente professores, para que possam compreender e tornar a escola um espaço de liberdade e autonomia, de expressão de

sentimentos e de respeito ao desenvolvimento. O profissional de Psicologia dentro da escola deve ter uma ação política, na medida em que influencia mudanças no contexto onde trabalha (Guzzo, 2005).

1.4.2. O psicólogo escolar e as políticas públicas brasileiras

O envolvimento da Psicologia com as políticas públicas vem ganhando destaque e é motivo de muitas reflexões, direcionadas basicamente, para a compreensão e promoção da Psicologia na elaboração de políticas sociais, além da inserção dos psicólogos no desenvolvimento de políticas públicas específicas, no sentido de fazer uma análise crítica e/ou para evidenciar as possibilidades de atuação desse profissional (Mitjáns Martínez, 2007).

No que se refere ao papel da Psicologia na formulação de políticas públicas, Gonçalves (2003) dá a seguinte contribuição:

A atuação em defesa da elaboração e implementação de políticas públicas de saúde, educação, lazer, participação e organização popular, convivência social, circulação humana, proteção ambiental, segurança pública, nas quais a contribuição da Psicologia é fundamental, pode representar uma possibilidade de atuação transformadora e deve expressar essa posição, de defesa de uma Psicologia voltada para as necessidades da nossa sociedade, acessível a todos, contribuindo para a emancipação das pessoas e engajada na transformação social que leve à superação da desigualdade (p.279).

Portanto, a contribuição da Psicologia para a elaboração de políticas públicas se deve ao fato de que os psicólogos têm muito a dizer sobre isso já que as políticas são elaboradas para atender as necessidades dos indivíduos e dos grupos, e para lograrem êxito precisam da adesão dos envolvidos (Gonçalves, 2003).

Segundo Contini (2003) o profissional de Psicologia pode desenvolver ações que envolvam crianças e adolescentes na garantia de seus direitos ao possibilitar que elas dêem um novo significado às relações e experiências de exploração e exclusão vividas, possibilitando, a partir disso, uma forma de terem seus direitos assegurados.

Dentro da escola, o psicólogo atuando “como membro da equipe pedagógica, pode ser, pela especificidade da sua formação, um importante

fator para favorecer os processos de mudanças na instituição escolar, especialmente aqueles que acompanham necessariamente a implantação de políticas públicas” (Martinez, 2007, p.114).

Sant’Ana (2008) em sua tese de doutorado que abordou a relação do psicólogo no processo de construção de projeto político-pedagógico da escola, evidenciou que a atuação do psicólogo escolar, a qual estava pautada em uma perspectiva emancipadora, visava produzir melhorias no processo educativo, por meio do fortalecimento dos educadores no contexto educativo-comunitário, desenvolvendo a consciência crítica sobre as condições de dominação e de opressão presentes no sistema capitalista. Contudo, foram enfrentadas dificuldades para que isso acontecesse, em virtude das diferentes concepções entre os educadores e o serviço de Psicologia presente na escola, no que se referia ao desenvolvimento, à realidade social e às formas de intervenção junto aos educadores. Grande parte dos educadores pretendia que o psicólogo escolar apresentasse respostas rápidas às dificuldades enfrentadas, além de que legitimasse os problemas como sendo de exclusividade dos alunos.

Assim sendo, o envolvimento do Psicólogo Escolar com as políticas públicas, em especial as destinadas à crianças e adolescentes, pode ainda atingir um grau maior de compromisso e atuação. Na escola, segundo Weber (2005), o profissional de Psicologia tem a possibilidade de abrir espaços para a discussão da violação e da garantia dos direitos dessa população com os pais, educadores e as próprias crianças, envolvendo na discussão a realidade vivida por todos que estão envolvidos naquele contexto.

1.5. Tese e objetivos

Diante do que vimos até aqui, iniciando nosso apanhado teórico desde os direitos do homem e indo em direção aos direitos infanto-juvenis no Brasil, pudemos refletir sobre a forma como acontecem as relações nesse modelo de sociedade em que vivemos. Dessa maneira, acreditamos que a imensa desigualdade social que marca o nosso país, dificulta relações humanizadas entre adultos e crianças, não levando em conta os valores da liberdade, do respeito e da dignidade garantidos por lei à infância.

Ao fazermos essa afirmação, nos questionamos de que maneira os valores da trilogia do ECA podem efetivamente serem vividos no cotidiano das relações tendo por meta a humanização da vida, já que os valores do ECA não refletem a forma como as pessoas vivem na sociedade.

A partir dessa idéia e dessa inquietação, surgiram os objetivos da presente pesquisa.

Objetivo Geral

- Conhecer como a trilogia da Doutrina da Proteção Integral é compreendida por pais e educadores e as suas implicações no cotidiano da criança.

Objetivos específicos

- Entender os significados dos valores da trilogia para pais e educadores;
- Compreender se os valores da liberdade, do respeito e da dignidade estão presentes nas relações de pais e educadores com as crianças;
- Perceber se os valores da trilogia fazem parte da vida da criança, na família e, de modo especial, na escola.

Capítulo 2

MÉTODO

O problema dessa pesquisa reside nas desigualdades vividas em nossa sociedade, direcionando nosso olhar para os pais e os educadores de crianças de uma escola pública, e da dificuldade em existirem relações humanizadas entre adultos e crianças tendo como base os valores atribuídos na lei de proteção à infância e à juventude. Diante disso, precisávamos compreender que, as pessoas dessas relações são seres históricos e sociais, influenciados e que influenciam a realidade, o cotidiano em que se inserem.

A contribuição do materialismo histórico-dialético nessa pesquisa se deu no sentido de oferecer caminhos para uma interpretação dos fenômenos sociais a partir das contradições da realidade objetiva dada a adultos e às crianças e para a transformação social, uma vez que não basta termos uma lei arrojada e inovadora se as relações sociais ainda são marcadas por modelos exploradores e opressores.

A realização dessa pesquisa implicou em descortinar uma realidade vivida – de um lado uma lei progressista e de outro uma sociedade marcada pela desigualdade – e por meio da inserção do pesquisador na prática, pretendem gerar ações que possam levar a mudanças dos fenômenos estudados.

O estudo, o qual o pesquisador faz parte do cotidiano do cenário a ser estudado e que visa algum tipo de transformação social, é chamada de pesquisa participante.

Dentro da área em que atuamos, a da psicologia histórico-cultural, com base no marxismo, enfocamos, dentre outros aspectos, o produto da relação indivíduo-sociedade, o qual poderá ser melhor compreendido pela participação direta do pesquisador no contexto a ser estudado. Utilizamos as categorias da dialética, numa perspectiva materialista e histórica, a fim de descrevermos, compreendermos e explicarmos o processo de relação indivíduo-sociedade como um processo objetivo-subjetivo (Gonçalves, 2005).

Apresentaremos, a partir de agora, o contexto e o cenário dessa pesquisa, local onde a pesquisadora também realizou atividades semanais de extensão, por estar inserida em um grupo de pesquisa acadêmico; os

participantes; as fontes de dados; os materiais utilizados para a coleta e os procedimentos adotados.

2.1.Contexto e o cenário da pesquisa

Em junho de 2004 comecei a realizar atividades de extensão em uma escola pública de educação infantil, situada na região leste da cidade de Campinas. Após participar de uma reunião na escola, com a presença de alguns integrantes da equipe de Psicologia, da direção da escola e de uma conselheira tutelar, para discutir alguns casos específicos, percebi a falta de integração entre diferentes setores que deveriam proteger as crianças e os adolescentes. Já tinha a idéia de trabalhar o tema da violência doméstica contra crianças e adolescentes, e ao participar dessa reunião ficou claro que era preciso entender como funcionavam as redes que buscavam oferecer algum tipo de proteção às crianças vítima de violência doméstica.

Dessa circunstância resultou a minha dissertação de mestrado que evidenciou uma série de fragilidades nas redes de proteção e alavancou o presente projeto de pesquisa para o doutorado.

A continuidade das atividades nessa mesma escola e a proximidade que passamos a ter com crianças e educadores me fizeram pensar o quão pouco todos os envolvidos no processo educativo eram ouvidos, e de que forma, compreendiam a efetividade de uma lei progressista que visa proteger crianças e adolescentes.

Essa unidade educacional é denominada de CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil. O CIMEI é composto por uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que atende crianças de quatro e cinco anos, e por uma CEMEI, que é a creche de educação infantil e atende crianças de zero a três anos.

No ano de 2006 esse centro contava com uma diretora, dois vices-diretores e uma orientadora pedagógica, compondo a equipe de gestão. Trabalhavam na escola em torno de vinte professoras, atendendo tanto a creche quanto a pré-escola e aproximadamente dez monitoras, sendo que a grande maioria delas estava lotada na creche. Duas educadoras especiais desenvolviam atividades na escola, uma voltada para as crianças da CEMEI e outra para as da EMEI. A escola contava ainda com duas funcionárias que

trabalhavam na recepção e uma outra em projetos diversos da escola além de profissionais da equipe de limpeza, de segurança e da cozinha. Sendo assim, o número de educadores girava em torno de 54, sendo que os serviços de limpeza, segurança e cozinha eram terceirizados e o restante eram funcionários da rede municipal de educação.

O número de alunos era bastante variável, pois havia uma grande rotatividade de matrículas e transferências de crianças ao longo de cada mês escolar, mas estatisticamente esse número era próximo a 450.

A CEMEI contava com quatro turmas, em turno integral, atendendo crianças desde o berçário até o maternal, compreendendo idades entre dois meses e um ano e 11 meses. No turno da manhã, a responsabilidade de cada sala ficava a cargo de uma monitora e de uma pedagoga e, à tarde, apenas de uma monitora. As crianças entravam às 7 horas da manhã e saíam às 17 horas. As crianças recebiam alimentação na escola, dormiam e realizavam atividades nas salas de aula e no parque.

A EMEI contava com cinco turmas de meio período, tanto no turno da manhã quanto no da tarde e ainda com três turmas de período integral. A responsabilidade pelas turmas do meio período e do integral ficava a cargo de uma pedagoga e, ainda, de uma monitora que cumpria uma carga horária de 8 horas. No turno da manhã, os alunos entravam às 8 horas e saíam às 12 horas; no da tarde, entravam às 13 horas e saíam às 17 horas, já os alunos do período integral entravam às 8 horas e saíam às 17 horas.

A proposta de período integral retornou à EMEI depois de alguns anos, em virtude de não existir uma demanda tão intensa de crianças em uma determinada faixa etária, o que poderia ocasionar o fechamento de algumas classes, além de atender uma necessidade da comunidade. Outro motivo que gerou o movimento para as classes de turno integral foi a mudança na lei educacional, tornando obrigatório nove anos de ensino fundamental. Dessa forma, as crianças passaram a sair um ano mais cedo da escola de educação infantil.

No final do ano de 2005, foi criada na escola, uma comissão composta por representantes do conselho de escola, da direção e da equipe de psicologia para fazer a seleção das crianças que freqüentariam, em 2006, as classes de período integral. Foi necessário fazer essa seleção, pois havia uma

demanda de solicitações maior do que as vagas oferecidas. Primeiro, em reuniões coletivas, os pais ou responsáveis apontavam os motivos que os levaram a solicitar a vaga para esse período e a seguir a comissão se reunia para discutir pontualmente cada caso. Foi pedido para que os pais presentes nas reuniões apontassem outras crianças que julgassem necessitar da vaga para o período integral, mas isto acabou não funcionando.

Os critérios apontados pela comissão levavam em consideração exclusivamente as necessidades das crianças. A equipe de psicologia participou ativamente desse processo em virtude de acompanhar muitas crianças que viviam em situação de risco e vulnerabilidade social, indicando, dependendo do caso, o período integral.

Essa forma de seleção não agradou a comunidade, sendo que no início do ano de 2006, muitos pais foram até a escola questionar a equipe gestora quanto aos critérios adotados. Outros pais, os quais seus filhos tinham sido contemplados com o turno integral, desistiram dessa opção, abrindo assim algumas vagas. Os pais que continuavam interessados foram novamente chamados e decidiu-se por realizar um sorteio para contemplar as vagas, o que pareceu ter lhes agradado.

Essa comunidade não tinha uma participação muito ativa na escola e a proposta de chamá-los para as reuniões do turno integral, em que tinham de expor seus motivos publicamente, foi uma tentativa de envolvê-los nesse processo.

Uma característica importante dessa escola é que ela se insere em uma região marcada por profundas desigualdades sociais, onde se evidenciam, de maneira intensa, os abismos sociais e econômicos. Imensos muros separam os moradores dos condomínios de luxo das favelas e das casas mais populares. Algumas professoras moram nesses condomínios próximos à escola e alguns pais de alunos trabalham nesses mesmos condomínios como jardineiro, segurança, diarista, babá e empregada doméstica.

Após uma análise sumária nota-se que a concentração de riquezas, a desigualdade e a exclusão social, são resultantes do modelo de produção existente e da forma de como é utilizada a terra urbana. As melhores oportunidades de desenvolvimento humano estão em pequenos espaços da

cidade, por outro lado, nas grandes extensões as condições de vida são piores assim como oportunidades escassas¹⁹.

A equipe de Psicologia está presente na escola desde 2003, uma vez por semana. Em cada turno há um psicólogo integrante da equipe acompanhado por estagiários do quinto ano da graduação de Psicologia.

As profissionais de Psicologia e os estagiários acompanham as crianças da escola em diferentes momentos (parque, sala de aula), interagindo com os educadores, propondo e participando de atividades direcionadas a área de Psicologia. Na CEMEI a equipe de Psicologia participava de praticamente todas as atividades realizadas com as crianças, já na EMEI havia uma restrição à participação da equipe de Psicologia, ficando vetada nossa interação com as crianças no refeitório e nas salas de aula, exceto se houvesse alguma atividade específica da equipe a ser realizada.

As professoras da EMEI, principalmente do turno da manhã, passaram a aceitar mais a presença do psicólogo na escola, mas já tinha havido momentos de intensa resistência, marcada por agressões verbais, descaso e o fechamento total à presença do profissional em alguns espaços. Já na CEMEI, conforme pesquisa realizada²⁰, a avaliação feita pelas educadoras a respeito da presença do projeto “Vôo da Águia” na escola, assim como do psicólogo inserido neste espaço educativo, foi positiva e trazia contribuições para o trabalho desenvolvido.

As profissionais de psicologia participavam, semanalmente, de uma reunião coletiva de professores. Essa reunião iniciava com a presença das educadoras da CEMEI, da EMEI do turno da tarde e das educadoras especiais. O meio da reunião era marcado pelo encontro de todas as educadoras (CEMEI e EMEI manhã e tarde). Passado esse período, que era de 40 minutos, as professoras da CEMEI e da EMEI da tarde saíam, ficando só as educadoras da EMEI da manhã. Conforme ilustrado no quadro abaixo:

¹⁹ Dados do “Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de Campinas”. Campinas, 2003.

²⁰ Costa, A.S. (2005). **Psicólogo na escola: avaliação do projeto "Vôo da águia"**. Dissertação de mestrado. PUCCAMP: Campinas, SP.

Quadro 1: Horário da reunião de educadores do CIMEI

HORÁRIO DA REUNIÃO	PARTICIPANTES
11:00 ÀS 12:00	Professoras da CEMEI, da EMEI do turno da tarde e educadoras especiais.
12:00 ÀS 12:40	Momento coletivo com todos os profissionais,
12:40 ÀS 13:40	Professoras da EMEI do turno da manhã.

Essa estrutura foi modificada no ano de 2006, pois se via a necessidade de um encontro semanal com todas as educadoras onde pudessem ser trabalhados assuntos comuns. A coordenação dessa reunião ficava a cargo da orientadora pedagógica da escola, menos uma vez por mês quando ficava sob a responsabilidade das profissionais de Psicologia, trabalhando temas sugeridos pelas professoras.

Havia um outro dia de reunião coletiva exclusiva das monitoras, sem a participação da equipe de Psicologia, meramente por questões de incompatibilidade de horário.

Acontecia uma vez por mês, uma reunião de formação continuada de todos os funcionários da escola, alternando-se com as reuniões do projeto pedagógico. Nesse dia, as atividades com as crianças eram suspensas e havia a participação de toda a equipe de Psicologia presente na escola.

Buscando também fortalecer a relação com outros serviços públicos oferecidos à comunidade onde a escola se inseria e para atuar de uma maneira abrangente, participávamos de uma reunião interesetorial que acontecia uma vez por mês no Distrito de Assistência Social (DAS) da região leste, órgão vinculado à Secretaria de Assistência Social, onde eram discutidos e feitos encaminhamentos de determinados casos acompanhados na escola.

Foi nesse contexto, de interação ativa e constante, que esta pesquisa foi realizada, envolvendo pais e professores. Da época da minha dissertação de mestrado, que também foi realizada nessa escola, para este momento, houve um grande diferencial na aceitação da equipe de Psicologia na escola. Devido às resistências presentes à época da elaboração do trabalho de mestrado, optou-se por ouvir apenas a diretora, que sempre tinha visto a

equipe de Psicologia como parceiros para os trabalhos. Evidenciaram-se mudanças nas relações entre os professores e os integrantes do projeto “Vôo da Águia”, havendo uma maior aceitação e integração, fato que permitiu a elaboração da presente pesquisa.

2.2.Participantes

Para atingirmos os objetivos propostos nesta pesquisa foi necessário termos contato com os pais das crianças que freqüentavam a Unidade Educacional; com as educadoras e com as próprias crianças do turno da manhã da EMEI, já que era nesse horário que desenvolvíamos nossas atividades na escola.

Foram convidados a participar todos os funcionários da escola, mas houve algumas faltas. Entendemos como educadores todas aquelas pessoas que estavam envolvidas de alguma forma com as crianças na escola, sendo elas professoras, educadoras especiais, orientadora pedagógica, diretora, vice-diretores, monitores, atendentes, funcionários da limpeza, da segurança ou da cozinha, já que todos deveriam assumir um papel de educador dentro da instituição. Os educadores foram caracterizados a partir de um questionário respondido por eles, sendo que no total compareceram 38, dentre os quais, 35 eram do sexo feminino, com idades que variaram entre os 30 e os 61 anos, conforme ilustrado nas tabelas que seguem:

Tabela 1: Caracterização do sexo dos educadores

SEXO	FREQÜÊNCIA	PERCENTAGEM
Feminino	35	92,10
Masculino	02	5,27
Não respondeu	01	2,63
Total	38	100

Tabela 2: Caracterização da idade dos educadores

IDADE	FREQÜÊNCIA	PERCENTAGEM
Entre 30 e 40 anos	15	39,48
Entre 41 e 50 anos	15	39,48
Entre 51 e 61 anos	07	18,42
Não respondeu	01	2,63
Total	38	100

Houve a solicitação de que cada educador indicasse o bairro onde residia e há quanto tempo residia nesse local. Houve uma concentração maior nos bairros no entorno da escola e com relação ao tempo, a grande maioria residia a mais de dez anos próximo à escola .

Tabela 3: Caracterização do tempo de residência dos educadores

QUANTO TEMPO MORA NO BAIRRO	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Menos de 5 anos	10	26,31
Entre 5 e 10 anos	06	15,79
Mais de 10 anos	21	55,27
Não respondeu	01	2,63
Total	38	100

Indagamos os educadores a fim de sabermos se a casa em que residiam era própria, alugada ou cedida, e a grande maioria respondeu residir em casa própria. Buscamos também saber o número de pessoas que moravam nessas casas e de forma expressiva grande parte dos educadores relatou que, na sua casa, moravam de três a cinco pessoas, segundo os quadros abaixo:

Tabela 4: Caracterização do tipo de moradia dos educadores

TIPO DE MORADIA	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Própria	31	81,58
Alugada	04	10,53
Cedida	01	2,63
Não respondeu	02	5,27
Total	38	100

Tabela 5: Caracterização do número de pessoas que residem com os educadores

NÚMERO DE PESSOAS QUE RESIDEM	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Até 2 pessoas	07	18,42
De 3 a 5 pessoas	26	68,42
6 ou mais pessoas	04	10,53
Não respondeu	01	2,63
Total	38	100

Consideramos relevante saber algumas informações referentes ao trabalho dos educadores. Perguntamo-lhes se o emprego que tinham era fixo ou temporário e há quanto tempo trabalhavam nesse local. Para praticamente toda essa população de participantes, o emprego era fixo, sendo que para quase metade deles, o tempo em que trabalham neste local era de até cinco anos. Questionamos esse grupo também quanto ao número de trabalhadores que residiam em suas casas, sendo que mais da metade respondeu que, na sua residência, até duas pessoas trabalhavam. Esses dados estão expressos nos quadros abaixo:

Tabela 6: Caracterização do emprego dos educadores

POSSUI EMPREGO FIXO	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	36	94,74
Não	01	2,63
Não respondeu	01	2,63
Total	38	100

Tabela 7: Caracterização do tempo do emprego dos educadores

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESTE LOCAL	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Menos de 5 anos	17	44,74
Entre 5 e 10 anos	07	18,42
Mais de 10 anos	13	34,21
Não respondeu	01	2,63
Total	38	100

Tabela 8: Caracterização do número de pessoas que trabalham e que residem com os educadores

NÚMERO DE TRABALHADORES QUE RESIDEM NA SUA CASA	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Até 2 pessoas	24	63,16
De 3 a 5 pessoas	10	26,32
6 ou mais pessoas	02	5,26
Não respondeu	02	5,26
Total	38	100

As outras questões referiram-se a maternidade ou paternidade. A grande maioria dos educadores relatou ter filhos, sendo que mais da metade tem até dois filhos com faixa etária até os 18 anos.

Tabela 9: Caracterização dos educadores quanto a ter ou não filhos

VOCÊ TEM FILHOS	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	31	81,58
Não	06	15,79
Não respondeu	01	2,63
Total	38	100

Tabela 10: Caracterização do número de filhos dos educadores

QUANTOS FILHOS VOCÊ TEM	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Até 2 filhos	24	63,16
De 3 a 5 filhos	05	13,16
6 ou mais filhos	02	5,26
Não respondeu	07	18,42
Total	38	100

Tabela 11: Caracterização dos educadores com filhos com idade inferior a 12 anos

QUANTOS FILHOS TEM MENOS DE 12 ANOS	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Até 2 filhos	15	39,47
De 3 a 5 filhos	00	00
6 ou mais filhos	00	00
Não respondeu	23	60,53
Total	38	100

Tabela 12: Caracterização dos educadores com filhos com idade entre 12 e 18 anos

QUANTOS FILHOS TEM MAIS DE 12 E MENOS DE 18 ANOS	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Até 2 filhos	15	39,47
De 3 a 5 filhos	00	00
6 ou mais filhos	00	00
Não respondeu	23	60,53
Total	38	100

Tabela 13: Caracterização dos educadores com filhos com idade acima de 18 anos

QUANTOS FILHOS TEM ACIMA DE 18 ANOS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Até 2 filhos	10	26,31
De 3 a 5 filhos	05	13,16
6 ou mais filhos	00	00
Não respondeu	23	60,53
Total	38	100

Os pais ou responsáveis participantes da pesquisa foram aqueles que tinham filhos estudando tanto na CEMEI quanto na EMEI, e que atenderam ao convite para participarem da reunião de pais marcada pelas professoras de seus filhos. Para os pais entregamos o mesmo modelo de questionário aplicados aos educadores, a fim de melhor caracterizá-los, sendo que no total tivemos o retorno de 125 questionários, desses, a grande maioria foi respondido por mulheres, indicando que a presença da mãe, tia ou avó foi maior do que dos responsáveis masculinos. Mais da metade dos participantes contavam com idade entre os 21 e 30 anos, o que pode ser verificado nas tabelas a seguir:

Tabela 14: Caracterização do sexo dos pais

SEXO	FREQÜÊNCIA	PERCENTAGEM
Feminino	109	87,2
Masculino	15	12
Não respondeu	01	0,8
Total	125	100

Tabela 15: Caracterização da idade dos pais

IDADE	FREQÜÊNCIA	PERCENTAGEM
Até 20 anos	06	4,8
De 21 a 30 anos	66	52,8
De 31 a 40 anos	38	30,4
De 41 a 50 anos	06	4,8
De 51 a 60 anos	03	2,4
Não respondeu	06	4,8
Total	125	100

Solicitamos que os pais indicassem o bairro onde moravam e há quanto tempo residiam nesse local. A grande maioria morava próximo à escola pois era esse o critério adotado pela secretaria de educação, pra indicar as escolas a serem freqüentadas. Questionamos ainda há quanto tempo residiam no bairro e percebemos que uma grande parte da população morava ali a mais de 10 anos. Questionamos também se os pais moravam com companheiro (a) ou não, sendo que a grande maioria relatou residir com companheiro(a). Abaixo mostram-se esses dados:

Tabela 16: Caracterização do tempo de residência dos pais

QUANTO TEMPO MORA NO BAIRO	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Menos de 5 anos	25	20
Entre 5 e 10 anos	40	32
Mais de 10 anos	57	45,6
Não respondeu	03	2,4
Total	125	100

Tabela 17: Caracterização dos pais quanto a residir ou não com companheiro (a)

MORA COM COMPANHEIRO (A)	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	91	72,8
Não	33	26,4
Não respondeu	01	0,8
Total	125	100

Buscamos saber se a casa em que residiam era própria, alugada ou cedida, sendo que a grande maioria respondeu residir em casa própria. Indagamos o número de pessoas que moravam nessas casas e de forma expressiva grande parte dos pais relataram que, na sua casa, moravam de três a cinco pessoas, segundo os seguintes quadros:

Tabela 18: Caracterização do tipo de moradia dos pais

TIPO DE MORADIA	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Própria	77	61,6
Alugada	31	24,8
Cedida	12	9,6
Não respondeu	05	4
Total	125	100

Tabela 19: Caracterização do número de pessoas que residem com os pais

QUANTAS PESSOAS MORAM NA MESMA CASA	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Até 2 pessoas	01	0,8
De 3 a 5 pessoas	96	76,8
6 ou mais pessoas	28	22,4
Total	125	100

Procuramos um pouco de informação a respeito do trabalho dos pais e para isso questionamos se a pessoa tinha emprego fixo, e se estava trabalhando, há quanto tempo trabalhava nesse local. Ainda perguntamos quantas pessoas da casa estavam trabalhando. Houve uma pequena diferença, sendo que um pouco mais da maioria respondeu não ter emprego fixo e um pouco menos da metade respondeu ter emprego fixo. Com relação as respostas do tempo de trabalho evidenciamos que quase a metade dos pais disse que trabalhava a menos de 5 anos no mesmo local, mas também uma parcela importante não respondeu a essa questão, confirmando a resposta da pergunta que se referia a ter ou não emprego fixo. Na pergunta sobre as pessoas que trabalhavam na casa, os pais indicaram que até duas pessoas, com as quais residiam, trabalhavam. As informações estão ilustradas a seguir:

Tabela 20: Caracterização do tipo de emprego dos pais

VOCÊ TEM EMPREGO FIXO	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	57	45,6
Não	66	52,8
Não respondeu	02	1,6
Total	125	100

Tabela 21: Caracterização do tempo de trabalho dos pais

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESTE LOCAL	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Menos de 5 anos	58	46,4
Entre 5 e 10 anos	08	6,4
Mais de 10 anos	03	2,4
Não respondeu	56	44,8
Total	125	100

Tabela 22: Caracterização do número de pessoas que trabalham e que residem com os pais

NÚMERO DE PESSOAS QUE TRABALHAM	FREQÜÊNCIA	PORCENTAGEM
Até 2 pessoas	95	76
De 3 a 5 pessoas	23	18,4
6 ou mais pessoas	01	0,8
Não respondeu	06	4,8
Total	125	100

Buscamos ainda informações sobre a maternidade ou paternidade dos pais, sendo que a grande maioria relatou ter até dois filhos com idade inferior a 12 anos.

Tabela 23: Caracterização dos pais quanto a ter ou não filhos

VOCÊ TEM FILHOS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Sim	117	93,6
Não	06	4,8
Não respondeu	02	1,6
Total	125	100

Tabela 24: Caracterização do número de filhos dos pais

QUANTOS FILHOS VOCÊ TEM	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Até 2 filhos	92	73,6
De 3 a 5 filhos	26	20,8
6 ou mais filhos	01	0,8
Não respondeu	06	4,8
Total	125	100

Tabela 25: Caracterização dos pais com filhos com idade inferior a 12 anos

QUANTOS FILHOS TEM MENOS DE 12 ANOS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Até 2 filhos	95	76
De 3 a 5 filhos	10	8
6 ou mais filhos	00	00
Não respondeu	20	16
Total	125	100

Tabela 26: Caracterização dos pais com filhos com idade entre 12 e 18 anos

QUANTOS FILHOS TEM MAIS DE 12 E MENOS DE 18 ANOS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Até 2 filhos	15	12
De 3 a 5 filhos	01	0,8
6 ou mais filhos	00	00
Não respondeu	109	87,2
Total	125	100

Tabela 27: Caracterização dos pais com filhos com idade acima de 18 anos

QUANTOS FILHOS TEM ACIMA DE 18 ANOS	FREQUENCIA	PORCENTAGEM
Até 2 filhos	06	4,8
De 3 a 5 filhos	01	0,8
6 ou mais filhos	00	00
Não respondeu	118	94,4
Total	125	100

2.3 .Fontes de dados

A partir do problema desta pesquisa e de seus objetivos pensamos que seria essencial ouvirmos os pais e os educadores das crianças, assim como continuarmos acompanhando-as sistematicamente.

Assim sendo, optamos por reunir os pais, em grupos, para que pudessem discutir sobre a violação e a garantia dos direitos das crianças compartilhando experiências. Acreditamos que, pelo fato comum de serem pais de crianças em fase pré-escolar, poderiam viver realidades parecidas, ou mesmo, que não tivessem vivido alguma situação, o tema poderia estar presente, de alguma maneira, nas suas vidas e na de seus filhos.

A opção de reunir os educadores em grupos, também objetivou possibilitar que compartilhassem experiências e refletissem sobre esse tema presente na prática escolar, já que estavam em contato diário e direto com as crianças.

Explicamos para os dois grupos (pais e educadores) os objetivos desta pesquisa e, para àqueles que concordaram em participar, solicitamos que autorizassem a sua participação, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 4) para que pudéssemos iniciar os grupos de discussão.

Para alcançarmos o que nos propusemos, nos grupos, nos preocupamos em conhecer, inicialmente, alguns aspectos da vida dos participantes. Dessa forma, elaboramos um questionário (ANEXO 1) onde o participante não precisava se identificar, mas que continha dados considerados importantes para a nossa pesquisa, envolvendo dimensões referentes à moradia, ao trabalho, ao número de filhos, ao ECA e ao acesso à rede de serviços de atendimento às crianças. Essas dimensões foram importantes para esta pesquisa já que alguns desses aspectos puderam nos mostrar, mesmo que de maneira superficial, as diferentes realidades vividas pelos participantes que conviviam com as crianças.

Para as atividades nos grupos oferecemos, em cada encontro, um direito específico a ser discutido (liberdade, dignidade e respeito). Planejamos que, tanto o grupo dos pais quanto dos educadores, poderiam inicialmente discutir o tema específico, e posteriormente representar por meio de recortes de revista a garantia e a violação do direito, em três espaços distintos: casa, escola e comunidade, mas em virtude do tempo em que os pais podiam permanecer na escola, isso não foi feito, pois assim só realizaríamos essa atividade com os educadores, o que não era o objetivo. Os encontros foram gravados em fitas de áudio e posteriormente compuseram os protocolos dos encontros. Esses protocolos procuraram conter as informações referentes à compreensão conceitual dos participantes sobre o direito abordado (ANEXO 2) e da garantia e da violação em três espaços de convivência da criança (ANEXO 3), que poderiam estar implicados no seu desenvolvimento.

Continuamos, ao longo desse processo, a observar e a interagir com as crianças na escola, nos mais diversos momentos, buscando compreender como os valores da referida doutrina permeavam a suas vidas, as suas relações. Essas interações foram registradas semanalmente dos diários de campo. Nesses diários foram descritas as atividades realizadas, as impressões

pessoais da pesquisadora e os aspectos referentes ao tema da pesquisa que tenham se sobressaído no cotidiano da escola.

2.4.Procedimentos

Inicialmente precisávamos entrar em contato com os pais das crianças que freqüentavam o CIMEI, para que viessem até a escola a fim de poderemos explicar os objetivos da pesquisa e convidá-los a participar das discussões. Isso aconteceu por meio de um bilhete, oferecido para todas as crianças, no qual também o professor de cada turma convidava os pais ou responsáveis para participarem de uma reunião na escola.

Para os pais que atenderam ao nosso chamado, falamos inicialmente sobre as políticas de proteção à infância e à adolescência e a seguir, apresentamos nossa proposta de pesquisa.

Como já mencionado, sistematicamente, participávamos de reuniões semanais com os educadores. Em uma dessas reuniões falamos sobre o tema das políticas de proteção à infância e à adolescência e apresentamos os objetivos do nosso trabalho, convidando-os a participarem da pesquisa.

Após a concordância, tanto dos pais quanto dos educadores, pedimos que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido para então começarmos as atividades nos grupos.

Foram realizados três encontros com cada grupo de educadores, com duração aproximada de 45 minutos e com cada grupo de pais foi realizado um único encontro com duração que variou de 30 minutos a uma hora e trinta minutos. Em cada encontro com os educadores abordamos um valor da trilogia, e com os pais tivemos que abordar os três valores no mesmo encontro, já que eles não tinham disponibilidade para mais encontros. Os encontros com os pais aconteceram no mesmo dia em que foi realizada a reunião com os professores, mas essas reuniões não se estendiam por mais de quinze minutos, pois eram basicamente sobre avisos gerais, e depois iniciávamos a nossa parte.

Ao iniciarmos os grupos, deixávamos evidente que estávamos disponíveis na escola, uma vez por semana, para conversas individuais com aqueles participantes que assim desejassem.

Na atividade com os educadores, em cada dia, apresentávamos um dos valores a ser discutido e deixávamos que a conversa acontecesse naturalmente, sem muitas interferências. Já com os pais, como os três valores eram debatidos no mesmo dia, primeiro apresentávamos um valor, esperávamos que eles terminassem e então oferecíamos o outro valor. Em alguns grupos foi necessário nosso estímulo e questionamentos para que a discussão fluísse. Tanto para os educadores quanto para os pais solicitávamos que debatessem sobre o conceito do valor e como esse valor poderia ser garantido e violado em três ambientes específicos: em casa, na escola e na comunidade.

Começávamos cada bloco de discussão oferecendo a seguinte pergunta para pais e educadores: “Qual é a compreensão que vocês têm sobre o valor da liberdade ou da dignidade ou do respeito para a vida de uma criança? A seguir perguntávamos: “Como vocês consideram que esse valor pode ser garantido/ violado em casa? Na escola? Na comunidade?”.

Realizamos um encontro com cada grupo de pais totalizando quinze encontros e seis com os educadores, os quais foram gravados em fitas de áudio, e posteriormente transcritos. Os dados produzidos nos encontros compuseram os protocolos, já explicitados, os quais serviram para serem analisados e discutidos.

Durante o transcorrer do nosso período de inserção na escola realizamos, sistematicamente, diários de campo das nossas atividades. Nesses diários, dentre vários outros aspectos, buscávamos focar como percebíamos a vivência dos três valores no cotidiano escolar das crianças, nos diferentes espaços de interação a que tínhamos acesso e nas relações com diferentes pessoas. Esse material serviu para analisarmos se existia a presença dos valores da trilogia do ECA na escola e também para confrontarmos com aquilo que foi discutido nos grupos de pais e educadores.

A presente pesquisa poderia impactar a vida das pessoas que dela participassem, já que discutimos temas importantes do cotidiano das crianças e por isso precisávamos seguir algumas determinações do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Nacional de Saúde para que pudesse ser efetivada.

A seguir apresentamos as determinações do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005), enfatizando a responsabilidade na realização de pesquisas, conforme o artigo 16:

“O psicólogo, na realização de estudos, pesquisas e atividades voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias:

- a) Avaliará os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com o objetivo de proteger as pessoas, grupos, organizações e comunidades envolvidas;
- b) Garantirá o caráter voluntário da participação dos envolvidos, mediante consentimento livre e esclarecido, salvo nas situações previstas em legislação específica e respeitando os princípios deste Código;
- c) Garantirá o anonimato das pessoas, grupos ou organizações, salvo interesse manifesto destes;
- d) Garantirá o acesso das pessoas, grupos ou organizações aos resultados das pesquisas ou estudos, após seu encerramento, sempre que assim o desejarem.” (CFP, 2005, p. 14)

Além disso, submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/Campinas, a qual foi aprovada (protocolo nº. 751/06), e seguiu as normas estabelecidas na resolução 016/00 do CFP, a qual dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos resolvendo no seu artigo 1º que:

“Toda pesquisa em Psicologia com seres humanos deverá estar instruída de um protocolo, a ser submetido à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa, reconhecido pelo Conselho Nacional de Saúde, como determina a resolução MS 196/96 do CNS”. (CFP, 2004)

Capítulo 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Introdução

Os resultados da pesquisa, que ora apresentaremos, pretendem refletir aquilo que foi proposto como objeto desse estudo: de que maneira os valores da trilogia do ECA (liberdade, dignidade e respeito) poderiam efetivamente ser vividos no cotidiano das relações, tendo por meta a humanização da vida, uma vez que eles não pareciam refletir a forma como as pessoas viviam em sociedade.

Diante disso, defendemos a tese de que a imensa desigualdade social, presente em nosso país, é um dos elementos que dificultam relações humanizadas entre adultos e crianças, já que não leva em conta os valores da liberdade, dignidade e respeito garantidos por lei à infância. As relações desumanizadas são produzidas pelo sistema social e econômico que vivemos no Brasil, mas esta não é uma relação linear, há outros fatores envolvidos nesse processo, como a política e a cultura dominante no país.

Os resultados serão elencados, seqüencialmente, de acordo com a seguinte estrutura: apresentação dos objetivos, construção e definição dos protocolos, formulação das categorias, exemplificações com posterior comentários, seguidos pela síntese e finalizados com a discussão dos dados.

Cabe destacar que esse trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa participante, onde, de acordo com Gonsalves (2006), para que ela aconteça, o pesquisador precisa estar envolvido para conhecer a realidade a ser pesquisada. Assim sendo, buscamos propor grupos de discussão para pais e educadores de uma escola municipal de educação infantil, a respeito de alguns aspectos importantes referentes à vida das crianças.

Nossa pretensão geral nessa pesquisa era a de conhecer como a trilogia da Doutrina da Proteção Integral podia ser compreendida por pais e educadores e as suas implicações no cotidiano da criança. Consideramos relevante debater com os pais e educadores da escola os valores da dignidade, liberdade e respeito presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente já que todos aqueles que estão envolvidos nos cuidados e na educação de crianças estão, de alguma forma, a ele submetidos.

Buscamos, de maneira mais particular, entender os significados de cada um dos valores da trilogia para pais e educadores, a compreensão que

esses adultos tinham dos valores da dignidade, liberdade e respeito para a criança em espaços diferenciados como a casa, a escola e a comunidade. Para isso foi preciso conversar sobre eles e oferecer a oportunidade de debaterem sobre o tema, em grupo.

Tivemos ainda a intenção de compreender se os valores da liberdade, do respeito e da dignidade estavam presentes nas relações de pais e educadores com as crianças, sendo esses valores garantidos ou violados em casa, na escola e na comunidade. A partir da oportunidade de debate sobre o assunto, os grupos puderam refletir até que ponto aquilo que está proposto na lei, como sendo uma condição essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, pode ser exeqüível. Por fim, nosso terceiro objetivo procurou perceber se os valores da trilogia do ECA faziam parte da vida da criança em casa e, de maneira mais particular, na escola.

Os dados que serão aqui analisados são oriundos dos diários de campo realizados ao longo da inserção da pesquisadora na escola e das transcrições das fitas k-7 dos encontros realizados com os grupos de pais e educadores.

As respostas obtidas nos encontros com pais e educadores, após as transcrições, passaram a compor protocolos. A elaboração desses protocolos foi feita em duas etapas. Em um primeiro momento fizemos a leitura de todas as transcrições dos encontros, tentando identificar que categorias estavam sendo abordadas. Após isso partimos, de maneira mais específica, para uma nova leitura tendo como base nossos objetivos. Foi a partir dessa segunda leitura que pudemos elaborar os protocolos.

Optamos em dividir os protocolos por grupos (de pais e de educadores) e por temas. Inicialmente construímos protocolos que contemplassem o conceito de liberdade, dignidade e respeito oferecido pelo grupo de pais. A seguir, elaboramos protocolos que abordassem a garantia e a violação de cada valor a partir das discussões realizadas nos grupos de pais. Para o grupo de educadores seguimos a mesma dinâmica, fazendo protocolos conceituais, de garantia e da violação dos direitos.

Algumas discussões nos grupos de pais aconteceram com bastante fluidez e, em outras, foi necessário o estímulo da pesquisadora. Já no grupo de educadores houve uma participação verbal mais intensa, exceto um único

encontro com as professoras que não obteve êxito, pois elas não conseguiram se concentrar e deixar outros assuntos paralelos para fazer a discussão proposta.

A partir de agora buscaremos apresentar os dados dos protocolos de pais e educadores, separadamente, seguindo os objetivos propostos da pesquisa.

3.2 SIGNIFICADO DOS VALORES DO ECA

O primeiro objetivo desse estudo era o de entender os significados dos valores da trilogia para pais e educadores. A fim de tornarmos mais claros os dados apresentados na categoria conceitual, definida *a priori*, optamos por extrair categorias *a posteriori* de cada um dos protocolos que abordavam o conceito de liberdade, dignidade e respeito.

De acordo com Gonzalez Rey (2005) as categorias devem ser concebidas como momentos de organização e de visibilidade de uma produção teórica, sendo que elas devem manter-se em constante movimento dentro das construções que se articulam entre si. As categorias são formas de concretização e de organização do processo construtivo-interpretativo.

3.2.1. A COMPREENSÃO DO VALOR DA LIBERDADE PARA PAIS E EDUCADORES

Apresentaremos, separadamente, os resultados desse valor e por grupo de discussão, sendo que depois tentaremos apontar as semelhanças e diferenças entre cada grupo. Iniciamos com os dados obtidos com o grupo dos pais, depois com o grupo de educadores e por fim a síntese tecida entre os dois grupos sobre o conceito da liberdade. A opção por começar com o grupo dos pais e depois dos educadores foi extremamente aleatória.

3.2.1.1. Como os pais conceituam a liberdade?

A partir do protocolo conceitual sobre o valor da liberdade (Anexo 5), foram evidenciadas três categorias abrangentes, que são: *oferecer limites e regras; direito a brincar; expressão sem restrições*. Essas categorias, extraídas da conversa com os pais sobre o valor da liberdade, servirão para nortear a nossa discussão. A seguir, apresentaremos cada uma dessas categorias, as exemplificaremos e, por fim, teceremos a síntese.

Oferecer limites e regras: a liberdade da criança segue alguns parâmetros, está delimitada dentro daquilo que os pais consideram adequado para o filho, conforme a idade da criança. Os limites e as regras são oferecidos dentro e fora de casa.

“Com limite também, porque ninguém pode fazer tudo o que quer, a hora que quer.”

“A liberdade para uma criança não é só você dar liberdade para uma criança fazer tudo que quer, ela tem que aprender que tem limites e tem barreiras e essas coisas precisam ser respeitadas.”

“Liberdade também tá associada a idade, porque tem coisas que para uma criança de 6 anos você não pode dar liberdade,....”

“... tem as regras. Depende da hora, do momento, tem as regras. Eu sempre falo para o meu filho assim, tem regras. Porque se deixar por conta às vezes não querem comer, tomar banho, não querem dormir, não vão a escola. Então tem que seguir as regras.”

“Eu acho que é dar limite também para a criança, às vezes pensam que é dar liberdade para ficar na rua, mas não é isso, acho que a gente tem que dar carinho na hora certa e também botar de castigo na hora certa. Não bater também, (...), liberdade não é só deixar na rua.”

Nessa visão dos pais, a liberdade é marcada por regras e limites que são oferecidos por eles, ficando, portanto restrita àquilo que eles consideram adequado para os filhos. A liberdade, ao ser demarcada por limites e regras, leva a criança a submeter-se à vontade e desejo de outros, inicialmente das pessoas com as quais convive no ambiente familiar e depois no meio social, impedindo muitas vezes, que tenham atitudes autônomas, independentes e que a levem a emancipação.

A criança passa, gradativamente, a se inserir em um mundo contraditório, pois na medida em que busca agir de forma autônoma, diferenciada, também lhe são oferecidas as regras e os limites que deverá seguir, tanto em casa quanto fora dela.

Direito a brincar: refere-se à possibilidade de a criança simplesmente poder brincar, ter esse direito garantido, tendo espaço adequado para isso.

“Eu acho que tem que deixar a criança brincar também, liberdade para brincar.”

“Liberdade para a criança é brincar, ter o direito de brincar.”

“...a criança ter um quintal para brincar, um quarto, assim, tem que viver assim na minha opinião. Ter um lugar para você poder levar a criança para poder andar de bicicleta...”

“...é ter um espaço para brincar dentro da própria casa, não para fora da casa porque hoje em dia não tem condições de você deixar uma criança brincar na rua de bicicleta, tá um perigo.”

A possibilidade que a criança tem de brincar está muito associada, entre outros fatores, ao local onde mora, ao estímulo e a compreensão que os adultos têm da importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil, das relações estabelecidas com a criança, da maneira como a sociedade se preocupa com a criança e do reflexo das políticas sociais na vida dessa parcela da população, sem distinção.

A referência ao local onde a criança brinca se deve ao fato das limitações, que muitas vezes lhe são impostas, devido, principalmente à violência, tendo que brincar dentro de casa ou sob a vigilância constante de adultos. Essa colocação parece contraditória com o conceito de liberdade, uma vez que a criança não pode explorar o mundo que a cerca da maneira que deseja, mas sim seguindo determinações impostas pelo contexto social em que está inserida.

Muitas vezes o estímulo e incentivo às brincadeiras é dado pelo adulto, que pode estar associado a sua própria concepção de criança e da importância do brincar. As condições de trabalho dos pais, de exploração e dedicação intensa à atividade profissional que desenvolvem também é outro fator que os impede, mesmo que queiram, de estar presentes ou ainda com a qualidade que gostariam.

A criação de parques e praças, de centro de esportes, do oferecimento de atividades de lazer gratuitas não é o reflexo de um governo que se preocupa com o brincar das crianças, uma vez que existe toda uma estrutura necessária para que possam usufruir desses espaços. A presença de usuários e traficantes de drogas nas praças e parques restringem a condução das

crianças a esses locais pelos seus responsáveis. Ainda se observa a existência de brincadeiras que precisam ser pagas, fato esse que denota que o brincar é concebido também como atividade lucrativa.

Expressão sem restrições: essa categoria se refere a possibilidade de a criança manifestar abertamente aquilo que deseja, seja por palavras ou por atitudes, em qualquer espaço.

“Deixar que a criança se expresse da melhor maneira, de como ela acha, né?”

“A gente tem que deixar a pessoa escolher, optar o que ela quer ou não,...”.

“ O direito de até mesmo extrapolar. Poder extrapolar um pouco e a gente não chamar tanto a atenção,...”.

“... é ela poder fazer o que ela quer, no tempo certo dela, (...) É deixar fazer o que ele quer, a tanto que ele não se machuque, não machuque outra criança,...”.

Desde a infância a criança deveria ter a liberdade para dizer o que pensa, para agir e expor seus sentimentos, para que não se torne submissa aos modelos sociais que a moldam desde cedo. Dentro de uma sociedade capitalista os padrões são determinados, e a homogeneização de pensamentos e atitudes facilita o controle social.

A criança vai, dia-a-dia, reproduzindo a ideologia dominante nas suas relações, na forma como brinca e se comporta, e assim vai construindo o seu modelo de mundo e de relacionamento. É diante dessa ideologia que ela vai sendo moldada e que certamente reproduzirá com as futuras gerações, estando assim imersa no modelo dominante.

3.2.1.2. Como os educadores conceituam a liberdade?

Tomando como referência o protocolo da reunião dos educadores (Anexo 8), que apresenta o conceito de liberdade discutido pelos profissionais da escola, podemos destacar as seguintes categorias nesse grupo: *expressão sem restrições; limites, regras e orientações; brincar e explorar*. Essas categorias foram condensadas para melhor explicarmos os resultados surgidos a partir das discussões nos grupos com os educadores.

Expressão sem restrições: essa categoria além de se referir à liberdade, também aborda o respeito que se deve ter a toda forma de expressão de cultura, de origem, de idéias, de raça e do jeito de ser das crianças.

“... quando o Estatuto diz liberdade é liberdade da criança mostrar, ter sua raça respeitada, respeito a sua raça, a sua origem, a cultura que ela traz, ta? Não aquela dominante, não, ela tem essa liberdade, a liberdade de se expressar, de ser e trazer o que ela tem.”

“... mas a gente tem que ser livre para ser, e para ser é esse ser total, ser livre também para ser natural, a natureza de cada um, qualquer ser é crescer, se desenvolver e isso faz parte desse processo de autonomia.”

“A liberdade é a criança poder se expressar, ser respeitada dentro dos seus limites, na forma como entende o mundo. É ser ouvida, é poder descobrir o mundo que a cerca, ter o direito de explorar.”

“... respeitar as diferenças.”

Do discurso dos educadores e também evidenciado pelos pais, pudemos extrair essa categoria, onde consideraram importante a criança poder se expressar sem restrições. Sabemos que no cotidiano da escola isso nem sempre acontece dessa maneira. A referência que os educadores fazem à liberdade da criança se expressar culturalmente é pouco valorizada dentro da escola. Muitas crianças que freqüentam essa escola são filhos de migrantes nordestinos que culturalmente possuem alguns hábitos diferenciados, mas em nenhum momento foi evidenciada a troca de experiências ou a valorização e aceitação dessa cultura. A liberdade de expressão cultural da criança, dos seus costumes, dos seus hábitos, da sua raça, tende a diluir-se caso confronte e destoe do grupo dominante e assim passam a conviver com aquilo que atinge a maioria.

As relações na escola, geralmente, são assimétricas, seguindo uma dinâmica de poder e submissão, expressa na relação entre a criança e o educador. Os educadores advêm de uma camada social distante das crianças a qual é a forma mais concreta daquilo que constantemente a sociedade capitalista incentiva: o consumo. Causam fascinação nas crianças as roupas

que os educadores vestem, os acessórios que usam, os carros que possuem, os locais onde moram, sendo que tudo isso influencia as crianças.

A desigualdade nas relações também é evidenciada entre o educador e seu sistema hierárquico, o que pode fazer com que reproduza no espaço da sala de aula aquilo que vivencia com outros adultos.

Limites, regras e orientações: essa categoria aponta que para a criança viver em liberdade é preciso que os adultos mostrem os limites e regras a serem seguidos, assim como as orientem e estimulem para que se desenvolvam.

“Na verdade não é poder fazer tudo porque a gente também vive numa sociedade que tem regras.”

“... ter liberdade com limite, porque liberdade não é deixar a criança fazer o que quer da cabecinha dela porque você tem que conduzir, mostrar, orientar.”

“Deixar livre não é deixar solto, porque também a criança pode achar que por ela ser livre ela pode fazer o que ela quiser e também ela pode ficar horas sem fazer nada, sem nenhum estímulo, sem nenhum cuidado e não é nada disso.”

“Mas tudo isso tem que ser feito com responsabilidade, ela precisa aprender a ter responsabilidade, a saber o que é certo e errado, o que pode e o que não pode fazer. Não pode fazer o que bem entender na hora que quiser, é preciso que mostrem a ela os modelos a serem seguidos. Ela tem que ter um padrão a seguir.”

Essa categoria apontada pelos educadores já tinha sido evidenciada no discurso dos pais, o que nos faz pensar que ambos os grupos acreditam que a criança precisa submeter seu comportamento à avaliação do adulto. É certo que a experiência dos adultos, a qual é transmitida às crianças por meio das regras e limites, pode preservá-la, evitando que venha a correr riscos físicos e psíquicos. Mas, por outro lado, a criança passa a comportar-se de acordo com os padrões do adulto, abdicando da sua espontaneidade e autonomia, além de que em cada ambiente, no qual convive, irá se deparar com diferentes adultos, que seguem diferentes modelos.

Outro fator a ser considerado é que as regras, limites e orientações dadas pelos educadores podem não ser as mesmas dadas pelos pais, em função das diferenças culturais e de contexto de cada grupo, o que pode confundir a criança. Cada grupo irá expressar aquilo que estiver mais próximo da sua realidade, não sendo, necessariamente, a realidade vivida pela criança na sua comunidade ou em casa.

Brincar e explorar: essa categoria indica que a liberdade para a criança é oportunizar que ela brinque, descubra e tenha contato com o contexto onde vive.

“Eu acho que a liberdade é realmente viver, experimentar e brincar, mas a gente tem também que ter o cuidado com a segurança.”

“Liberdade está muito associada à criança poder brincar, descobrir o mundo, ir atrás do que ela quer. Poder se soltar, correr, se relacionar, ser feliz.”

“... tudo seja dentro da faixa etária dela, que explore o mundo ao máximo...”

“Liberdade como proteção, né? Sair, ter a oportunidade de sair, brincar, passear, conhecer, mas protegida sempre.”

O ato de brincar, na escola, deve ser estimulado, servir de apoio para que os educadores entendam o contexto de vida da criança, assim como auxiliar no desenvolvimento infantil. Os profissionais recebem formação acadêmica para isso, podendo, conforme o objetivo a ser alcançado, oferecer materiais que direcionem a brincadeira ou então deixá-la livre.

No entanto, na escola, a criança reproduz muitas brincadeiras a partir de situações reais vividas na sua comunidade ou em casa, e que podem ser mal interpretadas, não valorizadas, ou até mesmo tratadas com desinteresse pelos educadores evitando assim se envolverem com o cotidiano da criança.

3.2.1.3. Síntese do conceito de liberdade

A partir dos dados apresentados acima, os protocolos nos levam a dizer que pais e educadores compreendem, muito semelhantemente, que a liberdade pode ser definida como a oportunidade que a criança tem de brincar,

de explorar o mundo e de se expressar sem ser tolhida. Em contrapartida, ambos grupos participantes salientaram que existem regras e limites a serem seguidos, sendo esses dados pelos adultos ou pela sociedade.

A postura adotada pelos dois grupos evidencia comportamentos contraditórios: ora afirmando que a criança precisa se expressar sem ser inibida, ora apontando que precisa seguir regras e limites determinados. Parece-nos evidente que o mundo adulto transmite à criança aquilo que eles mesmos estão acostumados a fazer: seguir regras e limites dados pela sociedade.

As diferenças existentes entre os dois grupos, nas categorias apresentadas, se referem especificamente às situações cotidianas voltadas mais para o ambiente doméstico ou para o escolar. Os pais chamam para si a responsabilidade de mostrar os limites e regras que as crianças devem seguir dentro do espaço privado da casa, enquanto os educadores salientam as regras e limites impostos pela sociedade.

Essa falta de sintonia entre os grupos, no que se refere a quem deve ser atribuída a responsabilidade de oferecer regras e limites à criança, sugere que a família é tida como a principal responsável pelo desenvolvimento infantil. A escola se exime desse papel ao apontar que as regras e os limites já são determinados pela sociedade, como se a própria instituição escola não estivesse inserida nesse contexto social.

A família, nessa visão, deve arcar com as cobranças que lhe são atribuídas, onde pouco, ou quase nada, é considerado do contexto no qual se encontra, das dificuldades que vive, das relações desiguais a que está exposta, da falta de políticas públicas que lhe possibilitem melhores condições, da opressão que sofre.

A escola, nesse cenário, aparece como simples reprodutora do sistema imposto, com educadores que não se posicionam, não questionam, não se envolvem com o cotidiano de vida das crianças e de suas famílias. Eles conseguem se fragmentar em pessoas comuns quando estão fora da escola e simplesmente em professores no espaço educativo, dizendo deixar na escola os problemas que lá vêem e alienam-se em suas vidas, apontando a responsabilidade para a sociedade, como se não fizessem parte dela.

De modo geral, tanto pais quanto educadores só fazem a criança se submeter ao sistema dominante, não permitem que ela se expresse, pouca ou quase nenhuma liberdade lhe dão. Não há grandes diferenças entre os modelos impostos em casa e na escola, pois ambas as instituições doutrinam da mesma maneira, já que se submetem a mesma ideologia. A massificação é a marca desse modelo, com o desejo de ter mais para poder adquirir mais, em proporções diferentes nos dois grupos, mas focando o mesmo objetivo. Nas relações humanas, pouco se vê a valorização do ser pelo que ele é, sempre damos mais atenção ao que ele tem.

3.2.2. A COMPREENSÃO DO VALOR DA DIGNIDADE PARA PAIS E EDUCADORES

Dentro ainda do primeiro objetivo proposto neste estudo, que é o da compreensão dos valores, partimos agora para o valor da dignidade. O protocolo da reunião de pais servirá de apoio para apresentar esses resultados.

3.2.2.1. O conceito de dignidade na visão dos pais

O conceito de dignidade (Anexo 6) apresentado pelos pais pode ser melhor expresso a partir de três categorias: *direito à educação formal; atendimento das necessidades básicas; relação com outros valores.*

Direito à educação formal: essa categoria evidencia que a dignidade está associada à possibilidade de acesso a instituições de ensino.

“... educação, (...), escola, atendimento em escola... para mim é isso, é fazer o melhor possível pela criança.”

“Ter escola para estudar, porque hoje em dia tá difícil de conseguir escola para estudar e acho que para viver dignamente tem que ter escola para estudar. Ter professores que dêem carinho,...”

“O estudo. Ele é um complemento na vida da pessoa, uma estrutura, acho que é uma parte, é uma maneira de o filho conseguir alguma coisa se os pais possibilitam isso, um futuro.”

Quando os pais apontam que para a criança viver dignamente precisa ter acesso à educação formal, é necessário ficar evidente que as desigualdades sociais vividas privam a criança de usufruir dessa educação. O fato de simplesmente ir a escola, de ter esse direito respeitado, ou ainda de ser aprovado não significa que a criança tenha acesso à educação, apenas evidencia que ela frequenta uma escola. Esse direito só será, de fato, respeitado, e poderá garantir a dignidade na medida em que todas as crianças, não importando em que condições sociais e econômicas vivam, tiverem acesso a mesma educação formal.

A oportunidade das crianças frequentarem a escola, em especial na educação infantil, independente da qualidade que ela tenha, é vista por muitos pais como um prêmio e que não merece críticas ou questionamentos sob o risco de perderem a vaga da criança. Para alguns pais, a escola é o local onde seus filhos ficam enquanto eles desempenham suas atividades profissionais. Dessa forma, os pais vivem uma relação de submissão e de impotência diante do sistema, sendo que o direito à qualidade da educação não é fator primordial.

Atendimento das necessidades básicas: essa categoria aponta as necessidades de moradia, alimentação, vestuário e saúde como sendo básicas para o entendimento da dignidade segundo o grupo de pais.

“Alimentação, (...), moradia, ter um lugar digno para morar...”

“... os pais... é darem (...), saúde, roupa...”

“Acho que é ter uma moradia decente, alimentação, saúde, atendimento médico.”

“Alimentação, muitos pais podem dar uma boa alimentação para os filhos.”

Para uma pessoa poder sobreviver precisa, inicialmente, ter suprida suas necessidades de alimentação. Os pais selecionaram ainda como básico para o desenvolvimento de seus filhos a moradia, o vestuário e o atendimento médico. A forma com que os pais dispõem para darem a seus filhos aquilo que desejam é por meio do trabalho. Conformam-se com o mínimo oferecido e acham que isso é o justo, não questionam ou reclamam, pois não se acham merecedores de mais. Aceitam as condições de exploração no trabalho por

receio de perderem o salário que lhes possibilita o atendimento das referidas necessidades básicas e assim, se alienam diante do modelo capitalista de consumo.

Cabe ressaltar que o tipo de alimentação, moradia e vestuário que esses pais desejam para seus filhos não foi especificado claramente, apenas fizeram uma breve referência que a alimentação deveria ser 'boa'. Acredita-se que, se explorássemos mais profundamente aspectos qualitativos dessas necessidades, esses pais levariam em consideração suas próprias vivências para caracterizá-las.

Vínculo com outros valores: a compreensão da dignidade está associada a valores como o respeito, liberdade, honestidade.

“Honestidade. Ele buscou o caminho certo, ele buscou o melhor para ele, para ser uma pessoa digna tem que seguir esse caminho, senão seguir você vai seguir outro e não vai ter dignidade na vida.”

“... é você mostrar o respeito a sociedade, as pessoas, é você passear com seus filhos e você realmente poder dar aquele liberdade impondo limites e ela vai crescendo uma criança equilibrada...”

“... você tem que incentivar e respeitar a criança acima de tudo, respeitar a educação da criança.”

“Eu acho que a dignidade vem muito com o respeito também, eu fui educada assim.”

A presença de outros valores de cunho moral (honestidade, liberdade, respeito), sinalizam a forma como a sociedade gostaria de estar embasada. A possível carência desses valores considerados importantes, pelos pais, afetam a dignidade da criança.

A vida particular, constituída no seio familiar, e a vida em sociedade oferecem ao homem valores morais, que podem não estar em consonância. O atrito entre esses valores pode confundir a criança ao tomar atitudes, não ficando clara qual é a postura que deve adotar.

3.2.2.2. O conceito de dignidade na visão dos educadores

Os educadores não debateram amplamente sobre esse tema (Anexo 9), limitaram-se a compreender a dignidade a partir de duas categorias: *atendimento das necessidades básicas e relação com a idade.*

Atendimento das necessidades básicas: refere-se ao suprimento de alimentação, moradia e educação como importantes para conceituarem a dignidade.

“... para a criança ter a dignidade, ela precisa ter as necessidades básicas, a educação, alimentação, moradia, falando assim das necessidades básicas para você levar uma vida digna, fora a questão de você ter uma família, de você ter carinho, de você ter uma pessoa que te dê uma base, um exemplo, uma estrutura para você se desenvolver...”

Os educadores, assim como os pais, acreditam que para a criança viver dignamente precisa ter suprida necessidades de alimentação e moradia. Esse grupo acrescentou como necessidade básica a educação. Não houve menção quanto à qualidade no atendimento dessas necessidades, mas em função das condições diferenciadas de vida dos educadores e dos pais e seus filhos, certamente os modelos que satisfaçam os dois grupos são distintos, marcados pelo acesso que cada um tem à alimentação, à moradia e à educação. Assim sendo, quando ambos os grupos falam de atendimento às necessidades básicas fica implícita a desigualdade social entre os grupos, fato que os distancia e evidencia a diferença de contextos em que vivem.

Relação com a idade: o entendimento da dignidade passa por aquilo que cada um pode fazer de acordo com a idade, dentro de certa faixa etária.

“... dignidade é sempre você ser uma autoridade e autoridade no sentido de você ser autor da sua idade. (...) Ter dignidade é você poder ser uma autoridade, ser autor da sua idade. (...) é muito fácil você ver uma criança tendo atitude de adulto, ou cuidando da vida dele, ou se preocupando, ou sendo exigido que ele tenha comportamentos que não são adequados, então ele está perdendo a autoridade dele e a dignidade também...”

A criança, para esse grupo, não deve ser responsável por situações incompatíveis com a sua idade ou ter atitudes características de adulto, pois assim sua dignidade estaria sendo violada. A compreensão desse valor passa também por um entendimento do desenvolvimento infantil, do contexto de vida da criança, da cultura de cada família e assume ainda um caráter subjetivo, uma

vez que o que é adequado para uma criança fazer dentro de uma família, pode não ser em outra.

As atribuições, que algumas crianças têm com as tarefas domésticas, podem ser distintas em cada família e estarem muito associadas ao trabalho dos pais e a falta de condições financeiras de manterem um funcionário para realizar esses afazeres. A existência ou não desse tipo de atribuição às crianças, pode ser muito diferenciada, dependendo da classe social que estiverem inseridas, sendo em uma valorizada a formação educacional e, em outra, o trabalho.

3.2.2.3. Síntese do conceito de dignidade

Diante do que foi apresentado para a compreensão do valor da dignidade, nos dois grupos, podemos sintetizar que pais e educadores conceituam a dignidade como sendo o suprimento das necessidades básicas de alimentação, moradia, vestuário e saúde, com o diferencial de que para o grupo de educadores a educação foi apontada como uma necessidade básica. A idade, de acordo com os participantes, para realizar certas atividades e para ter algumas atitudes, igualmente se evidenciou nessa discussão da dignidade, assim como a relação estreita entre esse e outros valores.

Fica evidente a preocupação da situação profissional tanto dos pais quanto dos educadores, com os benefícios financeiros que ela proporciona e a sua associação com o conceito de dignidade. A dignidade está muito atrelada com o que se pode adquirir, sendo exclusivamente pessoal e até meritocrática não havendo referências a cobranças sociais do poder público.

Os pais relataram preocupação com valores morais ao afirmarem que para ter dignidade era preciso também ter outros valores garantidos, o que no grupo de educadores não foi salientado.

Dessa forma, nesse valor fica muito evidente o domínio que o capital exerce sobre as pessoas como se sem ele não fosse possível ter a garantia da dignidade. A dignidade assume assim um valor de mercado e não um valor moral e é essa concepção que será passada para as crianças e os adolescentes, estimulando a busca pelo ter mais, a competição e a desumanização das relações.

É importante destacar ainda o pouco envolvimento dos educadores com esse tema da dignidade, talvez por passarem pouca ou nenhuma

dificuldade, apontada, principalmente, nas necessidades básicas, que foram consideradas como garantia de dignidade, e acreditando assim não terem esse direito violado. Já para os pais a discussão foi mais intensa e podemos pensar que foi justamente pelos motivos contrários dos educadores, uma vez que a preocupação com moradia, alimentação e vestuário deve ser uma constante na vida dessas pessoas. As situações de fome, frio, desemprego e privações parecem estar mais próximas do grupo de pais do que de educadores, devido a realidade em que vivem.

3.2.3. A COMPREENSÃO DO VALOR DO RESPEITO PARA PAIS E EDUCADORES

Finalizando o primeiro objetivo, que trata da compressão dos participantes sobre os valores da trilogia do ECA, partimos agora para o valor do respeito.

3.2.3.1. O que é respeito na visão dos pais

Nesse grupo podemos destacar as seguintes categorias, a partir do protocolo (Anexo7):

Atenção à criança: essa categoria se refere a toda atitude de um adulto perante uma criança no sentido de ouvi-la, sanar dúvidas e conversar, permitindo, assim, que ela se expresse.

“Você conversando todo dia com a criança, mesmo sendo pequenininho você tem que respeitar deixar falar... conversando todo dia, ele tem o que falar.”

“Só pelo fato de você sentar do lado de uma criança e explicar o porquê você tá respeitando, porque quando ela pergunta porque que eu não posso isso, você põem ela sentada...”

“É muito importante dialogar com a criança. (...) Então dialogar é respeitar a criança.”

“Eu acho que primeiramente é quando a criança pede atenção para os pais e a gente aprende a respeitar também, tipo, eu sou criança, mas eu tenho opinião também.”

Os pais apontam como importante a relação que se estabelece entre adultos e crianças no sentido do adulto estar atento quando a criança manifesta algum tipo de necessidade. A concessão da oportunidade da criança se expressar e de estabelecer um diálogo com o adulto parece ser determinada pelos próprios adultos e não estar diretamente relacionado com o fato de a criança estar buscando atenção.

Em função dos compromissos diários dos pais, muitas vezes, não serão eles que irão dialogar mais frequentemente com os filhos. É comum pais saírem de casa enquanto seus filhos ainda dormem e retornarem quando eles já estão dormindo novamente. Dessa forma, sobraria apenas os finais de semana para a interação dos pais com os filhos, mas é cada vez mais comum, nos grandes centros, a pressão para que os pais trabalhem também nos finais de semana e assim passam a ter somente um dia livre durante a semana, o qual pode não coincidir com o da criança, se ela estiver na escola.

Não utilizar violência: o conceito de respeito está associado ao não uso de violência para com a criança.

“Evitar bater.”

“Colocar para pensar.”

“... é saber que você não pode pegar um pedaço de pau e bater na cabeça dela, então ela é uma boneca de porcelana, então ela vai quebrar, ela é indefesa.”

Para alguns pais, a exclusão da prática de violência doméstica, em especial a violência física, é característica do direito ao respeito. Imaginamos que esta não seja uma conclusão unânime do grupo de pais, mas foi sinalizada, por alguns participantes deste grupo, o que torna relevante para o presente trabalho.

A violência física é aceita, socialmente, como um método de educação familiar. É freqüente o adulto usar calçados, cintos, a mão ou outros objetos para castigar uma criança e isso só passa a ser recriminado pela sociedade quando as marcas físicas tornam-se visíveis. Mesmo assim, há pouca

interferência e atitude da sociedade, já que o filho passa a ser uma posse dos pais, os quais fazem o que acham adequado.

A violência sexual doméstica contra crianças é abominada por toda a sociedade, e diante dela, a sociedade até assume uma postura de posicionamento e defesa da criança, muito diferente do que acontece com a violência física.

No entanto, a dinâmica familiar é de natureza privada e, ao não ser explícita, cada família age da maneira que quiser, o que reforça os dados apresentados pelo Laboratório de Estudos da Criança - LACRI- da USP, São Paulo (2008). O estudo apresentado por esse laboratório afirma que o Brasil não mantém estatísticas oficiais sobre casos notificados de violência doméstica contra crianças e adolescentes, levando a veiculação de informações questionáveis, em publicações internacionais, de que a violência sexual seria a mais notificada em nosso país.

Portanto, a partir das diferentes concepções que a sociedade assume diante da violência física e da sexual, parece mais óbvio que as estatísticas evidenciem a violência sexual em detrimento da violência física.

3.2.3.2. O que é respeito na visão dos educadores

No protocolo da reunião de educadores da escola (Anexo 10), foram destacadas as categorias: *manifestação da criança* e *vínculo com outros valores*. A seguir, os resultados de cada uma dessas categorias:

Manifestação da criança: a compreensão do respeito está associada com a possibilidade de a criança ser ouvida pelos adultos.

“... o respeito é também saber escutá-los. Por que às vezes acha que só porque é criança você tem que mandar, você tem que impor as regras, ser tudo do seu jeito, sem direito de escutar, de dar sua opinião, de dizer o que ela quer, o que ela pensa, (...) ela tem sim o direito de se expressar, o que ela pensa, de dizer o que ela tá sentindo...”

“... às vezes uma atitude da criança revela alguma coisa que ela tá passando, algum conflito interior, algum conflito fora da escola e de dentro de casa, então eu acho que nós educadores e a família temos

que ouvir a criança de diferentes formas, porque a criança tá sempre querendo dizer alguma coisa e às vezes não é verbal, é por atitude.”

Esse grupo de participantes apontou como importante a oportunidade que deve ser dada à criança para que ela se manifeste livremente. Paralelamente, para que isso aconteça, é essencial que o adulto seja capaz de perceber as manifestações da criança e esteja disponível para auxiliá-la.

No dia-a-dia da escola nem sempre essa é a realidade vivida e isso pode ser justificado pelo educador e acontecer por diferentes razões: pelo grande número de crianças em cada sala de aula, o que poderia causar transtornos para o educador; pela rotina estabelecida pelo educador e pelo programa a ser seguido; pela falta de percepção do adulto de que a criança precisa compartilhar situações do seu cotidiano; pela opção do educador em não envolver-se com a vida da criança; por não considerar relevante as expressões infantis, entre outras.

A prática cotidiana de estar atento àquilo que a criança manifesta e de ouvi-la não precisa ser formalizada no espaço escolar, basta que o adulto seja capaz de compreender que tem um papel de mediador com a criança.

Vínculo com outros valores: refere-se a associação do valor do respeito a valores como liberdade e dignidade.

“Acho que tem que somar a essa coisa de você dar, que a gente vem falando, a dignidade e a liberdade. Se a gente conseguir lidar com todo esse universo de atenção, de cuidado, de higiene, da proteção, a gente tá sem dúvida, cuidando da dignidade dele e da liberdade, eu acho que isso é respeitar a criança. Eu acho que quando a gente fala em respeito, entra também o caráter individualidade e diferença, porque acho que é o momento a gente vai lidar diretamente com isso, na rua, na escola, na comunidade e isso tem que ser básico para ela como pessoa, ela tem que ter isso garantido, de que ela possa ser diferente.”

Assim como já foi evidenciado no valor da dignidade, o respeito também deve estar atrelado a outros valores para que possa ser efetivado. Os educadores fizeram referência aos valores da dignidade e liberdade talvez por

terem debatido esses valores anteriormente ou ainda por acreditarem que eles embasam as relações e as tornam mais humanizadas.

Os educadores apontaram o respeito à criança ser diferente, de ser única nos diferentes ambientes em que estiver. A tendência da sociedade é padronizar, massificar, fato muito comum na prática do dia-a-dia em diferentes espaços. Caso a criança tenha a intenção de se diferenciar, por exemplo na escola, pode, por um lado tentar essa diferença, correndo o risco de ser tolhida, recriminada e sofrer retaliações e, por outro lado, ao não conseguir, ceder a padronização e se homogenizar.

3.2.3.3. Síntese do conceito de respeito

Encerrando a discussão do valor do respeito podemos enfatizar que esse conceito, para os dois grupos, é ressaltado pela importância de a criança se expressar, da maneira que ela conseguir e achar mais apropriado, e cabe ao adulto, compreendê-la.

Para isso, a relação entre adultos e crianças necessitaria estar distante dos modelos sociais vigentes no qual o adulto ensina e a criança aprende. Essa relação deveria estar destituída de qualquer poder que pudesse intimidar, distanciar ou tratar com diferença a criança, possibilitando que houvesse a percepção da complementaridade de conhecimentos.

A constatação é de que no modelo de sociedade em que vivemos, a qual oprime as pessoas, pouco ou nenhum respeito é concedido ao ser humano, ao que ele pensa, os seus desejos, os seus limites, porque tudo se direciona a quanto ele é capaz de produzir e assim aumentar os lucros para o dono do capital. O trabalhador, que aqui no caso do estudo são os pais e educadores, aliena-se nesse modelo de sociedade e reproduz, sistematicamente, em suas relações, aquilo que vivencia. Dessa forma, a criança vai crescendo e acreditando que essa é a única maneira de viver nessa sociedade e reproduzirá o que vivencia, criando um círculo difícil de ser rompido.

Ainda foi evidenciado no grupo de pais, que o respeito a uma criança está associado ao não uso de violência. Essa é uma categoria importante e que deveria ser defendida por todos os adultos. A prática habitual do uso de violência, em especial a violência física, é aceita na sociedade brasileira como

uma forma de educação. A repulsa e desaprovação social são fortemente evidenciadas nos casos de violência sexual ou quando a violência física ultrapassa os limites aceitos por muitos pais. A grande maioria dos pais, de acordo com Azevedo & Guerra (2002), não percebem que o uso sistemático da palmada pode levar o adulto a espancar uma criança num momento de descontrole, mesmo afirmando que isso nunca irá acontecer. Podemos pensar que a relação de poder que um adulto assume com a criança e a qual se manifesta nas diferentes formas de violência também pode ser compreendida como a maneira encontrada pelo adulto de ter alguém sob seu domínio, reproduzindo assim a relação de opressor/oprimido que vivencia no trabalho, só que agora ele estando em uma posição de poder.

Por fim, os participantes do grupo dos educadores apontam que o conceito de respeito está atrelado a outros valores da trilogia do ECA. Essa afirmação pode estar marcada pela percepção que os adultos tenham da ausência ou diminuição desses valores em nossa sociedade.

3.2.4. DISCUSSÃO DA COMPREENSÃO DE PAIS E EDUCADORES SOBRE OS VALORES DA TRILOGIA DO ECA.

Após o levantamento e a análise dos dados apresentados pelos dois grupos de participantes, podemos apontar que a questão conceitual da trilogia do Estatuto envolve, de maneira específica, três grandes dimensões. Para cada um dos valores, após a síntese tecida a partir dos resultados, evidenciamos uma dimensão, a qual será apresentada e discutida.

Os dados do conceito de liberdade demonstraram que a concessão e a garantia desse valor não existem de fato, já que todos, adultos ou crianças, se submetem a uma mesma ideologia. Dessa forma, a dimensão que melhor explica a liberdade é: *submissão da família e da escola a uma ideologia dominante dificultam a liberdade.*

O compreensão da dignidade ficou marcada pela estreita relação com o poder aquisitivo da população. Esse valor só poderá existir associado a aquisição material, já que trata das necessidades de alimentação, moradia e

vestuário. A dimensão de que *a dignidade assume valor de mercadoria* é a que acreditamos explicar esse conceito.

No que se refere ao respeito percebemos, de maneira geral, que as relações opressoras existentes tanto na família quanto na escola são o reflexo das relações existentes no mercado. Assim sendo, esse conceito pode ser discutido sob o ponto de vista de que *a opressão social marca as relações e dificulta o respeito*.

Para melhor visualizarmos as dimensões a que nos referimos, as exporemos no quadro abaixo e depois discutiremos cada uma, separadamente:

Quadro 2: Dimensões conceituais da trilogia

VALOR	DIMENSÃO
Liberdade	Submissão da família e da escola a uma ideologia dominante dificultam a liberdade.
Dignidade	Dignidade assume valor de mercadoria.
Respeito	A opressão social marca as relações e dificulta o respeito.

Dimensão 1: *Submissão da família e da escola a uma ideologia dominante dificultam a liberdade.*

Os resultados apontaram que a compreensão do valor da liberdade envolve uma concessão dada por alguém e o seguimento de regras e limites. Na visão dos pais, as regras e limites são oferecidos por eles e na dos educadores, as crianças precisam seguir aquelas oferecidas pela sociedade.

Fica evidente que o contexto de sociedade em que vivemos é dominado por uma única ideologia, a qual submete todos, adultos e crianças, às mesmas regras e limites. Dessa maneira, podemos melhor compreender a ideologia como sendo a expressão do processo social e do ocultamento das contradições e das forças sociais, estando fortemente enraizada nos processos sociais. A ideologia não pode ser compreendida em termos individuais, descontextualizada, sem os sujeitos, pois é uma questão política que busca esclarecer a injustiça e a legitimação do sistema social o qual é reproduzido por ela (Dobles, 1999; Martín-Baró, 1983).

Assim sendo, a ideologia parece justificar o sistema dominante e serve para acobertar uma possível tomada de consciência, por isso Augoustinos²¹ (1999) aponta que a ideologia passa a ser uma falsa consciência na medida em que não permite a chegada à verdadeira consciência. Ela é a barreira entre o real e aquilo que vivemos, favorecendo para que não haja interesse das pessoas em questionarem ou buscarem mudanças.

Portanto, tanto a família quanto a escola estão submetidas a mesma ideologia, a qual não permite a tomada de consciência a fim de possibilitar que as pessoas compreendam, de fato, que as regras e os limites já estão determinados pelo próprio sistema social, não havendo espaço para a liberdade. A liberdade não pode ser concedida por pais a seus filhos ou por educadores a seus alunos, pois ela já foi estipulada pelo próprio sistema, basta agora que todos sigam o que foi imposto.

Fica evidente que a liberdade, ou a falta dela já está determinada pela própria sociedade quando um dos pais afirma que a liberdade é a criança *“...ter um espaço para brincar dentro da própria casa, não para fora da casa porque hoje em dia não tem condições de você deixar uma criança brincar na rua de bicicleta, tá um perigo.”* Essa fala deixa claro que, além de não serem os pais os permissionários da liberdade à criança também o simples fato de brincar não garante esse direito, já que é cercado de restrições em função da presença de violência.

Dimensão 2: Dignidade assume valor de mercadoria.

De acordo com os pais e educadores, as necessidades básicas podem ser conseguidas por meio da compra. Alimentação, vestuário e moradia são produtos do trabalho humano, tem um valor de mercado estipulado e a qualidade e a quantidade desses produtos dependerá do poder de compra de cada família. Dessa forma, a compreensão dos participantes é de que a dignidade só pode ser concedida a uma criança a partir do suprimento de suas necessidades básicas. Salientaram a educação formal como sendo importante

²¹ Essa autora afirma que para os marxistas mais contemporâneos a ideologia se refere a qualquer crença, representação, discurso e prática que sirva para legitimar e sustentar a existência social e as relações de poder dentro da sociedade (Augoustinos, 1999).

para a dignidade, não a educação oferecida pelas escolas públicas, mas aquela que as instituições privadas oferecem em troca de um valor pago.

Para Singer (1985) as mercadorias, as quais são produtos que não se destinam ao consumo do próprio produtor, assumem um valor, que são os preços. Esses preços estarão mais acessíveis a uns do que a outros, dependendo do salário que cada um receber pelo seu trabalho. Um participante do grupo de pais demonstrou claramente a importância de se ter um poder aquisitivo maior para poder adquirir mais, quando falou: *“Então tá faltando uma boa alimentação, uma boa educação e um bom salário para os pais poderem dar alimentação digna para os filhos. Porque se eu ganhasse um bom salário meus filhos não estudavam numa escola do governo, iam estudar numa escola particular, melhor, eu sou assalariada vou fazer o que? Eu tento dar uma boa alimentação, educação, mas não dá (...) Por exemplo: a senhora ganha mil reais, e eu ganho 350, a senhora vai comer melhor do que eu, vai usar roupa melhor do que a minha.”*

Portanto, o que move uma sociedade capitalista é o capital. Para ficar mais claro nos reportamos às explicações de Marx (1849/2008). Ele afirma que o capital consiste de matérias-primas, instrumentos de trabalho, produtos materiais, meios de subsistência de toda a espécie e, em valores de troca. Todos os produtos de que consiste são mercadorias, sendo assim, o capital é a soma de mercadorias, de valores de troca, de grandezas sociais. O autor afirma que os interesses tanto do dono do capital quanto dos operários são os mesmos: o operário perde se o capital não o emprega, o capital perde se não explorar a força de trabalho, e para explorar tem de comprar. Se cresce o capital, conseqüentemente cresce a massa do trabalho assalariado, e assim, o número dos operários assalariados.

Nesse contexto, por mais explorados que os trabalhadores sejam, eles estão interessados, efetivamente, em aumentar seus salários, para então aumentarem o seu poder de compra. A dignidade será assim adquirida, já que as necessidades básicas referidas pelos participantes, além de serem supridas, poderão ser providas atendendo as grandezas qualidade e quantidade.

A desigualdade social manifesta-se nessa dimensão, já que existem diferenças de acesso a determinados recursos. O acesso aos serviços

privados, a moradia, a situação econômica das pessoas caracterizam a desigualdade social de acordo com os participantes de um estudo realizado por Euzébios Filho e Guzzo (2007). O pesquisador evidenciou que os participantes não conseguem refletir de uma forma mais abrangente, limitam-se a associar, diretamente o dinheiro como conseqüência da desigualdade social, sem compreenderem que ele é conseqüência da realidade vivida, marcada pela desigualdade de renda.

Dimensão 3: *A opressão social marca as relações e dificulta o respeito.*

A expressão autônoma, sem cerceamentos foi apontada pelos participantes como essenciais para que se compreendesse o conceito de respeito. De acordo com Freire (2004, p. 59) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Dessa forma, ao não permitirmos a expressão autônoma da criança estamos lhe desrespeitando, não sendo éticos.

No entanto, essa afirmação dos participantes se opõe ao que foi evidenciado no conceito de liberdade, quando ambos os grupos afirmaram que existem regras e limites a serem seguidos.

A estreita relação entre respeito e liberdade reside na opressão social que toda a população está sujeita, não importando se adulto ou criança, em casa ou na escola. Dos adultos é cobrado um rendimento e produção de mercado os quais lhe garantirão uma determinada qualidade de vida. As crianças, por sua vez, sofrem a exploração do mundo adulto, sendo, muitas vezes, tratadas como seres sem opinião e desejos, sujeitas ao poder adultocêntrico, expresso pelo uso da violência, o qual é a reprodução daquilo que o adulto sofre nas suas relações de exploração no trabalho.

A opressão, da qual nos fala Freire (2007) é um problema encravado na sociedade. As camadas menos favorecidas são oprimidas e aceitam o que lhes é imposto devido à falta de conscientização, a qual precisa acontecer por meio da Pedagogia da Libertação. Essa libertação, apontada pelo autor, exige que o oprimido supere a opressão, abandonando sua condição servil, de apenas obedecer ordens, sem questionar ou lutar pela transformação da realidade. Isso acontece, muitas vezes, por medo. Já para o opressor essa

condição de aceitação é a ideal. Mas a proposta de Marx (1849/2008), da relação dialética subjetividade-objetividade, implicando uma transformação ampla, de conscientização para a transformação é a possibilidade que existe para a construção de sujeitos mais críticos, comprometidos e envolvidos com sua ação no mundo.

A transformação dos sujeitos em seres mais críticos, questionadores poderá romper com a vergonhosa relação opressor/oprimido estabelecida em nossa sociedade e que abole qualquer possibilidade de respeito entre as pessoas. O rompimento dessa relação deve acontecer em qualquer espaço, seja entre pais e filhos, crianças e educadores, empregados e patrões, já que não deve existir idade, sexo, raça, religião, condição social, local, para que as pessoas possam se respeitar e viver relações de fato, humanizadas.

3.3. O COTIDIANO E OS VALORES

Para atendermos ao segundo objetivo da presente pesquisa, o de compreender se os valores da liberdade, dignidade e respeito estão presentes nas relações de pais e educadores com as crianças, utilizaremos os dados que constam nos protocolos das reuniões com pais e educadores. Nesse material procuramos separar o que os pais consideravam como garantia do valor em casa, na escola e na comunidade e a violação desse mesmo valor também nesses espaços.

A apresentação dos dados seguirá a seguinte seqüência: separamos a exposição por grupos de participantes, primeiro os dados de um valor do grupo de pais e depois, os dados daquele mesmo valor, do grupo de educadores. Dentro de cada um desses grupos, apresentaremos cada um dos valores separadamente apontando primeiro a garantia do valor dentro de casa, na escola e na comunidade e depois a violação do valor nos mesmos espaços. A fim de facilitar esse momento, optamos por eleger categorias que pudessem melhor responder ao que nos propomos. A seguir faremos a síntese da garantia e da violação de cada um dos valores e no final discutiremos o que foi analisado.

3.3.1. A LIBERDADE E AS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES COM PAIS E EDUCADORES

A exposição dos dados do segundo objetivo da pesquisa inicia-se com a compreensão que o grupo de pais tem sobre a garantia e a violação do valor da liberdade em casa, na escola e na comunidade.

3.3.1.1. A garantia e a violação da liberdade na visão dos pais

A garantia é compreendida como a forma que permite à criança usufruir do direito à liberdade garantido no Estatuto e a violação como a ausência ou infração do direito previsto em lei. Para a compreensão da garantia da liberdade, a partir dos dados obtidos pelos grupos de pais (Anexo 11), foi possível evidenciar categorias apenas para o espaço da casa, que são:

pais determinam regras e limites e pais como protetores. Já com relação à violação da liberdade, os dados obtidos a partir dos grupos desses participantes, nos permitiram formular categorias nos três espaços. Em casa as categorias foram: *impedir que a criança se expresse; violência física, espaço restrito e divergências entre os pais.* Na escola: *violência;* e na comunidade: *diferentes formas de violência.* A seguir, os resultados de cada categoria.

Garantia da liberdade em casa

Os pais fizeram referência a duas categorias ao ser abordado o tema da garantia da liberdade em casa. São elas:

Pais determinam regras e limites: para que a criança tenha a liberdade garantida em casa ela precisa seguir as regras e os limites estipulados pelos pais, seguindo horários e atividades que devam ser realizadas.

“Ah, precisa ter horário para brincar, para comer, tomar banho, dormir, fazer os deveres.”

“Dou um tempo para ele fazer as coisinhas dele, ele brinca um pouco antes da hora de dormir, brinca um pouco, mas aí chegou a hora de dormir tem que guardar os brinquedos, vai escovar os dentes e tá na hora de dormir. Tem que cumprir os horários, então ele tem liberdade para fazer as coisinhas dele e depois é hora de cumprir as minhas ordens.”

“Eu sempre falo para o meu filho assim, tem regras. Porque se deixar por conta às vezes não querem comer, tomar banho, não querem dormir, não vão a escola. Então tem que seguir as regras.”

“Impor horários, por causa das drogas, a droga tá ali muito próxima da casa da gente. Eu falo: a droga faz mal, faz tu roubar, faz tu matar, faz tu ir para a cadeia, e eu não quero para mim. Então tem que ter horário. Um dia peguei meu filho de 20 anos e levei para casa, aí ele reclamou, mas eu falei que não quero ir visitar um filho na cadeia, tem que ter horário e antes eu que sou tua mãe do que os outros te pegarem.”

Nessa categoria os participantes reforçam a idéia de que a submissão é uma doutrina que já começa a ser seguida dentro de casa e, muitas vezes, é

reflexo, dos próprios modelos que a população se submete. Aparece a preocupação dos pais em determinar para os filhos o que deve ser feito como uma maneira de contribuírem para o desenvolvimento da criança, não deixando que extrapolem o que está posto. Essa garantia de liberdade apontada pelos participantes é, portanto, estipulada, definida, de acordo com as regras e limites da própria sociedade, daquilo que é considerado adequado para o desenvolvimento infantil. A imposição de horários, e até a pressão sobre ele, é uma característica da sociedade moderna, já que pais e filhos precisam atender determinadas situações em um espaço de tempo definido.

Pais como protetores: essa categoria se refere ao cuidado que os pais devem ter com os filhos a fim de garantir-lhes a liberdade.

“... dar liberdade para minha filha é eu dar proteção para ela, porque se ela se sentir protegida, ela se sente livre, sem medo das coisas.”

“Eu deixo a minha filha livre para engatinhar, por exemplo, se eu estou na sala, eu fico vendo e se tem alguma coisa de perigo eu vou lá e pego ela, mas aí ela volta lá engatinhando de novo, umas duas ou três vezes, eu deixo ela ir, aí tiro ela do lugar.”

Os pais assumem os cuidados com os filhos, ao mesmo tempo em que dizem conceder liberdade às crianças e podemos pensar que fazem isso por dois motivos: pelo sentimento positivo gerado a partir da relação pai e filho, onde a proteção é uma forma da expressão desse sentimento, ou ainda, por receio, uma vez que, caso existam falhas nesses cuidados podem ocorrer cobranças e acusações legais, sendo assim uma forma de também se protegerem. Aqui a liberdade é um caminho de duas vias: uma que atende a criança e outra, aos adultos.

Violação da liberdade em casa

A expressão dos pais quanto a violação da liberdade nos três espaços discutidos foi bem mais intensa do que a garantia desse direito, tendo maior evidência as do espaço doméstico, que são:

Impedir que a criança se expresse: essa categoria é evidenciada quando os pais se dão conta de que não permitem que a criança se expresse dentro de casa, violando assim o direito à liberdade em casa.

“... porque às vezes no dia-dia a gente tá ocupado e não deixa a criança falar, diz: ‘cala a boca’ e não dá essa liberdade para a criança que quer falar, porque a gente tá assistindo uma televisão, conversando e não dá a liberdade nessa parte.”

Muitas vezes a rotina exaustiva dos pais, cercada de cobranças, ameaças e exploração, as quais geram cansaço, esgotamento físico e mental prejudicam as relações familiares, fazendo com que a criança seja, em alguns momentos, deixada de lado. A expressão infantil não é vista como prioridade, o que pode evidenciar a importância que a sociedade, de maneira geral, dá a criança. Também pode acontecer de os meios de comunicação assumirem um lugar de maior destaque nas famílias, contribuindo para a alienação das pessoas em detrimento das relações humanas.

Violência física: os pais violam a liberdade de uma criança, dentro de casa, quando utilizam meios violentos para punir ou castigá-la.

“... bater eu acho que marca muito a criança. Senta, põe de castigo, porque eu vejo criança que apanha, apanha e acaba fazendo a mesma coisa.”

“E se bater educasse, a cadeia tava livre de bandido, não tinha um preso, porque eles foram espancados. A minha mãe é que pôs isso na minha cabeça, bater não adianta.”

Os pais apontam que a violência física não é um meio adequado de educar um filho, já que não leva a mudanças no comportamento. Essa pretensa forma de educar, que alguns pais consideram correta, estaria violando o direito à liberdade das crianças dentro de suas casas.

A intensidade e a forma da violência física aplicada a uma criança segue parâmetros de cada família agressora e, por acontecer dentro de um espaço privado, muitas vezes o que os pais ou as crianças expressam, não confere com a realidade vivida. Isso fica claro quando analisamos os dados das pesquisas do Lacri (2008), os quais informam que os dados obtidos representam apenas a ponta de um grande “iceberg”, sendo que a grande

maioria dos casos de violência física, não são notificados. É preciso também pesquisar a prevalência de violência doméstica e não só a incidência, já que a prevalência refere-se aos números de casos que a população adulta reconhece ter sofrido na infância e/ou adolescência. Muitos pais praticam violência física contra seus filhos por considerarem ser uma maneira correta de educar e ainda por terem sido vítimas dessa forma de violência quando crianças e/ou adolescentes, repetindo com seus filhos.

Espaço restrito: essa categoria se refere a restrição de espaço físico a que as crianças estão submetidas, tendo que ficar, para sua segurança, apenas no espaço da casa.

“Mas hoje não é como era, as crianças tem que viver dentro de casa, viver preso. O triste é isso.”

“Infelizmente é a televisão e o videogame hoje em dia, porque não tem como. A gente tem que criar eles dentro de casa porque de outro jeito não tem como, porque na rua não dá, tá difícil.”

“Hoje em dia nem no portão você pode deixar uma criança ficar muito tempo.”

O receio da violência urbana faz com que muitos pais limitem o espaço onde as crianças possam estar, preferindo que fiquem restritas a própria casa, local onde acreditam que exista maior controle e segurança. Os participantes percebem que ao restringirem o espaço dos filhos, estão violando sua liberdade em casa, mas acreditam ser esta a forma de oferecerem segurança.

Divergências entre os pais: o direito à liberdade é violado na medida em que os adultos discordam, entre si, da educação a ser dada.

“... falo uma coisa e vai meu marido e fala outra, daí não dá. Porque outro dia ele virou para mim e disse: ‘mas meu pai deixa, tem horas que eu não gosto de você mãe’ aí perguntei por que, aí ele disse: ‘você briga comigo, não me deixa assistir televisão e meu pai não.’”

“O problema é o pai dela, é ele que estraga ela. Ela começa a espernear, ele vai lá e dá, faz tudo o que ela quer.”

A discrepância de atitudes entre os adultos responsáveis pela educação da criança foi apontada pelos pais como uma violação da liberdade

no espaço doméstico, uma vez que confunde os filhos e faz com que percebam a incoerência entre os adultos, levando-a, muitas vezes, a aproximar-se daquele adulto que lhe oferece melhores condições.

O adulto que age dessa maneira pode fazer isso por diversos motivos, entre eles, o sentimento de culpa por ficar pouco tempo com o filho; a necessidade que tem de se sentir preferido pelo filho ou ainda para usar a criança nas dificuldades de relacionamento existentes entre o casal. Assim, a falta de coerência entre os pais faz com que a criança não tenha clareza da liberdade que dispõe.

Violação da liberdade na escola

Foi apontada apenas uma categoria para a violação da liberdade na escola, que é:

Violência: essa categoria se refere às mudanças que foram acontecendo na escola ao longo do tempo e que hoje estão marcadas pela violência entre os alunos e entre os alunos e professores.

“Antigamente a gente brigava na escola, puxava cabelo, mas nunca chegou ninguém com arma na escola, com estilete, hoje em dia têm muitos. Eu se pudesse ficava na escola assistindo o tempo todo, mas eu que levo, eu que busco.”

“... aquela época tinha até castigo nas escolas, se eu brigava com ela, a professora me dizia: vai para trás da porta, e eu ia, baixava a cabecinha e ia. Hoje em dia não pode mais existir isso, em termos da violência, mas hoje em dia se o professor faz alguma coisa, aí seqüestram o professor.”

As mudanças sociais e econômicas têm reflexo no comportamento da sociedade, e são expressas pelos alunos e pelos professores, na escola. A violência que invadiu os muros escolares é originária da forma como as leis de mercado passaram a dominar as pessoas, valorizando muito mais o que se tem, do que se é. Acontece a violência do educador que ostenta luxo diante de crianças carentes, do educador que não se importa com o cotidiano de seus alunos, da competição entre os educadores e entre os próprios alunos por seguir padrões determinados pela sociedade, do poder público que permite a

deteriorização e sucateamento dos equipamentos da escola e da falta de interesse no oferecimento de uma educação de qualidade. A criança não passa despercebida diante de tudo isso, e assim, se viola o seu direito à liberdade.

Violação da liberdade na comunidade

Houve a discussão do tema de onde pudemos extrair a seguinte categoria:

Diferentes formas de violência: na comunidade as crianças ficam expostas a várias formas de violência, as quais violam a sua liberdade.

“Você não pode deixar ir num parquinho, num campo, porque tá tudo misturado. Nesse parquinho aí de cima, você passa de dia, sol quente, tem roda de menino tudo grande usando droga, como você vai deixar uma criança brincando no meio disso? Não tem como. Infelizmente é a televisão e o videogame hoje em dia, porque não tem como.”

“Vem um carro doido, vem alguém e pega e leva embora, para fazer malvadeza, tem tantas coisas.”

“Veja, se uma criança some é só depois de 24 horas que pode fazer alguma coisa... depois de 24 horas já matou, já tá lá do outro lado do país, porque eles têm outros meios, a gente não tem, mas eles têm outros meios. Esperar 24 horas? 24 horas tá fora do país. Isso é um absurdo, imagina! Tem muita criança desaparecida aí, mas também eles vão esperar a criança sumir, dá a brecha para levar embora e depois vai procurar? São umas leis que olha, vou falar para você...”

“... por causa da violência, a gente tem medo de ficar na rua, muito solto, porque a gente quer proteger o filho da gente. Fica mais em casa, em praça é muito difícil, hoje é complicado, não tem total liberdade como era antes.”

Os pais mostraram-se aqui, novamente, preocupados com a presença da violência no cotidiano das crianças, o que as leva a terem sua liberdade violada. Apontaram formas como a violência se expressa na comunidade em que vivem, como a presença das drogas, da violência no trânsito, de seqüestros ou rapto, como formas muito próximas a que crianças e adultos estão expostos. Os participantes não refletiram ou sinalizaram os responsáveis

pelas manifestações de violência, apenas indicaram sua presença. Grande parte da população se mantém refém da violência expressa cotidianamente, mas fica evidente que ela é consequência do modo de viver da sociedade.

3.3.1.2. A garantia e a violação da liberdade na visão dos educadores

Apresentaremos agora, os dados do protocolo dos educadores (Anexo 14) sobre a garantia e a violação da liberdade. Não foi possível, pelos resultados obtidos, elencarmos categorias de garantia ou de violação da liberdade no espaço da casa. Foram evidenciadas as categorias *expressão da criança* como garantia da liberdade na escola e *espaços públicos* como garantia na comunidade. A violação da liberdade, na escola, pode ser compreendida pelas categorias *discriminação* e, na comunidade, pelas categorias *falta de atendimento na área da saúde* e *violência*.

Garantia da liberdade na escola

O grupo de educadores apontou apenas a categoria abaixo para se referir a esse tema.

Expressão da criança: essa categoria se refere a oportunidade que é dada para a criança se expressar de diferentes formas.

“Até mesmo dentro da sala você percebe as mães que tem cultura diferente, então você tem que saber fazer essa adaptação no dia-dia com a criança, para todos terem o mesmo respeito entre eles. Porque eles são diferentes.”

“... liberdade é a professora dar voz a criança para que ela exerça a liberdade dela. Então vamos supor em coisas simples, por exemplo, a professora está vendo que o cardápio não está agradando os alunos então a criança tem que ter a liberdade de escolher, de repente aquilo que ela quer comer, né? Como o lanche é oferecido e ela não tem a opção de trazer de casa o professor tem que observar e dar voz a ela porque ela deve ter a liberdade de escolher aquilo que ela vai comer.”

O discurso dos educadores, no qual apontam a garantia da liberdade da criança, nem sempre é o que acontece, de fato, na escola. Podem até saber

que a criança vem de uma cultura diferente, mas pouco transformam esse conhecimento em prática. Não há referências, na escola, de trocas de informações sobre os diferentes estados ou municípios que as crianças ou suas famílias advêm, permitindo um intercâmbio e valorização cultural. A interferência do educador quando uma criança não aceitava o que a escola oferecia para as refeições foi mais percebida no sentido de estimulá-la a comer o que era oferecido, e não buscando modificações no cardápio para satisfazer a criança. Havia uma cobrança para que a criança se alimentasse e que não houvesse desperdício, mas sem haver nenhum trabalho nutricional direcionado, estimulando e até mesmo apresentando novos alimentos às crianças.

Garantia da liberdade na comunidade

A discussão dos educadores sobre esse tema foi limitada e só pudemos selecionar a categoria a seguir.

Espaços públicos: se refere a criança ter espaços na comunidade onde possa desfrutar de liberdade.

“... tem piscina aqui no centro comunitário, para poder viver isso na comunidade.”

A única referência que os educadores fizeram foi que existe um centro comunitário no bairro, onde há uma piscina pública que poderia ser um local que garantisse a liberdade das crianças na comunidade. Os pais não relataram esse local como garantia da liberdade, talvez por conhecerem as reais condições de conservação que o local apresenta. Os locais de lazer dos educadores, mesmo os que moram no bairro, parecem não ser os mesmos das crianças e suas famílias, o que pode ser um indicativo do pouco conhecimento sobre essa questão.

Violação da liberdade na escola

A partir da discussão tecida entre os participantes, evidenciamos a seguinte categoria:

Discriminação: é marcada pela diferença com que o educador se relaciona com uma criança, violando dessa forma a sua livre expressão.

“Porque a partir do momento que a professora não aceita uma determinada cultura de uma criança, de uma região que ela veio, ela está tirando a liberdade dela de se expressar.”

“... a partir do momento que você não permite que uma criança também brinque de boneca, você está também interferindo na liberdade de escolha dela. Você está sendo preconceituoso.”

Os educadores relataram duas situações vividas no cotidiano da escola, que podem ser discriminatórias, para se referirem à violação da liberdade na escola. A influência da religião ficava evidente em festas de aniversário ou em comemorações, como a festa junina, (que faz referência a santos da igreja católica). A escola enviava um calendário, informando a família quando seriam as festividades, e ficava a cargo desta, permitir que a criança estivesse presente.

O outro fator apontado como discriminatório foi com a livre escolha dos brinquedos pelas crianças. Alguns educadores não limitavam nem restringiam as brincadeiras das crianças, mas outros direcionavam atividades voltadas para o sexo feminino ou masculino.

Violação da liberdade na comunidade

Os educadores levantaram situações que puderam ser direcionadas para as duas categorias abaixo.

Falta de atendimento na área da saúde: se refere às dificuldades vividas pela criança para ter atendimento adequado na área da saúde e que podem atrapalhar o seu desenvolvimento.

“Eu acho também uma coisa que afeta a liberdade é a área da saúde. Muitas vezes a criança está necessitando de algum tratamento que ela não tem acesso e isso aí também afeta a liberdade dela, em todos os sentidos, em todos os tratamentos. Fono, coisas assim que ela não está conseguindo se comunicar e a mãe não tem condições de pagar uma fono particular, e isso no serviço público é muito difícil de conseguir.”

A preocupação do educador com a disponibilidade de serviços especializados voltados à criança não é uma constante percebida na escola. Dentre os educadores há os que chamam os pais para relatarem dificuldades

das crianças, por se preocuparem de fato com elas, e os que estão mais interessados não na criança, mas no tranqüilo andamento das atividades propostas. O olhar integral para a criança, para as suas necessidades e para a compreensão das suas dificuldades não é fato comum na escola, existe sim uma preocupação com possíveis punições que o educador possa sofrer caso não se atente a essas situações.

Violência: a criança tem a sua liberdade violada quando está sujeita a situações violentas na comunidade onde reside.

“Um dia uma criança falou: meu tio matou um cara. Isso é violação na comunidade, porque a criança não tem total liberdade no bairro, por exemplo.”

A criança que vive nas grandes periferias, em favelas dominadas pelo tráfico, pela miséria e pela desigualdade social está exposta a um tipo de violência comum daquele lugar. As leis e regras são típicas de cada comunidade, onde a grande maioria precisa seguir o que foi estipulado pelo poder paralelo, fazendo assim com que a criança tenha a sua liberdade violada nesse local. As crianças que relatam situações de violência vividas na comunidade o fazem porque estão em contato direto com a violência, ou porque não houve o interesse dos adultos em preservá-las ou não foi possível privá-las disso tudo. Esses relatos são muitas vezes levados para dentro da escola, compartilhado com colegas e educadores.

3.3.1.3. Síntese da garantia e da violação da liberdade

A partir dos dados obtidos podemos salientar que, para os pais, a garantia da liberdade em casa acontece quando a criança recebe regras e limites determinados pelos adultos e quando é protegida. Para os educadores, a garantia da liberdade na escola é obtida quando se permite a expressão da criança, fato que foi apontado pelos pais como importante de acontecer dentro de casa. A violação da liberdade em casa, para os pais, acontece quando se faz uso da violência física, quando existe a necessidade de limitação do espaço onde a criança possa estar e caso existam divergências entre os pais na forma de educar os filhos. A violência foi apontada pelos dois grupos como sendo a responsável pela violação da liberdade da criança tanto na escola quanto na

comunidade, a qual pode se apresentar de diferentes formas, pela discriminação e pela falta de atendimento na área da saúde.

É importante destacar que, da discussão tecida entre os pais, não foi possível elencarmos categorias que evidenciassem a garantia da liberdade na escola e na comunidade. Já dos grupos realizados com os educadores não houve dados para a formulação de categorias tanto de garantia quanto de violação da liberdade em casa.

Podemos acreditar que exista pouca penetração dos pais em questões referentes a escola e a comunidade, levando-os a acreditar ser de sua competência e responsabilidade apenas o que acontece no espaço doméstico. Da parte dos educadores, a não discussão do tema da garantia e da violação da liberdade no espaço da casa pode acontecer por receio e defesa pessoal ou o simples desinteresse com aquilo que acontece no cotidiano das crianças.

De maneira geral, a violência foi a grande marca dessa discussão, tanto entre pais quanto entre educadores. A exposição diária de adultos e crianças, de diferentes segmentos sociais, a distintas formas de violência foi considerada como a grande responsável pela violação da liberdade infantil.

Nas comunidades onde as crianças vivem, a violência está presente de maneira muito próxima e diária, associada, na maior parte das vezes, com o tráfico de drogas. É comum as crianças terem algum parente preso, viverem com medo do confronto entre policiais e moradores, presenciarem assassinatos e a venda de entorpecentes nas ruas próximas a suas casas. Os educadores, por sua vez, convivem com a violência gerada a partir do tráfico de drogas que são os assaltos, os furtos e os seqüestros.

A outra forma de violência presente da vida de todos os participantes é a desigualdade social, a qual é percebida de maneira mais direta, pelos moradores das periferias e favelas. Essa é uma violência velada socialmente e que assume um caráter de aceitação, de resignação, por aqueles que sofrem cotidianamente as suas conseqüências e, por outro lado, de mérito, de valorização por aqueles que acreditam estar isentos dela, mas o fato é que ela pode ser a grande responsável pela violação da liberdade das crianças em suas casas, na escola que freqüentam e na comunidade onde moram.

3.3.2. A DIGNIDADE E AS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES COM PAIS E EDUCADORES

Será apresentado agora o entendimento que os dois grupos de participantes têm sobre a garantia e a violação do valor da dignidade em casa, na escola e na comunidade. Serão apresentadas categorias advindas dos dados dos participantes, seguidas de trechos das discussões e por fim tecido um comentário sobre elas.

3.3.2.1. A garantia e a violação da dignidade na visão dos pais

Tendo como base os dados surgidos das discussões nos grupos de pais (Anexo 12) pudemos evidenciar uma maior produção de informações advindas da violação da dignidade da criança nos três espaços, do que da garantia desse valor. Os dados não nos informaram nenhuma categoria de garantia da dignidade na escola e na comunidade e apenas duas categorias de garantia em casa: *condições financeiras dos pais* e *pais como exemplos*. Quanto a violação da dignidade em casa as categorias foram: *dificuldades financeiras dos pais* e *pais não servindo de modelos para os filhos*. No espaço da escola evidenciamos as seguintes categorias que se referiam a violação da dignidade: *qualidade do ensino; diferenças e desigualdade no ensino; não suprimento das necessidades* e *falta de prioridade para a educação*. As categorias *serviços disponíveis* e *desinteresse do Estado* foram evidenciadas como violação da dignidade no espaço da comunidade.

Garantia da dignidade em casa

Os dados da pesquisa quanto a esse tema puderam evidenciar as seguintes categorias:

Condições financeiras dos pais: essa categoria se refere àquilo que os pais podem oferecer aos filhos desde que tenham trabalho e salário adequado para isso.

“... é eu poder fazer para eles aquilo que tá, por exemplo, até dentro do meu orçamento, porque eu não posso dar uma vida mais digna pros meus filhos se eu não tenho um salário compatível com aquilo. Então a dignidade deles vai estar dentro do meu orçamento.”

“... a partir do momento que os pais saem para trabalhar, não ficam bebendo por aí ele também na sua dignidade com o trabalho, tá garantindo dignidade para o filho.”

“... para a criança viver dignamente o pai precisa ter um emprego que dê para sustentar a criança. (...) A mãe e o pai têm que terem um salário e ter uma vaga garantida na escola.”

“O mínimo de dignidade que uma criança possa ter é o pai ter um salário para poder sustentar a criança,...”

Fica evidente a preocupação dos pais, quanto à dignidade, com o poder aquisitivo advindo do trabalho. Acreditam que a partir do momento em que tiverem um trabalho, que lhes remunere satisfatoriamente, poderão oferecer uma vida mais digna para seus filhos. Os participantes não estipularam de quanto deveria ser o salário que pudesse atender suas necessidades, o tipo de trabalho que poderia ser realizado por eles, nem o padrão de vida que pretendiam oferecer aos seus filhos. Assim sendo, acreditam que a dignidade poderá ser garantida a partir da remuneração obtida.

Pais como exemplos: para esse grupo de participantes os pais servem de modelo para os filhos, em muitas circunstâncias do cotidiano.

“Porque hoje em dia a gente vê tanto absurdo na rua, que se você não tiver uma família digna para dar um bom futuro mais para frente para seu filho, um apoio, porque o pai e a mãe são o exemplo, se o pai faz, mais para frente o filho vai fazer também. Então se o pai e a mãe fazem tudo certinho, trabalham, não falam palavrão, não faz coisa errada lá fora, é muito difícil que a criança vá fazer, pode acontecer, mas é mais difícil,...”

“... se você for seguindo os exemplos dos pais, eles são certinhos, aquela árvore vai crescendo direitinho, raramente segue pelo caminho errado.”

A ênfase é dada para o exemplo que os pais devem ser para seus filhos, pois é nesse modelo que o filho irá se espelhar e agir. Os pais estarão garantindo a dignidade para seus filhos se tiverem um modelo de vida

adequado, mas os participantes não deixam claro de que forma essa vida deve ser, não especificam o que querem dizer com “*se o pai e a mãe fazem tudo certinho*” ou ainda “*não faz coisa errada lá fora*”. No entanto, acredita-se que esse modelo de vida deva atender aos padrões da sociedade, as regras e aos limites que são estipulados pelo meio onde as pessoas vivem.

Violação da dignidade em casa

As categorias surgidas a partir da discussão dos grupos de pais e que explicam a violação da dignidade em casa são exatamente o oposto do que foi apresentado na garantia desse valor no mesmo espaço.

Dificuldades financeiras dos pais: essa categoria abrange as limitações materiais dos pais em prover algumas necessidades dos filhos.

“Então tá faltando uma boa alimentação, uma boa educação e um bom salário para os pais poderem dar alimentação digna para os filhos. Porque se eu ganhasse um bom salário meus filhos não estudavam numa escola do governo, iam estudar numa escola particular, melhor, eu sou assalariada vou fazer o que? Eu tento dar uma boa alimentação, educação, mas não dá.”

“... eu acho que uma boa alimentação ajuda. Por exemplo: a senhora ganha mil reais, e eu ganho 350, a senhora vai comer melhor do que eu, vai usar roupa melhor do que a minha.”

“Se o pai não tem um salário para sustentar a criança e isso acontece no bairro onde eu moro, (...) então como que vai viver dignamente? Não tem como. Pai e mãe desempregado, você vai viver dignamente como?”

A associação feita entre a violação da dignidade e as condições financeiras de prover necessidades da família salienta-se nessa categoria. Esse direito será violado, na visão dos pais, se eles não tiverem salário apropriado para adquirirem o que considerar digno para viver. Presenciamos aqui a importância que é dada, pela sociedade, à renda de cada família e aquilo que poderá ser desfrutado a partir dela, mas não é feita nenhuma crítica quanto à distribuição da renda em nosso país.

Pais não servindo de modelos para os filhos: essa categoria aponta que os pais precisam ser capazes de passar bons exemplos aos filhos.

“Então se a criança vê os pais fazendo errado, vai aprendendo o errado, nós somos os exemplos.”

“... e eu sei que eu tô devendo para meus filhos, porque casei com uma, separei, voltei para outra, depois para a primeira de novo e eu sei que, nesse sentindo, eu tô devendo para meus filhos...”

A criança será, segundo os pais, o reflexo do meio em que estiver inserida, em especial no ambiente familiar. Aos presenciarem exemplos considerados inapropriados, os pais estarão violando a dignidade de seus filhos. São os pais que definem o que é inapropriado ou não para seus filhos, como no exemplo de relacionamento citado pelo participante.

Violação da dignidade na escola

Foi nesse espaço, o da escola, que mais categorias puderam ser levantadas a partir da discussão dos grupos de pais.

Qualidade do ensino: essa categoria aponta a necessidade da educação formal ser capaz de cumprir seus objetivos.

“Hoje em dia os filhos da gente vão da 1ª a 6ª série e você manda ler uma receita e não conseguem ler.”

“... tem professores que só vem à escola para receber salário, só vem à escola porque tem um emprego, (...)”

“Acho engraçado que eles (governo) lutam tanto com a qualidade de crescimento com negócio do estudo, com as crianças, mas eles tiram esse melhor da criança.”

Os pais consideraram que a dignidade de seus filhos estará sendo violada se o ensino oferecido não for capaz de alfabetizar as crianças na etapa adequada, se os professores não estiverem comprometidos com aquilo que fazem e se o governo não investir na qualidade da educação oferecida. Todas as falas estão relacionadas entre si, pois a importância que é dada à educação pelos diferentes níveis governamentais poderá ter reflexos na qualidade dos profissionais da escola e quem irá sofrer as consequências desse processo serão as crianças, com prejuízo na qualidade de seu ensino.

Diferenças e desigualdade no ensino: o ensino público e o privado diferem quanto aos conteúdos ensinados, fato que diferencia crianças da mesma faixa etária a partir da pré-escola. Essas diferenças no ensino podem ser indicadoras de desigualdade social e de possibilidades diferenciadas no acesso ao conhecimento.

“Uma criança que mora no condomínio e estuda numa escola lá na Lagoa, filho de uma amiga minha, ele tá na 1ª série, ele tem aula de filosofia, de química, de inglês, entendeu? Aí a gente pára e pensa: como que uma criança que estuda aqui e o dela desde a 1ª série tendo filosofia, inglês... Qual que no vestibular vai se sair melhor? É complicado.”

“Eu tenho uma filha de 18 anos e ela terminou ano passado o terceiro ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, nunca repetiu de ano, agora se não fizer um cursinho muito bem e caro não consegue passar no vestibular. Só quem passa no vestibular é quem estudou em escola particular a vida inteira e aí passa em universidade federal. Aí vem o governo e fala de PROUNI?”

“Ela quer fazer uma faculdade, quer fazer Direito, quer se formar, mas desse jeito não vai dá, vai ter que pagar para fazer uma faculdade, e o duro é como que você paga uma faculdade de 700, 800 reais? Não paga. Ou seja, o estudo acabou no terceiro ano.”

“Aí o governo coloca lá a manchete: 66 mil vagas em escola particular para o PROUNI. Mas a maioria das pessoas que vão lá nunca estudaram em escola pública, só em escola particular.”

Nessa categoria salienta-se, de forma veemente e crítica, as políticas governamentais e a desigualdade social que a população está submetida. Há um relato que enfoca a formação básica com suas diferenças e as conseqüências para o futuro de crianças da mesma idade, mas de segmentos sociais distintos, que seguirão por escolas diferenciadas. Outro participante, que já vivencia a realidade do seu filho ter concluído o ensino médio, relata a dificuldade de acesso à universidade em função da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. Esse participante já está vivendo aquilo que o

primeiro participante temia com relação ao ensino diferenciado de seu filho, aluno de escola pública, e outra criança, aluna de escola privada.

O programa federal PROUNI²² destinado a atender estudantes de baixa renda não contempla a todos e faz com que não consigam adentrar os portões das universidades. Esse programa oferecido pelo governo federal valoriza o ensino privado, já que no Brasil, atualmente, as universidades desse tipo estão em expansão, devido à política neoliberal.

Esta é a realidade vivida pela grande maioria da população, a qual consegue concluir o ensino médio, mas que não tem garantida sua dignidade de prosseguir nos seus estudos. As universidades públicas, seguindo apenas um parâmetro de igualdade de condições, não consegue permitir a igualdade na competição de alunos advindos das escolas públicas e das privadas. Dessa forma, há um projeto de lei que pretende reservar 50% das vagas das universidades públicas para os estudantes egressos das escolas públicas de ensino médio, assim como algumas universidades já aderiram a reserva de vagas étnico-raciais e também sociais para os ingressantes no seu sistema (MEC, 2008). Mas essa discussão ainda não chegou ao final, muito se discute se a exclusão educacional acontece em função da renda ou da questão racial.

Não suprimento das necessidades: os pais acreditam que a escola não deve ser capaz de atender apenas as demandas das crianças, mas também de seus pais, e caso isso não esteja acontecendo, a dignidade de seus filhos está sendo violada.

“... ela ter escola, na medida em que necessita. Mas também na medida em que você necessita, porque você coloca a criança às 8 horas na escola e tem que tirar as 12, como que você faz se não tá em casa, se tá no trabalho?”

²² O Programa Universidade para Todos – PROUNI- foi criado pelo governo federal no ano de 2004 e tem por objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Os alunos devem ser egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. O sistema de seleção é informatizado e impessoal e avalia também as notas obtidas no Exame Nacional o Ensino Médio (ENEM) conjugando-se assim inclusão com o mérito dos estudantes com melhor desempenho acadêmico. (Fonte: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br>, acessado em 01/08/2008)

“... a partir do ano que vem não vai mais ter integral para criança dessa idade, o prefeito tirou. Os filhos dele já são adultos, já são formados, os filhos dele estudaram a vida inteira em escola particular, põe os netos dele aqui para ver, na escola pública.”

“Se toda criança tem direito a escola porque tem tanta criança aí na rua porque a mãe e o pai não conseguem uma vaga na escola? Outra coisa que eu acho errado e que vai acontecer ano que vem: vai cortar o período integral, se o pai e a mãe que trabalham o dia todo como que a criança vai ficar meio período sozinha em casa? (...) a criança não tá vivendo dignamente, porque a pessoa precisa e se tem período integral porque que cortaram período integral?”

As vagas são destinadas às crianças e não aos pais, não há dúvidas com relação a isso. Mas a falta de opções desses pais em colocarem seus filhos em escolas em período integral ou de terem alguém que possa ficar com eles enquanto trabalham, cria um problema social bastante grave. Na educação infantil muitos pais que tiverem a oportunidade de colocar seus filhos na escola em período integral, irão fazer isso, entretanto para atender a demanda da comunidade, as escolas não conseguem oferecer apenas período integral, precisam dispor de meio período para não deixar crianças fora da escola.

No ano de 2006, a escola de educação infantil, onde estávamos inseridas, iria oferecer três turmas em período integral, fato que gerou muita polêmica na comunidade, devido ao choque entre o grande interesse dos pais e a baixa oferta de vagas. Foram realizadas inúmeras reuniões entre a equipe de gestão da escola para definir critérios que selecionassem as crianças para o período integral, além de reuniões de pais para ouvi-los quanto as suas necessidades. No entanto, a equipe de gestão, a fim de definir quem participaria do período integral, optou por priorizar crianças que viviam em situação de risco social, mesmo sabendo que havia uma necessidade maior para atender tanto as crianças quanto os seus pais.

Essa é uma realidade corrente em todo o país, onde a oferta de horários para as crianças freqüentarem a escola pública nem sempre atende aos interesses dos pais, trazendo conseqüências para a dinâmica familiar.

Falta de prioridades para a educação: essa categoria se refere aos poucos recursos destinados ao ensino público.

“Também eu olhei e pensei se esse ano eles vão fazer uma reforma no teto, porque teve vezes que chovia, quando dava temporal já aconteceu das crianças ficarem uma semana sem aula”.

“E eu li no Correio (jornal) domingo que os políticos nunca vão investir em escolas públicas porque eles querem cada vez mais pessoas analfabetas no Brasil.”

Devido à falta de opções dos pais, eles submetem seus filhos a freqüentarem escolas em condições precárias e são poucos os que fazem reclamações oficiais quanto a isso, muitas vezes por receio de perder a vaga de seu filho. Do mesmo modo, a população, que tem acesso a algumas informações sobre os gastos públicos, se questiona quanto a falta de prioridade com que a educação é tratada, mas também tem pouco poder de mobilização para enfrentar esse quadro. No entanto, poucas alterações são percebidas nessa situação, já que a oportunidade de mudanças estaria na escolha de diferentes representantes do povo para os cargos públicos, mas raros são aqueles que, ao chegarem ao poder, estão preocupados com estas questões.

Violação da dignidade na comunidade

Os pais discutiram a violação desse direito na comunidade e a partir disso pudemos evidenciar as categorias a seguir:

Serviços disponíveis: essa categoria se refere à precariedade e às dificuldades enfrentadas pela população quando precisam contar com os serviços públicos disponíveis.

“Há mais ou menos seis ou sete anos moro aqui e acho horrível. Você tem que ir de madrugada para poder pegar ficha, aí você consegue agendar pra dali um mês, então você vai para o pronto-socorro ou para outro lugar. E aí com criança pequena como que você vai tão cedo para a fila? É complicado. O posto funciona das 8 as 16 e aí fica difícil.”

Aqui foi evidenciada a necessidade da população em se submeter aos serviços públicos, que são gratuitos, mas com o ônus para conseguir atendimento. O descompasso entre o número de funcionários e de crianças

que necessitam o serviço disponível na comunidade, faz com que os pais precisem submeter seus filhos a condições precárias de acesso, o que estaria violando a dignidade infantil na comunidade.

Desinteresse do Estado: os três níveis de governos só evidenciam seu papel quando necessitam da população para benefício próprio.

“E esse governo que teria que dar apoio na escola e até em emprego, não tem, tirou”

“Porque hoje em dia você vota e continua tudo a mesma coisa. A única coisa que eles falam é que a gente é obrigado a votar.”

“Até colocaram uns brinquedos novos, mas não tem ninguém para cuidar. Cadê o guarda municipal? O guarda municipal serve para que? Ficou aonde?”

“Só ouvi do estatuto quando tem que punir alguém e cadê a garantia dos direitos?”

Os pais fazem críticas quanto aos interesses do Estado, os quais violam as necessidades da população, em especial, das crianças. Apontam, no entanto, os deveres há que estão submetidos, mas sem recompensas, já que não há garantia de que seus direitos serão efetivados. Os pais acabam se submetendo ao descaso do Estado em vários setores e, conseqüentemente, sofrem os resultados disso tudo na qualidade de vida que levam e que podem oferecer a seus filhos.

3.3.2.2. A garantia e a violação da dignidade na visão dos educadores

Apresentaremos, a seguir, os resultados do grupo de educadores a respeito do valor da dignidade (Anexo 15). As discussões que aconteceram nesses grupos nos permitiram elaborar a categoria *presença dos pais* para a garantia da dignidade em casa; a categoria *relações familiares com reflexo na escola* para a garantia do direito na escola, e *relação entre adultos e crianças* para expressar a garantia da dignidade na comunidade.

Já para a violação da dignidade em casa a categoria surgida foi denominada *condições financeiras*; na escola, as categorias representativas foram definidas como *políticas educacionais e valores diferentes*; e a categoria

submissão ao ter foi elaborada para expressar a violação da dignidade na comunidade.

Nessa discussão foi possível evidenciarmos pelo menos uma categoria representativa tanto na garantia quanto na violação da dignidade em cada espaço proposto.

Garantia da dignidade em casa

Esse valor pode ser melhor compreendido a partir da seguinte categoria:

Presença dos pais: essa categoria se refere a participação dos pais, de maneira mais efetiva, na educação dos filhos.

“Em contrapartida a criança que mora lá na favela, não tô generalizando, às vezes não tem essa dignidade da parte financeira, mas tem muito mais a qualidade da presença da mãe e do pai, a conversa, a orientação, a explicação, o exemplo mesmo de vida do que uma criança que mora lá no condomínio, que muitas vezes não tem nem mesmo a conversa, não consegue conversar com o pai.”

A fala desse educador sugere que os pais das crianças que moram na favela estão mais em contato com seus filhos do que os pais que moram nos condomínios, levando a crer que isso acontece porque os moradores das favelas convivem mais proximamente com o desemprego ou com trabalhos informais. Essa não é uma realidade que pode ser generalizada, pois pelas dificuldades de acesso ao trabalho e pela carga horária sobrecarregada, muitos pais moradores das favelas saem de casa quando seus filhos ainda estão dormindo e só retornam quando estes já estão dormindo novamente.

Os filhos que tem a oportunidade de conviverem mais proximamente com seus pais podem, pelo o que o educador expressou, ter sua dignidade garantida em casa se realmente houver a possibilidade de diálogo, de acompanhamento, de um contato mais próximo, estreitando assim essa relação. Deve-se ficar claro que esta não é uma relação linear, que automaticamente expressa a qualidade do relacionamento simplesmente pela presença do adulto junto de seu filho. É preciso um estreitamento das relações para que isso de fato aconteça.

Garantia da dignidade na escola

As discussões nos grupos de educadores nos permitiram elaborar a seguinte categoria:

Relações familiares com reflexo na escola: essa categoria refere-se aos reflexos das relações entre pais e filhos na escola.

“... lá na Cemei a gente presta bem atenção nessa questão em relação os pais com as crianças, em relação ao ambiente, então o cuidar dessa criança é os pais trazerem a criança com uma roupa limpa, ter dentro da mochilinha uma roupa limpa para trocar, isso eu acho que é dignidade, porque nem todas as crianças têm esse direito garantido.”

O educador aponta a higiene com que a criança é tratada como sendo uma garantia da dignidade, mas não se mostra preocupado nem se questiona caso isso não aconteça. O contexto de vida e as condições financeiras a que os pais estão submetidos não são levadas em consideração e muitos educadores deixam-se levar por concepções preconceituosas e avaliações da aparência para tecerem comentários depreciativos com relação aos pais e as crianças. Pode haver o descaso, o desinteresse ou até mesmo a falta de conhecimento dos pais quanto a determinadas necessidades da criança, mas a escola também pode contribuir para romper certos comportamentos tentando aproximar os pais da escola, sem fazer cobranças ou reclamações e assim entender como se constroem as relações familiares que refletem no ambiente escolar.

Garantia da dignidade na comunidade

Da discussão do grupo de educadores sobre a efetivação do valor da dignidade na comunidade evidenciamos a categoria abaixo:

Relação entre adultos e crianças: os participantes ressaltaram a importância dos adultos, de um modo geral, servirem de modelo para o mundo infantil e de não envolverem as crianças em assuntos inapropriados.

“... hoje em dia essa participação da vida da criança, eu vejo um monte de criança ficando insegura, então ela tá perdendo a autoridade porque é uma criança que precisava ter segurança. Ela vê briga, falta de respeito, discussão, e se é uma criança que tem uma aptidão assim para cuidar do outro, ela rapidinho perde a noção de ser criança. Esse

problema é para adulto resolver, então é adulto que vai resolver, você vai resolver sobre uma dúvida de um brinquedo, sobre um desafio de um obstáculo, mas esse problema é de adulto.”

“... o adulto gosta de viver em dignidade, gosta de ter respeito e consegue se impor e como é que a criança vai fazer isso? Ela precisa ter garantido por um adulto, quem é que dá essa garantia? É o adulto. A gente que tem que modificar o nosso padrão de relacionamento, de comportamento, de atenção, de dedicação com a criança para dar uma vida mais saudável, digna.”

Pelos diálogos travados nos grupos de educadores ficou evidente que existem atribuições e soluções que competem ao mundo adulto e outras, as crianças, não devendo haver interferências que venham prejudicar o desenvolvimento infantil. O adulto se torna responsável por garantir a dignidade da criança ao protegê-la não permitindo que se envolva em situações inadequadas.

Violação da dignidade em casa

A fim de melhor explicarmos a violação desse direito no ambiente da casa, elaboramos a seguinte categoria:

Condições financeiras: essa categoria aponta, de acordo com os participantes, que muitos pais acreditam estar garantindo a dignidade à criança ao lhe oferecerem diferentes recursos materiais.

“... a criança que tem uma condição socioeconômica mais alta ela pode até ter mais dignidade pela condição dos pais, ela tem um plano de saúde, ela tem moradia, conforto, alimentação, etc, só que muitas vezes esses pais não tem a consciência de que isso não é tudo, porque eles acham que se eles tão proporcionando isso, eles tão proporcionando o máximo.”

“No meu condomínio tem um menino de 11 anos. A mãe trabalha em São Paulo o dia inteiro e o pai tá no Japão. Esse menino fica o dia inteiro sozinho no apartamento. Na hora dele ir para a escola, ele se arruma, a perua escolar entra no condomínio, pega ele, leva para a escola, no final da tarde deixa ele de novo, essa mãe chega às 8 horas

da noite em casa, e esse menino tem 11 anos de idade. Aí eu pergunto para você: cadê a dignidade dessa criança?”

“... os pais, a criança, valorizam o que é material. Olha meu filho eu não posso te dar atenção porque eu to me drogando, eu to bebendo, mas eu vou te encher de carrinho que você gosta, então você vai ganhar dois carrinhos, três, por semana, mas eu não posso te dar atenção, comida. Então isso é a compensação, e não compensação nem para a criança é para o próprio pai, eu tô fazendo o meu papel de pai. Aí ele vem cobrar da escola que o carrinho que ele deu, sumiu, o filho não dá valor para aquele carrinho que ele ganha toda semana. Então o que essas crianças tão virando? Absolutamente crianças materialistas, ...”

“... mas hoje não, a criança exige dos pais que ela quer isso, quer aquilo, é um ciclo vicioso. A criança pede, o pai dá porque não pode dar atenção e tudo vai girando, tem mais e quer mais.”

Uma forma de violação da dignidade, em casa, de acordo com os educadores, acontece quando os pais tentam suprir certas lacunas nos seus relacionamentos com os filhos, oferecendo presentes e objetos que julgam ser de interesse das crianças. Outra maneira, é quando os pais dedicam muitas horas do seu dia ao trabalho, não reservando tempo para atenção e cuidados essenciais aos filhos. Essas formas de violação podem atingir pontos opostos: de um lado a criança passa a valorizar apenas os bens materiais, aquilo que é adquirido pelo poder da compra; de outro lado, pela facilidade de acesso a esses bens, deixa-os de lado, e busca atenção e afeto.

Violação da dignidade na escola

Acredita-se que os educadores, por estarem inseridos no cotidiano da instituição, se envolveram mais nesse tema, o que nos possibilitou selecionar as duas categorias que seguem.

Políticas educacionais: essa categoria se refere à maneira como as políticas educacionais entram na escola, isto é, de forma autoritária, sem que os envolvidos participem do processo. As políticas voltadas para a educação, que estão em vigência, desqualificam a escola e os profissionais que lá estão e acabam por atingir os alunos.

“Acho que a dignidade da escola está se perdendo. A partir do momento que o discurso de cima, da cúpula da prefeitura vem que é um adulto por criança, eles não dizem, é um educador por criança, é um adulto para 18 crianças, não é um educador para 18 crianças, não importa quem seja, pode ser o guarda, pode ser o professor que é obrigado a ter curso universitário ou pode ser o monitor. Igualaram o monitor com o professor então todos têm que limpar bumbum, todos têm que trabalhar, não existe mais... Então eu acho que a escola perdeu a dignidade, e isso tá tirando a dignidade do professor e a dignidade da criança.”

“A gente tem sentido muito as coisas vindo de cima para baixo e estoura na gente. Ou vem da direção ou vem da secretaria, ou de qualquer outro lugar, mas o fato é que vem de cima para baixo e não tem jeito. E não adianta mais você chegar e falar, isso não tá adiantando. (...) Não, não há mais espaço para discutir moralidade, ética, convivência, humanidade, não tá existindo. A parte humanitária não tá existindo. Existe no discurso, mas na prática não. (...) pensando no XX (nome de uma escola do ensino fundamental), onde a criança põe a blusa do mesmo jeito que o presidiário põe e fica lá na grade pendurada, então, quer dizer, o que eles tão tendo como exemplo? O que tá sendo a escola para eles? Eles ficam confinados num lugar, é assim: vocês não podem sair daí, ficam enjaulados, isso não é escola, o que eles estão educando? Parece um exemplo de Febem.”

Os educadores apontam que a violação da dignidade da criança, na escola, é atingida quando o planejamento e a execução das políticas voltadas para a educação afetam não só as crianças, mas também a equipe docente. Os professores, segundo o discurso, sentem-se desmotivados, desvalorizados, não participantes da construção do processo educativo, o que trará conseqüências para a criança. Assim, a qualidade da educação, do espaço educativo viola o direito à dignidade infantil.

Por outro lado, o que geralmente se percebe no cotidiano escolar, é uma exacerbação do discurso, carregado de cobranças e reclamações, no entanto com poucas ações práticas que levem a alguma mudança efetiva. As

mudanças são desejadas no discurso, em contrapartida, encontram baixa aceitação na realidade, gerando um quadro de acomodação.

Valores diferentes: essa categoria se refere, de acordo com os participantes, com o nível de valorização que pais e crianças dão, por um lado, à educação e aos sentimentos e, por outro, aos bens de consumo.

“As pessoas valorizam o que não devia ser tão valorizado, por exemplo, os pais não tem dinheiro para contribuir com 5,00 reais por mês com a APM (Associação de Pais e Mestres) da escola, mas aí as crianças aparecem com tudo o que é novidade de sandalhinha, bolsinha, batonzinho, roupinha, mochila, então os valores são outros e não na educação.”

“... hoje o T. chegou na classe para falar de emoções, e eles não conseguiram falar, para falar de emoções você precisa tirar a fórceps, agora para falar de coisas que eles querem ganhar ou que eles querem ter, isso sai uma lista imensa, dá um minuto para cada um e eles não parariam de listar.”

Em síntese, o que os educadores abordaram nessa categoria foi a maneira como os pais e as crianças buscam se aproximar da maioria da população, a qual é dominada pelo consumismo. A valorização do ser humano, nessa sociedade, por meio da aquisição de objetos de consumo, faz com que as pessoas que vivem a exclusão social, no dia-a-dia, sintam-se de alguma forma, mais inseridas no sistema dominante. Esses pais podem não acreditar que a educação será a forma de diminuir a desigualdade social e os educadores os criticam, pois certamente não sofrem, na mesma intensidade, a exclusão vivida por essa parcela da população.

Violação da dignidade na comunidade

Na categoria selecionada, foram apontadas algumas formas que as pessoas assumem para sentirem-se integrantes do sistema dominante, mas que, em contrapartida, violam a dignidade infantil.

Submissão ao ter: essa categoria aponta que, nossa sociedade, ao valorizar mais o que as pessoas têm do que o que elas são, faz com que as

crianças assimilem, de forma errônea, o que verdadeiramente é viver dignamente.

“... eu posso falar que na minha família tem os três níveis e os que mais tem, não tem essa preocupação, não tem esse tipo de pensamento, conserva o móvel antigo, conserva os valores trazidos e os que vão subindo, melhorando, o que eles querem ter? A tela de plasma, o melhor computador, então é uma coisa muito grave, porque você nesse patamar essa classe, imagine os de baixo que já estão comprando a tela de plasma em 60 vezes. Ele não tem parede suficiente para colocar, porque tijolo furado não agüenta.”

“... sendo assaltada por dois moleques, levaram carro, levaram bolsa, (...) Eram dois garotos com bonezinho na cabeça, com bermudões, tênis da hora, e aí eu falo o que é que a gente tá fazendo? Porque a gente tá trazendo para esse pessoal um materialismo tão grande que eles não se importam como foi conseguido, o importante é ter. Se eu tenho roubando, se eu tenho trabalhando, se eu tenho ganhando, se eu tenho vendendo droga, se eu tenho fazendo qualquer coisa, não interessa, importa que eu tenha. Então essa vivência de eu ter está muito forte no mundo de hoje e as crianças estão entrando nessa cada vez mais cedo.”

Foram apresentadas duas maneiras das pessoas se sentirem pertencentes à sociedade: uma, é a aquisição de bens materiais pelo poder da compra, e a outra, pelo roubo. Na primeira situação, o salário advindo do trabalho, é empregado em bens materiais, não importa a que sacrifício, e na segunda, se encontra uma maneira mais direta de apropriação, por meio da violência.

A fala do educador *“... a gente tá trazendo para esse pessoal um materialismo tão grande”* coloca-os, de certa forma, como culpados por essa situação e faz com que aqueles que não tenham recursos financeiros disponíveis, encontrem formas de se igualar.

Assim sendo, nessa categoria fica evidente a importância que é dada à aquisição de bens materiais, e isso estaria violando a dignidade infantil ao não priorizar e não valorizar aspectos da convivência, do relacionamento interpessoal na sociedade.

3.3.2.3. Síntese da garantia e da violação da dignidade

Sintetizando o que apresentamos, para os pais e para os educadores a dignidade é garantida em casa quando é possível que se tenha condições materiais para suprir as necessidades dos filhos. Em contrapartida, se existirem dificuldades financeiras, a dignidade da criança está sendo violada. Para os pais, eles próprios devem servir como modelo para os filhos, podendo também garantir ou violar a dignidade da criança, dependendo da circunstância. Na escola, segundo os pais, a criança tem sua dignidade violada, principalmente, se não encontrar qualidade no ensino, e ao se defrontar com tratamento e acesso desigual à educação. A falta de serviços públicos disponíveis e o desinteresse do Estado marcam a violação da dignidade na comunidade.

Já para os educadores, a presença dos pais na vida dos filhos é capaz de contribuir para a garantia da dignidade em casa, logo, as relações existentes no ambiente doméstico, de acordo com esse grupo, são refletidas na escola e asseguram a dignidade nesse espaço. A violação da dignidade na escola, para esse grupo, está muito associada às políticas educacionais vigentes na escola, as quais afetam a vida das crianças.

Outro aspecto relevante que se evidenciou foi a dominação dos valores apregoados pelo sistema capitalista, dando grande importância às aquisições materiais em detrimento do relacionamento interpessoal. As pessoas acreditam que sejam valorizadas e aceitas, a partir daquilo que adquirem e não pelo o que elas são. Aqui podemos perceber como são construídas as relações sociais e no que elas se baseiam, dificultando as relações entre as pessoas, tendo como um dos agravantes a imensa desigualdade social a qual grande parte da população brasileira está exposta.

A diferença social pôde claramente ser identificada nos discursos dos participantes dessa pesquisa, que em vários momentos mencionaram tais dificuldades de acesso aos serviços públicos, de conseguir um emprego considerado satisfatório sob o aspecto financeiro, de oferecer moradia adequada aos integrantes da família, de ter qualidade na alimentação, de poder oferecer educação qualificada para as crianças. Esse discurso seguiu, na maior parte das vezes, o modelo das condições de vida experimentados por integrantes da classe dominante, pertencentes a outro segmento social. Assim, passa a ser uma obstinação alcançar aquilo que é apregoado pelo sistema,

sem que haja um questionamento crítico das circunstâncias e daquilo que está determinado.

3.3.3. O RESPEITO E AS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES COM PAIS E EDUCADORES

Será apresentado agora o último bloco de resultados, dos dois grupos de participantes, sobre a garantia e a violação do respeito em casa, na escola e na comunidade. Utilizamos também categorias com o objetivo de melhor explicitar as idéias advindas dos grupos de discussão realizados.

3.3.3.1. A garantia e a violação do respeito na visão dos pais

Tanto a garantia quanto a violação desse direito das crianças não envolveu, de maneira muito intensa, nas discussões, os grupos realizados com os pais (Anexo 13). Pudemos evidenciar apenas uma categoria para a garantia do respeito em casa (*favorecer o diálogo*) e uma para a garantia na escola (*ambiente agradável*), sem nenhum registro da garantia na comunidade. Quanto à violação, as categorias *uso da violência* e *restrições*, destinam-se ao ambiente da casa, e, *relação entre adultos e crianças* e *qualidade dos serviços públicos*, na violação do direito na comunidade. Os pais não mencionaram a violação do respeito na escola.

Garantia do respeito em casa

Houve a evidência de apenas uma categoria representativa da garantia desse valor no ambiente doméstico.

Favorecer o diálogo: essa categoria se refere à possibilidade que os pais dão aos filhos de que eles possam se expressar e que a partir disso aconteçam conversas explicativas, de orientação, do cotidiano e até mesmo de participação das crianças em decisões da família.

“... porque com a minha filha, eu ponho ela sentada e peço: porque você fez isso, aí ela me explica, (...) você chegando nela e

perguntando porque você fez aquilo ela entende que não precisa ter medo de falar o porquê.”

“Eu tenho três adolescentes em casa e a gente conta tudo, as coisas sobre sexo, por exemplo.”

“Tenho uma filha que fica no MSN aí eu chego perto aí ela fala: não mãe agora eu tou conversando com minha amiga, você me dá licença para mim agora que eu quero falar, (...) e você tem que respeitar o momento sozinha dela,...”

“Ela já disse para minha mãe: vó, eu gosto de vir aqui porque você me escuta, você me dá bastante atenção.”

“Em casa, todas as segundas-feiras de noite nós fizemos uma reuniãozinha que nós chamamos de reunião familiar, é o dia que todo mundo pode botar a boca um no outro. (...) Meu filho pode dizer: ‘pai você fez aquilo e eu não gostei’, o pai fala, eu falo. (...) se eu tô brava com meu marido eles também falam o que eles acham, quem eles acham que tá errado, um tem que pedir desculpa para o outro (...) acho que isso é o respeito pela criança.”

“Eu acho que tudo a criança tem que saber até da morte.”

“Eu explico para o meu menino, se ele não usar camisinha ele pode ser pai de uma criança, pegar doenças venéreas, AIDS, e ele tem 12 anos, mas ele tá orientado.”

“... a mãe não tem dinheiro, quando tiver eu vou comprar. Então a criança tem que crescer com a realidade dela... Então eu acho que chegou o respeito também a partir daí.”

Os pais apontaram diferentes situações que consideraram como sendo de garantia ao respeito infantil. Ressaltaram a importância de ouvir as diferentes expressões da criança e de inseri-la no cotidiano que a cerca, tratando-a como um ser capaz de compreender e, a partir disso, tomar decisões por si própria. A criança ao mesmo tempo em que não é tratada como um objeto, um boneco, sem ter capacidade de se expressar, de raciocinar, de entender, tem também a oportunidade de crescer conhecendo a realidade da sua vida, mesmo que esta seja apresentada, pelo menos nesse momento, pela visão dos pais.

A preocupação dos participantes reside ainda em oferecer informações de diferentes áreas para a criança, capacitando-a a enfrentar o cotidiano. Essa inquietação pode estar associada à responsabilidade assumida pelos pais na criação e educação dos filhos, cobrada de forma muito intensa pela sociedade, independente de saber sob que condições esses pais vivem, e, conseqüentemente eximindo de qualquer dolo o restante da sociedade.

Garantia do respeito na escola

Os dados mencionados na discussão dos pais nos permitiram elaborar a seguinte categoria:

Ambiente agradável: nessa categoria, os pais apontaram que se a criança gosta de estar na escola é porque ela é respeitada, caso contrário não aceitaria ficar.

“Em parte na escola tem respeito. Se a criança gosta de vir para a escola é porque ela é respeitada na escola, porque se a criança é maltratada na escola, a criança não quer vir para a escola, não.”

Esse é um dilema cotidianamente presente nos portões das escolas ou ainda dentro de casa: a separação temporária entre os pais e a criança. A ocorrência de dificuldades nesse processo de separação pode estar associada a diferentes fatores, mas um dos fatos mencionados pelos participantes como sendo de garantia ao respeito da criança é a relação vincular satisfatória que a escola é capaz de manter com a criança. A criança que é bem acolhida, que é respeitada na sua individualidade, no ambiente escolar, poderá demonstrar isso no momento da despedida dos pais, já que se sente segura e protegida ao deixar os pais e ficar com o educador.

Violação do respeito em casa

Os pais discutiram esse tema de onde pudemos elaborar as duas categorias abaixo:

Uso de violência: refere-se à utilização, pelos adultos, de recursos da violência física ou de humilhações à criança.

“Eu apanhava muito e não foi só uma vez que apanhei sem saber por que tava apanhando.”

“Tipo assim tem muita mãe que fica xingando, meu vizinho fica xingando, acho que isso tá errado.”

O uso da violência física e psicológica são formas de desrespeitar uma criança, de acordo com alguns pais. Essa não é uma tese que podemos afirmar ser defendida pela imensa maioria dos pais, até porque se fosse, muitas crianças não sofreriam esse tipo de punição com a justificativa dos pais, de a estarem educando. É importante destacar essa categoria como uma maneira de violação ao respeito infantil, porque ela nos informa sobre a concepção de alguns pais os quais podem ser propagadores de suas idéias entre os outros pais, contribuindo para a diminuição dessa realidade cruel a que a criança está submetida.

Restrições: essa categoria se refere às limitações que os adultos impõem às crianças impedindo que elas possam brincar, explorar e se desenvolver da melhor maneira.

“... muitas mães não deixam fazer bagunça, pegar os brinquedos.”

“Meu pai também não deixa, minha irmã comprou um palhacinho que rebola e meu pai fica dizendo para desligar a pilha.”

“A minha sogra não deixa minha filha comer laranja, porque ela vai sujar a sala. Aí ela diz que vai dar na boca, aí eu pergunto até quando ela vai dar laranja na boca dessa menina?”

“A minha sobrinha tem um monte de boneca, só que na caixa e aí eu falo: para que serve isso? É para brincar, não é para deixar na caixa.”

Os participantes acreditam que o direito ao respeito infantil está sendo violado quando os adultos determinam de que maneira as crianças devem se portar, restringindo suas ações e impondo parâmetros do mundo adulto. A criança deve seguir as determinações adultas, que não levam em consideração a necessidade de explorar, de conhecer, de experimentar tão fundamentais no mundo infantil, assim como não respeitam o processo de desenvolvimento, no qual a criança precisa aprender e errar.

Violação do respeito na comunidade

A partir dos grupos de discussão pudemos evidenciar duas categorias a fim de melhor compreender a violação do respeito na comunidade.

Relação entre adultos e crianças: essa categoria aponta que as relações devem ser de respeito mútuo, entendendo e aceitando as limitações, a faixa etária e os comportamentos de ambos os lados.

“... dos adultos não terem respeito pelas crianças, porque ele jogou uma bola e um homem pegou a bola e disse que ali não era para jogar a bola, quer dizer, ele já foi instruído de que ali não pode, mas criança você sabe como que é, ele tenta mais uma vez, ele tenta ver até onde ele pode chegar, o que pode acontecer se ele fizer mais uma vez. E foi onde aconteceu, esse homem foi e pegou um pau e jogou no meu filho, agora onde que tá o respeito? Um senhor de quase 60 anos, que deve ter netos, sei lá.”

Os pais acreditam que o respeito à uma criança deve ser construído a partir da relação que se estabelece com os adultos, pois determinadas atitudes advindas das crianças devem ser aceitas, já que são típicas da fase de descobertas e do desenvolvimento. No entanto, na medida do possível, as crianças também precisam compreender as limitações dos adultos, para que essa relação possa tornar o convívio agradável, não violando assim o direito ao respeito.

Qualidade dos serviços públicos: se refere a forma como a criança é atendida nos serviços disponíveis na comunidade, como no serviço de saúde, onde muitas vezes falta atendimento ou, quando existe, é de má qualidade.

“Teve uma vez que a menina tava queimando de febre, não tinha mais vaga, não tinha encaixe...”

“... porque toda vez que você vai é isso: não tem vaga, não tem encaixe.”

“Esses dias minha sobrinha tava com febre e vomitando e levei no postinho aqui embaixo. A enfermeira nem botou a mão nela, fiquei com medo porque podia dar uma convulsão. Aí levei ela lá embaixo, no outro posto, deram remédio, aí a moça falou que eles não podiam ter deixado ela sair assim.”

“Às vezes falta conscientização de quem atende. Tem lugar que atende bem, mas tem lugar que eles fazem corpo mole.”

Uma forma muito comum das crianças terem seu direito ao respeito violado é a má prestação dos serviços de saúde, já que esse seria um direito garantido por lei à infância. O Estatuto (1990) aponta que a criança tem prioridade no atendimento, mas isso não é respeitado, pois a oferta de profissionais da área é baixa, não sendo capaz de atender a demanda, o que gera filas nos locais de atendimento, lista de espera com prazos muito distantes, tanto para consultas, quanto para exames, além da precariedade material e humana com que muitas vezes as pessoas se deparam.

3.3.3.2. A garantia e a violação do respeito na visão dos educadores

Um grupo de educadores não realizou a discussão sobre esse tema do respeito, portanto os dados aqui apresentados referem-se a apenas as informações produzidas por um grupo de educadores. Sendo assim, só obtivemos uma categoria advinda do grupo dos professores, referindo-se à garantia do respeito na escola (Anexo 16).

Garantia do respeito na escola

A partir da discussão realizada por apenas um dos grupos de educadores, obtivemos a seguinte categoria:

Ouvir a criança: se refere a oitiva do adulto com relação as verbalizações e manifestações da criança.

“... num trabalho desses, escutando a fala da criança, a mãe e o pai podem ter uma briguinta insignificante às vezes, como todo casal tem, e às vezes a criança pode estar fantasiando sobre uma situação, mas como aquilo tá mexendo com aquela criança e muitas vezes a mãe e o pai em casa não tão sabendo, não tão se dando conta, acham que ela fica trancada lá dentro porque quer brincar de boneca e o irmão atrapalha. Tanto que nesse dia eu contei para a mãe dela e ela me agradeceu.”

“Eu acho importante isso de ir mais profundo no cotidiano da criança, porque às vezes com aquela pergunta que o adulto faz: ah como foi o seu dia, conta para mim como foi legal. E aí a criança se sente na obrigação de responder ao adulto. Muitas vezes a gente esquece de perguntar para a criança o que foi importante (...) passei a mudar e perguntar o que foi importante, e aí, nossa, apareceu tanta coisa, nossa eu aprendi tanta coisa.”

“... num momento desses de sala de aula você percebe a sensibilidade e isso é respeitar a criança, o que ela tá sentindo, você perceber e trabalhar isso.”

“... a professora percebeu uma criança muito aflita, ela ficou muito nervosa, ela tremia, ela não tava à vontade para ver aquilo (um colega encaixar a prótese móvel na perna) e aí a gente foi muito sensível, não quer, não quer, tudo bem, a gente vai para lá, tudo bem. E mesmo assim ela ficou com medo, dizia que tinha medo que ele ia cair. Porque ninguém quer respeitar a diferença e não é ela que tem que respeitar a diferença dele, são os dois que tem que se respeitar. E isso tem que ser respeitado porque essa criança não tava no momento dela, é isso é importante. E nós temos que ajudar e respeitar.”

Os educadores consideraram que uma forma de garantir o respeito da criança no espaço da escola é o adulto estar atento às diferentes expressões infantis, sejam elas verbal, gestual ou gráfica, pois assim terá a oportunidade de ser o mediador entre algum conflito que venha ocorrer no cotidiano. A atenção do educador àquilo que a criança expressa pode evitar que conflitos se instalem e ainda oferecer a oportunidade do adulto aproximar-se da realidade vivida fora do ambiente escolar, mas que talvez venha repercutir nesse espaço.

Garantir esse direito na escola, considerando as diferentes formas de expressão da criança, nem sempre faz parte do cotidiano dos educadores. É discurso recorrente, nos corredores da escola, a intenção dos educadores não conhecerem o que acontece com a criança fora da escola por receio de assumirem alguma posição e conseqüentemente, se responsabilizarem. Isso acontece, de maneira muito intensa na escola pesquisada, em razão de grande parte das crianças advirem de um bairro dominado pelo poder paralelo e que vive a violência no dia-a-dia. A não escuta do educador serve para protegê-lo,

mas confronta com a falta de proteção que poderia ser oferecida à criança no ambiente escolar.

3.3.3.3. Síntese da garantia e da violação do respeito

Podemos salientar, após a exposição desses dados, que para pais e educadores o respeito de uma criança está garantido quando se oportuniza o diálogo. Os pais apontam ainda a existência de um ambiente agradável como garantidor do respeito na escola. Enfatizam que o respeito de uma criança é violado, em casa, quando a violência é utilizada para resolver impasses e, na comunidade, quando os serviços públicos disponíveis, não apresentam qualidade.

Evidenciamos que houve pouco envolvimento de ambos os grupos de participantes nesse tema do respeito, o que pode justamente sinalizar um desrespeito às questões ligadas à infância.

A oportunidade que é dada à criança de dialogar, de expor suas dúvidas e angústias, de compartilhar experiências é, em alguns momentos, violada em função do estilo de vida e das necessidades dos adultos. As cobranças do dia-a-dia, a vida atarefada, faz com que muitos pais não tenham paciência e tempo para conversarem com seus filhos. Essa é uma característica do sistema dominante, o qual prioriza as relações de trabalho e não as relações interpessoais, fazendo com que as pessoas tenham pouco tempo para dedicarem-se ao lazer, ao investimento nas trocas sociais e humanas.

A criança, por seu lado, ao não conseguir dialogar, ao não ser ouvida, encontra nos meios de comunicação, como a televisão e o computador, formas de interação, ficando vulnerável e sujeita aos riscos provenientes desses meios. Pode ainda encontrar fora de casa e da escola espaços onde se sinta valorizada, mesmo que esses locais não sejam saudáveis ao seu desenvolvimento.

3.3.4. DISCUSSÃO DA GARANTIA E DA VIOLAÇÃO DOS VALORES DA TRILOGIA DO ECA NAS RELAÇÕES COM PAIS E EDUCADORES

Ao termos realizado a apresentação e a análise dos dados que os pais e educadores nos forneceram sobre a garantia e a violação dos valores da liberdade, da dignidade e do respeito em casa, na escola e na comunidade, podemos, nesse momento, sintetizá-los em seis dimensões explicativas. Para cada um dos valores evidenciamos duas dimensões, sendo que uma se referia à garantia e outra à violação do direito. Dessa forma, obtivemos seis dimensões explicativas.

A liberdade de uma criança está garantida quando ela pode se expressar e se sentir protegida, independente do ambiente em que estiver. Assim sendo, a dimensão que explica, de uma maneira mais clara, a garantia da liberdade é: *proteção e expressão da criança*. Em contrapartida, a violação desse direito acontece quando as crianças sofrem com a violência existente em casa, na escola e na comunidade, de onde pudemos elaborar a seguinte dimensão: *violência*.

O direito à dignidade foi marcado novamente, assim como vimos no primeiro objetivo da pesquisa, pelo poder aquisitivo e ainda pela presença dos pais na vida dos filhos. Dessa forma, a dimensão que sinaliza a existência desse valor para a infância é: *condições financeiras e presença dos pais*. Por outro lado, a dimensão que melhor explica a violação da dignidade é: *desigualdade social e de renda*.

O direito ao respeito foi pouco discutido, como já mencionamos anteriormente, mas mesmo assim foi possível elaborarmos uma dimensão para a garantia desse direito e outra para a violação. A criança que recebe atenção em casa e na escola, que pode se expressar e ser ouvida tem o direito ao respeito assegurado, e assim a dimensão *criança tratada como prioridade* pode explicar a garantia desse direito. Já a falta de qualidade nos diferentes serviços disponibilizados pelo Estado, a essa população, evidenciam o descaso com que é tratada e assim a dimensão que indicaria a violação do direito ao respeito é: *precariedade dos serviços públicos*.

A seguir, as dimensões serão apresentadas em um quadro, para que possam ser melhor visualizadas.

Quadro 3: Dimensões da garantia e violação da trilogia nas relações com pais e educadores

VALOR	DIMENSÃO	
Liberdade	Garantia	Proteção e expressão da criança.
	Violação	Violência.
Dignidade	Garantia	Condições financeiras e presença dos pais.
	Violação	Desigualdade social e de renda.
Respeito	Garantia	Criança tratada como prioridade.
	Violação	Precariedade dos serviços públicos.

Dimensão 1: *Proteção e expressão da criança.*

Os resultados sinalizaram que a liberdade de uma criança está garantida quando se sente protegida e quando pode se expressar da maneira que desejar, tanto em casa quanto na escola .

A existência de um ambiente acolhedor, que não exponha a criança a riscos, pode ser considerado como um fator de proteção ao desenvolvimento infantil.

No entanto, Lordelo (2002) afirma que há de se reconhecer que não existe um caminho único para o desenvolvimento de uma pessoa, mesmo que tenha um conjunto mínimo de condições necessárias para que ele ocorra, já que muitas metas são construídas socialmente e estão condicionadas pelos valores de cada sociedade, que está histórica e culturalmente situada.

Apesar disso, o suporte oferecido à criança, desde cedo, irá contribuir para as relações que ela estabelecerá ao longo da vida e constituirá um fator de estabilidade emocional.

Assim sendo, o apoio social e afetivo é uma das dimensões mais importantes do desenvolvimento humano e do bem-estar do indivíduo. Os elos de relacionamento recebidos e percebidos pela pessoa, associados a um conjunto de sistemas e de pessoas significativas, irão compor o que se denomina de rede de apoio social e afetivo. A família é considerada a primeira rede, já que dentro dela existem relações sociais próximas e importantes. No entanto, ao longo da vida, o indivíduo irá estabelecer outros relacionamentos, os quais se qualificam pelo tipo de afeto envolvido. A eficácia de uma rede também está associada à capacidade que possui de prevenir casos de abuso e

de negligência, e por outro lado, de contribuir para a formação dos vínculos fora de casa, como os escolares, favorecendo a capacidade de adaptação, a qualidade dos relacionamentos e a proteção das situações de risco (Brito & Koller, 1999).

O contexto familiar da criança e a inserção na escola favorecem a formação dos vínculos contribuindo para que ela se sinta segura, já que, de acordo com Carvalho e Lordelo (2002, p. 237) “o ambiente social de uma criança, inclui, além do adulto, outras crianças, as quais são parte essencial da rede de relacionamentos que fornecem o contexto para o desenvolvimento”.

Dessa maneira, tanto a família quanto a escola contribuem para o desenvolvimento infantil, de forma positiva ou negativa, principalmente na maneira como essas duas instituições se integram e funcionam. “A família reflete a dinâmica da comunidade onde a criança está inserida e isso pode trazer dados importantes à prática escolar.” (Guzzo & Tizzei, 2007, p.54). Assim, é essencial que se conheça o cotidiano das relações que se estabelece na família e na escola, já que isso pode ser indicativo de práticas básicas de cuidado e proteção infantil.

Portanto, a liberdade de uma criança pode ser garantida na família e na escola, à medida que ela sentir-se capaz de se expressar e for acolhida. A demonstração de sentimentos, os questionamentos, os compartilhamentos precisam encontrar espaço para se manifestarem e assim contribuírem para o desenvolvimento da criança.

Dimensão 2: *Violência.*

A liberdade de uma criança é violada quando ela está exposta a qualquer tipo de violência, seja em casa, na escola ou na comunidade. A violência contra crianças e adolescentes se expressa por práticas públicas e privadas, como os homicídios, as dificuldades de acesso à saúde, à educação, ao lazer, à exploração pelo trabalho infantil, à exploração sexual comercial, até aquelas que ocorrem no âmbito do privado, nos lares, e que são veladas, como é o caso da violência intrafamiliar (Vecina, 2006).

A violência doméstica²³, segundo Azevedo (2008) pode ser compreendida como uma forma de violência interpessoal, onde há abuso do poder disciplinador e coercitivo dos pais ou responsáveis, e que pode durar meses ou até anos, tendo na família sua ecologia privilegiada. Nessa forma de violência, a vítima é reduzida a condição de um objeto que sofre tratamento abusivo, sendo ainda uma forma de violação dos direitos essenciais da criança e do adolescente enquanto pessoas.

Essa prática de violência, dentro de casa, envolve situações de negligência, abandono, violência física, sexual e psicológica e que, por assumirem um caráter de naturalização, podem introduzir crianças e adolescentes no mundo das demais violências. É importante que se reflita sobre as relações de poder que se estabelecem dentro de casa, com o objetivo de dominação e que acabam impossibilitando a proteção de crianças e adolescentes, fazendo com que não tenham autonomia e se submetam a vontade de outrem (Vecina, 2006; Azevedo, 1995; Azevedo e Guerra, 2002).

Foi realizada uma ampla pesquisa por equipes de telealunos do LACRI, coordenado pela Dra. Maria Amélia Azevedo, a fim de obter dados da incidência de violência doméstica notificada no Brasil, entre os anos de 1996 a 2007. Esses dados apontaram que a violência física contra crianças e adolescentes obteve o segundo maior índice, isto é, 31%, de um total de 159.754 casos notificados, dentre os cinco tipos de violência doméstica (violência física, violência sexual, violência psicológica, negligência e violência fatal). A negligência foi a forma de violência mais notificada, com 41% dos registros.

Esses dados certamente não indicam a realidade vivida pelas crianças e adolescentes brasileiros, já que grande parte da violência doméstica não é denunciada, sendo, essencialmente a violência física, compreendida como uma forma natural dos pais educarem um filho e aceita socialmente.

A escola também vive questões relacionadas à violência que transgridem o direito à liberdade da criança. De acordo com Patto (2005), só

²³ As pesquisadoras do LACRI (Laboratório de Estudos da Criança), da USP, São Paulo, adotam o termo 'violência doméstica' para se referir a violência que acontece no âmbito do lar e esse é o termo também adotado por nós.

podemos falar da violência, nas escolas, se levarmos em consideração a violência das escolas.

Esse é um fenômeno psicossocial bastante complexo e multicausal. Aquilo que é vivido dentro das escolas, como a desvalorização dos professores, a desigualdade social, as formas autoritárias de agir, a domesticação dos alunos, os atos de vandalismo, o descaso com a qualidade do ensino e com as instalações, a pretensa política de inclusão, a arbitrariedade e as agressões interpessoais contribuem não só para a violência dentro dessas instituições, mas também para a produção na violência social.

O quadro de situações geradoras da violência escolar advém de diferentes fontes. Os educadores apontam a exclusão das decisões sobre a política educacional, as condições de ensino inadequadas, a remuneração insatisfatória, a presença de diferentes formas de violência dentro da escola, a perda da autoridade diante das novas políticas voltadas às crianças e adolescentes, dentre outras, como a justificativa para o tipo de relacionamento que mantêm com seus alunos.

Mas, de acordo com Guzzo (2007) o certo é que tanto os educadores quanto os funcionários da escola não querem conhecer a vida das crianças que freqüentam a escola por não quererem se comprometer com a realidade vivida por elas, com a qual não sabem como lidar. “Assim, mesmo vivendo uma rotina sem sentido para grande parte das crianças na escola (...) os professores procuram formas alternativas de superar o mal-estar e descontentamento e acabam por exercer a autoridade e a violência, reproduzindo as relações desumanizadas presentes na sociedade” (Guzzo, 2007, p.20).

Deste modo, as crianças e adolescentes vivenciam a hostilidade nas relações com seus educadores, a agressão diante da desigualdade social existente entre eles, a autoridade e arbitrariedade com que são tratados, a domesticação a que estão submetidos, a vivência da violência extra-muros e não conseguem encontrar dentro da instituição um ambiente acolhedor que seja capaz de romper com essa situação e garantir-lhes a liberdade.

A falta de interesse na efetivação das políticas educacionais onde “ as escolas vem se tornando ‘recolhimentos provisórios de menores’, espécies de Febem-dia que querem simplesmente tirá-los das ruas e melhorar as estatísticas de ocorrências policiais” (Patto, 2005, p. 34), pode ser comprovada

no cotidiano das escolas públicas. Um dos educadores exemplificou esse descaso do poder público, o qual tem apenas o interesse que os dados estatísticos apontem a diminuição de crianças fora da escola, e não a qualidade do ensino, ao fazer o seguinte relato: *Eles ficam confinados num lugar, é assim: vocês não podem sair daí, ficam enjaulados, isso não é escola, o que eles estão educando? Parece um exemplo de Febem.*”

É preciso mudar esse quadro para que o direito à liberdade infantil não seja mais violado. Para isso, Guzzo, Lacerda Júnior & Euzébios Filho (2006) sinalizam que a transformação dessa situação inclui a existência de programas destinados à prevenção da violência nos currículos escolares, as discussões sobre esse fenômeno na própria escola e na comunidade, a efetiva participação dos membros da escola nas discussões e decisões, e assim contribua para práticas mais democráticas, críticas e participativas. Esses esforços podem diminuir os índices de violência nas escolas públicas brasileiras e auxiliar na construção de uma nova sociedade, onde a liberdade da criança não seja violada.

Dimensão 3: Condições financeiras e presença dos pais.

A dignidade, de acordo com os resultados, pode ser garantida quando os adultos possuem determinadas condições financeiras para suprirem as necessidades das crianças e ainda quando os pais podem conviver cotidianamente, de maneira mais próxima, com seus filhos. No modelo de sociedade em que vivemos isso acaba sendo muito contraditório, já que a busca por atingir esses recursos faz com que muitos pais precisem se afastar de casa, por muitas horas, ficando alheios a vida dos filhos.

As cobranças pessoais e o modelo de sociedade vigente faz com que muitos pais busquem exaustivamente aquisições materiais no intuito de oferecer um outro padrão de vida para seus filhos. É a eterna luta para se sentir reconhecido socialmente, já que:

“A civilização capitalista ocidental, em sua forma atual, cria valores que permeiam as relações sociais, a cultura e a educação como um todo. O Capital e o Mercado constituem-se na estrutura fundante deste regime. Nesse regime, quem tem mais vale mais, quem não tem nada, não vale nada.” (Guzzo, 2007, p.18)

Conciliar esses dois fatores, aquisição material e presença dos pais, torna-se uma tarefa penosa e difícil de atingir, não por desinteresse dos pais, mas pelas próprias cobranças impostas. Dentro desse modelo, os cuidados com as crianças, ou a intenção de que eles aconteçam, acabam sendo direcionados de diferentes formas. Algumas crianças ficam sozinhas, ou sob os pretensos cuidados dos próprios irmãos, às vezes ainda crianças também; outras são cuidadas por familiares; há ainda a contratação de vizinhos ou pessoas disponíveis; e também, quando é possível contar com os recursos disponíveis na comunidade, como creches ou escolas que atendam em período integral.

A qualidade desses cuidados pode ser questionável, seja realizada pelos pais ou por outras pessoas. Para que uma criança receba a atenção que necessita para o seu desenvolvimento é preciso que ela seja aceita e valorizada pelo mundo adulto, implicando ainda na concepção formulada sobre a importância de ser criança em nossa sociedade.

Dimensão 4: *Desigualdade social e de renda.*

A violação da dignidade de uma criança é marcada não só pela desigualdade social, mas também pela sua geradora, que é a desigualdade de renda.

A desigualdade social é percebida pelos participantes de pesquisas realizadas, como um fenômeno sem causas aparentes ou ainda com causas difíceis de serem identificadas, sendo visualizada apenas pelos fatos imediatos do cotidiano e que dificilmente será suprimida. Os participantes também não conseguem visualizar possibilidades concretas de ruptura com o capital, para diminuir a desigualdade, muito pelo contrário, é nele que encontram alternativas para melhorar de vida (Euzébios Filho & Guzzo, 2007; Euzébios Filho, 2008).

O capitalismo brasileiro gera a desigualdade social, a qual vai sendo amortecida à medida que a classe trabalhadora ou as necessidades do próprio capitalismo impõem limites à acumulação do capital, gerando as políticas sociais. Embora, inicialmente, essas políticas beneficiem mais os capitalistas, acabam também produzindo, a reboque, melhorias na vida da população, criando a idéia de que o modo de produção do sistema tenha elevado os

trabalhadores a cidadãos e sujeitos de direitos. As políticas sociais das últimas décadas oferecidas pelo governo, foram elaboradas para garantir o controle social. Elas não reduzem a desigualdade social, mas melhoram a qualidade de vida da população, já que buscam encobrir os fracassos das políticas sociais de desenvolvimento, por meio dos programas sociais (Souza Neto, 2003).

Os programas sociais assumem um caráter assistencialista que pouco ou quase nada contribuem para a diminuição da desigualdade social, servem apenas como uma forma remediativa da situação de pobreza e miséria que grande parte da população está exposta. Já a desigualdade de renda só poderá ser extinta quando a educação tiver a mesma qualidade para todos e quando, conseqüentemente, as oportunidades de trabalho sejam iguais a toda população.

No entanto, é preciso mobilizar e conscientizar a população para alterar esse quadro de desigualdades, rompendo com a alienação dominante, pois conforme Saeta & Souza Neto (2006, p.39):

“Se a barbárie da sociedade brasileira é pautada na desigualdade social, na violência e na negação dos direitos, o processo civilizatório é marcado por diferentes formas de lutas para conquistar e garantir esses direitos”.

Dimensão 5: Criança tratada como prioridade.

Uma criança tem o seu direito ao respeito garantido quando ela é tratada de forma prioritária, em qualquer ambiente. De acordo com o ECA (1990), no artigo 4º:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

Esse artigo mostra, de maneira bem abrangente, os direitos conquistados pela criança e pelo adolescente a partir da promulgação do Estatuto. Caso apenas esse artigo fosse cumprido na sua totalidade muitos dos problemas que afetam a grande maioria das crianças e dos adolescentes não deveriam existir. Mas essa não é a realidade vivida, muito pelo contrário, de todos esses direitos, poucos (ou raros) são os que conseguem ser garantidos,

com qualidade, principalmente para as crianças oriundas das camadas menos favorecidas.

O ECA (1990) ainda especifica, em um parágrafo único, o que compreende a garantia da prioridade:

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

A preferência que a criança tem, por direito receber, a colocaria em uma situação extremamente favorável ao seu desenvolvimento, já que muitas das suas necessidades estariam sendo atendidas. No entanto, nos deparamos com a contradição daquilo que está expresso na lei e a realidade do cotidiano das crianças e adolescentes.

No ano de 2008, o Estatuto completou 18 anos de existência e esse tempo já seria mais do que suficiente para o país se adequar a lei promulgada. Contudo, os índices estatísticos e a realidade que encontramos cotidianamente, em todas as regiões do Brasil, não são capazes de ratificar aquilo que foi adotado como sendo um avanço para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Tomemos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – realizada em 2005. Essa pesquisa mostrou que quase metade das famílias brasileiras (49,6%) contavam com, pelo menos, um de seus integrantes com idade de até 14 anos e para as famílias com componentes com até seis anos, a proporção era de 28,2%. Isso indica que o Brasil conta com um contingente significativo de crianças e adolescentes, sendo importante a produção de indicadores sociais específicos que visem subsidiar o monitoramento das políticas públicas voltadas a essa população. Essa pesquisa apontou também que cerca de 40% das famílias com crianças de até 14 anos, em 2005, viviam com rendimentos que não ultrapassavam meio salário mínimo mensal per capita, situação ainda pior (44,1%) entre as crianças de até seis anos de idade (IBGE, 2008).

Com relação aos indicadores da educação infantil, a pesquisa comparou dados dos anos de 1995 com os de 2005, sendo que a frequência escolar de crianças de zero a seis anos²⁴ no ano de 1995 era de 27% e no ano de 2005 passou para 40,3%. Com relação à frequência às creches, em 2005, os índices apontavam 13,3% das crianças de zero a três anos. Esse pode ser considerado um percentual baixo, mas como essa etapa não é obrigatória, cabe as famílias optarem por inserir as crianças nas escolas. No caso das crianças de quatro a seis anos a frequência é um pouco maior, sendo registrado em 1995, um índice de 53,5% e no ano de 2005 passou para 72,7%. Vale destacar que as taxas de frequência escolar para a educação infantil são bem diferenciadas regionalmente, já que na região norte do país apenas 30,6% das crianças tinham acesso à escola (IBGE, 2008).

Diante disso fica evidente que a promulgação da lei destinada às crianças e adolescentes ainda não é uma realidade vivida unanimemente em nosso país e precisa considerar, de maneira especial, com as diferenças sociais, de renda e até mesmo regionais.

Dimensão 6: Precariedade dos serviços públicos.

A falta de qualidade nos serviços oferecidos pelo Estado pode ser considerada uma violação ao respeito infantil. As carências existentes, em especial nas áreas da saúde e educação atingem enormemente a criança que necessita de algum atendimento público.

Com relação à educação, a Constituição Federal (Brasil, 1988) nos artigos 208, inciso IV²⁵, e no artigo 206, inciso VII²⁶, nos oferecem a base legal para concluirmos que a educação não só é obrigação do Estado, mas também que ela deve ser oferecida com qualidade. O ECA (Brasil, 1990) também define os direitos fundamentais à criança e ao adolescente, em especial nos capítulos I, II e III,²⁷ sendo a educação um direito previsto para todas as faixas etárias, inclusive à criança de zero a seis anos. A LDB (Brasil, 1996) é outra lei

²⁴ No ano de 2006 foi aprovado para nove anos o novo ciclo do ensino fundamental, incorporando as crianças de seis anos neste nível e não mais no da educação infantil.

²⁵ “Artigo 208, IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (CF, 1988).

²⁶ “Artigo 206, VII - garantia de padrão de qualidade” (CF, 1988).

²⁷ “Capítulo I: Do direito à vida e à Saúde; Capítulo II: Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; Capítulo III: Do direito à convivência familiar e comunitária”. (ECA, 1990).

que ratifica a Constituição Federal e o ECA quanto a obrigatoriedade de oferecimento da educação infantil pelo Estado e no artigo 29²⁸ define que a finalidade da educação infantil, em especial, deve ser a de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o papel da família e da comunidade.

Para que exista um atendimento de qualidade na educação infantil, conforme o que foi proposto nos instrumentos legais, é importante três fatores fundamentais: a proporção entre a procura e a oferta de vagas nas creches e pré-escolas; a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado que deve estar presente nas práticas educativas. A relação entre a demanda da comunidade e a oferta de vagas é um fator mais difícil de ser cobrado do Estado em função da educação infantil não ser obrigatória para essa faixa etária. Quanto ao número de crianças para cada adulto, a Comissão do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1998) sugeriu os seguintes números a serem seguidos: seis crianças de zero a dois anos com um professor; 12 crianças de três anos com um professor e 25 crianças de quatro a seis anos com um professor. O cuidar e o educar, na educação infantil, estão associados com uma concepção histórica de que o cuidar era destinado a instituições assistenciais e o educar às escolas, criando-se também o entendimento de que o cuidar destinava-se às creches e o educar às pré-escolas. Mas é importante ressaltar que toda relação entre educador e criança é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explícito ou não, mais ou menos adequado.

A qualidade, em qualquer área, é um conceito socialmente construído, que depende do contexto onde se insere, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que são determinados historicamente, sendo assim resultado de processos que supõem constantes negociações e contínuas revisões (Campos & Haddad, 2006)

Há muito a ser feito para que a escola pública de educação infantil ofereça melhores condições de atendimento a seus alunos, mesmo tendo profissionais empenhados e envolvidos, mas é fundamental que movimentos e

²⁸ “Artigo 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.” (Brasil 1996)

reivindicações partam do coletivo, da sociedade civil, para que esse quadro se modifique.

No que se refere aos serviços públicos de saúde, freqüentemente há queixas referentes à restrição ao acesso, à insatisfação dos usuários e à ineficiência e ineficácia das ações produzidas. A formulação de políticas públicas não é suficiente para que se garanta o acesso ao direito à saúde da população, em especial, às crianças e aos adolescentes. Para que haja efetivação dessas políticas é necessária a superação do discurso retórico e a promoção de uma atuação articulada entre os diferentes profissionais envolvidos. Dessa maneira, para que se garanta o direito à saúde de crianças e adolescentes é preciso a articulação de fatores de ordem política, socioeconômica, jurídica, cultural, ambiental e física (Lima, Alves & Franco, 2007).

3.4. PRESENÇA DOS VALORES DA TRILOGIA DO ECA NA ESCOLA

O terceiro e último objetivo da presente pesquisa procurou, por meio dos dados registrados nos diários de campo²⁹ da pesquisadora, perceber se os valores da liberdade, dignidade e respeito faziam parte da vida da criança na família, porém mais especificamente, no espaço escolar. A partir dos resultados obtidos, procuramos elaborar dimensões que se relacionassem com a atuação do psicólogo escolar diante desses valores propostos no Estatuto.

Optamos pela definição dos conceitos de liberdade, dignidade e respeito que estão propostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n. 8069/1990). Tomamos por base o segundo capítulo dessa lei – *Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade* (ECA, 1990) – utilizando os artigos 16 (e seus incisos), 17 e 18.

Os dados dos diários de campo, os quais foram produzidos pela pesquisadora após cada ida ao campo, serviram como ilustração de cada um dos artigos apresentados. Totalizamos 94 DC's e nos referiremos a eles, seguindo uma numeração de 01 até 94.

Dividimos esse objetivo da seguinte forma: apresentação do artigo 16, que versa sobre o direito à liberdade e dos incisos que podiam ser ilustrados com passagens dos diários de campo, apontando primeiro a garantia desse direito, a seguir a sua violação, finalizando com a síntese do que foi evidenciado. Seguimos a mesma dinâmica com o artigo 17, sobre o direito ao respeito e com o artigo 18, que aborda o direito à dignidade, sendo que esses dois últimos artigos não apresentam incisos. Para concluir esse terceiro objetivo da pesquisa fizemos a discussão teórica a partir dos dados que foram analisados.

3.4.1. GARANTIA E VIOLAÇÃO DA LIBERDADE NA ESCOLA

Para melhor compreensão da garantia e da violação desse direito dentro do espaço escolar, apresentamos inicialmente o que está definido no Estatuto e a seguir os registros feitos pela psicóloga escolar, nos diários de campo, acompanhados de comentários.

²⁹ Diários de Campo: utilizaremos a abreviatura DC's quando nos referirmos a esses documentos.

O ECA (1990) aponta que:

“Art. 16- O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- 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 esportes 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”*

De todos os incisos do artigo 16, evidenciamos nos dados dos DC's, situações de garantia e violação da liberdade no primeiro e no quarto incisos e só de garantia no sétimo inciso. Descreveremos os resultados, a seguir:

3.4.1.1. Garantia da liberdade à luz do ECA

A criança tem a liberdade de estar nos espaços comunitários, sendo a escola um desses locais, e não pode ser impedida de freqüentá-lo, caso tenha ocorrido, por exemplo, algum atraso. A fala da diretora da escola, descrita em um DC, evidencia essa situação, presente no primeiro inciso:

“... agora não há mais limite de horário para a entrada das crianças, que antes era limitado em 15 minutos de tolerância, mas depois que uma mãe fez uma denúncia que seu filho não pode entrar na escola, alterou-se essa regra, já que a crianças tem direito de estar na escola.”
(DC nº. 74)

A escola havia estipulado um limite de tolerância para atrasos e após esse horário não permitia mais a entrada da criança naquele turno. Com a denúncia da mãe, essa regra foi alterada e a criança passou a poder entrar na escola em qualquer horário. Essa regra tinha sido adotada na intenção de criar um hábito na comunidade de respeitar o horário de entrada e, conseqüentemente, o desenrolar das atividades pedagógicas, para que não houvesse prejuízos para a criança que estivesse chegando nem para seus colegas.

Ainda dentro desse primeiro inciso podemos apontar que a escola está garantindo o direito à liberdade para a criança quando oferece condições adequadas que permitam o seu acesso a essa instituição.

“Logo que cheguei vi rampas em alguns acessos da escola e então percebi que deveria ser a adaptação para receber o aluno da tarde que está usando cadeiras de rodas.” (DC nº. 84)

A escola fez algumas adaptações do espaço físico para receber um aluno que passou a usar cadeira de rodas. Até então não havia nenhuma criança nessas condições, apesar da escola trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Outra forma de garantir o direito à criança, que está expressa no inciso quarto do artigo 16, é permitir que ela brinque de forma livre, espontânea e criativa. Isso pode ser evidenciado em alguns momentos do cotidiano escolar, conforme apontamos a seguir:

“As crianças da professora M. estavam brincando num pé de pitanga, algumas tinham subido para apanhar frutas e outras estavam brincando embaixo. Achei a atividade que estavam fazendo muito agradável e prazerosa, pois é muito bom este contato com a natureza, e o espaço desta escola é muito privilegiado.” (DC nº. 12)

“... acompanhei o momento do parque das crianças maiores e nesse parque elas conseguem brincar mais, pois há mais opções (correm, pulam, usam os brinquedos do parque, sobem nas árvores, brincam na areia...). Fiquei com um grupo de crianças que estavam brincando na areia e que tinham ido buscar água para molhar um pouco a areia. Tinha poucos baldinhos, pázinhas e potes de sucata, e fomos construindo algumas coisas, brincando e conversando.” (DC nº. 86)

“Peguei giz e fui desenhar uma amarelinha para brincarmos. Muitas crianças vieram para brincar, na verdade é sempre assim quando propomos alguma atividade, elas vêm bastante animadas.” (DC nº. 82)

O espaço físico da escola era bem privilegiado, tendo uma grande área ao ar livre onde havia dois parques infantis (um maior e outro menor), muitas árvores, um gramado, um tanque de areia, enfim muito espaço para correr e brincar. Alguns educadores deixavam seus alunos livres para explorarem esse espaço, brincando na areia, nas árvores, nos brinquedos, sendo esse um momento muito apreciado pelas crianças.

3.4.1.2. Violação da liberdade à luz do ECA

Por outro lado, a violação do ir, vir e estar, pode ser caracterizada, na escola, por algumas situações pontuais que se evidenciam no cotidiano escolar.

A determinação judicial, de alteração da responsabilidade pela guarda da criança, não deveria ser efetuada no espaço escolar, pois além de lhe tirar esse direito que tem de estar na escola, também impacta os seus colegas e professores.

“... um oficial de justiça chegou à escola para retirar uma criança cuja guarda passaria para o pai, mas a diretora não permitiu que isto ocorresse antes da chegada da mãe. A professora falou que isto não é a primeira vez que acontece e causa desespero em todos, principalmente nas crianças, que não entendem direito o que está acontecendo.” (DC nº. 11)

O ECA (1990) não menciona o local ou a forma para que a aconteça a alteração de residência e/ou guarda da criança no caso de mudança do pátrio poder. Assim sendo, cabe ao Juizado da Infância e da Juventude determinar como ela será feita, o qual deveria considerar a forma menos traumática, humilhante e expositiva, tanto para a criança em questão quanto para as outras crianças, que convivem no mesmo meio social.

As situações de violência comunitária em que a criança está exposta também ferem o seu direito de circular em segurança, de viver sem que a sua liberdade seja violada. Uma situação preocupante, advinda dessa violência vivida na comunidade, é o fato do adulto, com o qual a criança fica na escola, não acreditar no que ela relata além de não se interessar em conhecer o cotidiano onde a criança se insere. Dessa forma, o educador viola o direito que a criança tem de se expressar, apontado no segundo inciso do ECA (1990).

“... os gêmeos começaram a contar que a polícia tinha estado perto da casa deles na noite anterior, mas eu não conseguia entender bem o que eles falavam, pois os dois queriam falar juntos e gaguejavam ao contar esta história. Perguntei para a professora se ela sabia de alguma coisa que tinha acontecido e ela falou que não dá para acreditar em tudo o que eles falam porque eles fantasiam demais.” (DC nº. 21)

Os educadores violam o direito à liberdade da criança se expressar, de contar situações do seu cotidiano, como uma forma de não se envolverem com

as situações de sua vida, sendo esta uma forma que encontram de se protegerem e de se alienarem no seu dia-a-dia.

Outro exemplo de violação do direito à liberdade na escola, agora expresso no quarto inciso, pode acontecer pelo impedimento do ato de brincar ou ainda pelo controle do adulto sobre a brincadeira infantil.

“... uma monitora chegou perto de mim para dizer que uma mãe tinha reclamado com a professora I. que sua turma raramente ia para o parque...” (DC nº. 32)

“No parque ela continua agindo da mesma maneira, estipulando que brincadeiras as crianças devem seguir: primeiro os meninos no escorregador, enquanto as meninas ficam no tanque de areia, depois muda.” (DC nº. 36)

“Chamou a atenção que a professora I. saiu com suas crianças, sentou-as na muretinha, deu lanche e depois de um tempo voltou para o galpão, eles fizeram a rotina da higiene e não brincaram em nenhum momento do parque. (...) Este tipo de procedimento é rotineiro desta professora, ou ela deixa brincar no parque e fica controlando as brincadeiras, ou faz como neste dia, as crianças ficam vendo os outros brincarem, mas não brincam.” (DC nº. 76)

A estipulação de como e onde a brincadeira deve ocorrer, sem que haja nenhuma razão justificável, fere esse direito da criança. A educadora que agia dessa maneira justificava suas atitudes afirmando que tinha receio das crianças se machucarem e por algumas mães dizerem que não gostavam quando seus filhos chegavam muito sujos em casa. Mas a privação e a determinação das brincadeiras fazia com que essas crianças estivessem constantemente sob o controle ameaçador da educadora, inclusive demonstrando atitudes hostis no relacionamento.

3.4.1.3. Síntese do direito à liberdade

Em suma, com relação ao direito à liberdade, podemos evidenciar, pelos registros nos diários de campo, que houve alguns registros de garantia e outros de violação desse direito.

Nos aspectos evidenciados de garantia e violação da liberdade da criança para estar na escola, podemos pensar que a presença do psicólogo escolar poderia trazer contribuições aos pais, educadores e para a própria criança.

Quanto ao horário de entrada da criança na escola, o psicólogo serviria como um mediador entre a família e a escola, permitindo uma maior aproximação da família do cotidiano da instituição, compreendendo a dinâmica do local, os objetivos propostos e, conseqüentemente, a sua importância para o desenvolvimento infantil.

Com relação à inclusão, a presença do psicólogo pode estar associada a um trabalho voltado para a comunidade escolar, em especial para as crianças e para os educadores, os quais muitas vezes não conseguem expressar o que sentem, suas angústias, limitações e dificuldades ao conviverem com uma criança com necessidades especiais. Há também de se considerar a exclusão que acontece dia-a-dia nas escolas, praticada pelos próprios educadores, advinda da desigualdade social vivida por grande parte da população, onde crianças são rotuladas como incapazes, fracassadas, advindas de famílias chamadas “desestruturadas” e a escola, diante disso, assume um papel cômodo de passividade, eximindo-se de qualquer responsabilidade.

Já no que se refere às brincadeiras, o profissional de Psicologia trabalharia de maneira conjunta com o educador, apontando que muitas vezes, nos momentos de descontração, a criança expressa diferentes situações do seu cotidiano, as quais não consegue verbalizar. Assim, ambos profissionais, estariam mais próximos da criança e poderiam compreender determinadas atitudes e comportamentos.

De maneira geral, o psicólogo escolar atuaria na interação com toda a comunidade escolar, possibilitando espaços de discussão com pais, educadores e familiares, auxiliando na compreensão da dinâmica da escola e do seu papel para o desenvolvimento infantil, sem que se violasse o direito à liberdade.

3.4.2. GARANTIA E VIOLAÇÃO DO RESPEITO NA ESCOLA

O artigo do Estatuto que aborda a garantia do respeito às crianças e dos adolescentes não contém incisos, portanto o apresentamos integralmente

e, na medida do possível, o desmembramos a fim de podermos associá-lo aos registros dos diários de campo, feitos pela pesquisadora, sobre a garantia e violação desse direito.

Assim sendo, está definido no ECA (1990):

“Art. 17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.”

3.4.2.1. Garantia do respeito à luz do ECA

Uma criança tem o direito ao respeito garantido quando, de forma abrangente, são considerados os aspectos físicos, psíquicos e morais, fundamentais para o seu desenvolvimento saudável.

O estímulo e a interação direta entre um adulto e uma criança evidenciam o respeito com que uma criança é tratada, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

“Pela primeira vez vi uma professora da EMEI estimulando diretamente uma criança na hora do parque, que sempre pareceu como a hora do descanso delas: era a professora C. interagindo com a T. no tanque de areia.” (DC nº. 26)

“... a professora C. trabalha com as crianças, ela é afetiva, pega no colo, abraça, elogia...” (DC nº. 77)

A escola pode propiciar a garantia do respeito à criança quando os adultos responsáveis por seus cuidados agirem de forma completa, respeitando as fases do seu desenvolvimento, além de estarem atentos as suas necessidades e dificuldades. É importante que os educadores considerem o fato de, muitas vezes, a presença da criança na educação infantil, ser o primeiro momento de separação da família, o que pode causar sofrimento não só para a criança, mas também para os pais.

Outra maneira de garantir o respeito à criança na escola é quando o educador demonstra preocupação com a criança, evidenciando que está atento ao que acontece com ela, acompanhando-a.

“A T. (professora) falou que a menina está muito tranqüila e que no início do ano achou-a um pouco agitada e fazendo alguns comentários

sobre namorados da mãe, mas já faz um bom tempo que não percebe nada.” (DC nº. 36)

“... ela falou que ele não era uma criança que a preocupava, não percebia nada de desnutrição, ele era uma criança miúda, mas a mãe também era e isto não lhe chamava a atenção, lembra que ele comia bem nas refeições, assim como muitas crianças.” (DC nº. 42)

“A professora falou que as duas estão muito magras e que a B. deve sair da escola no ano que vem em função da nova lei, mas ela está muito fraca.” (DC nº. 46)

Esse acompanhamento permite que o educador perceba qualquer modificação no comportamento infantil, já que terá parâmetros para comparar. Nos casos citados, as educadoras perceberam situações envolvendo o comportamento, a alimentação e o desempenho escolar, o que evidencia o respeito ao desenvolvimento.

A garantia do respeito envolve ainda a integridade psíquica da criança, que pode ter na figura do psicólogo escolar a sua contribuição, já que este profissional pode intermediar as relações, evidenciar aspectos saudáveis do desenvolvimento infantil, além de auxiliar na compreensão do cotidiano infantil.

“Ao final uma avó elogiou o trabalho e falou da importância e do privilégio de poder ouvir psicólogos na escola, fato bastante incomum, segundo ela, até mesmo em escolas particulares.” (DC nº. 44)

“... a professora T. perguntou se uma menina chamada C. era acompanhada por nós no ano passado, pois percebia que a menina era muito arredia, quieta, tímida e estava suspeitando que o comportamento não fosse só timidez.” (DC nº. 65)

“As duas professoras falaram de algumas crianças que estavam lhes preocupando...” (DC nº. 66)

A interação do psicólogo escolar, fazendo parte da equipe de gestão da instituição, estando presente cotidianamente, permite que este profissional atue de forma bastante participativa em todos os processos da escola, e contribuindo para a garantia do respeito da criança nesse local.

3.4.2.2. Violação do respeito à luz do ECA

A violação ao respeito, no espaço escolar, pode ser evidenciada em diversas situações registradas nos diários de campo da pesquisadora. Foram evidenciados casos preocupantes de desrespeito à criança pelos educadores, os quais são profissionais destinados a exercerem a função de educadores infantis e com os quais as crianças passam, no mínimo, quatro horas por dia, durante cinco vezes na semana.

Para que a criança não tenha violado o seu direito ao respeito, precisa receber os cuidados e a atenção de um adulto, o qual estará à disposição, caso a criança necessite.

“... as crianças estavam sozinhas, porque na verdade todas as professoras estavam na sala dos professores tomando café...” (DC nº. 16)

“O que me chamou a atenção é que três professoras estavam sentadas próximas a essa menina quieta e nenhuma chamou ou foi até ela, ela iria ficar todo o parque sozinha, sentada no canto, sem nenhuma interação, já que, conforme a professora, suas amigas não estavam. Depois de conversarmos, fomos nós três brincarmos na areia, mas a L. não largava a chupeta ou o pano.” (DC nº. 71)

Era fato comum na escola, as professoras ausentarem-se por alguns instantes das crianças, às vezes as deixando sozinhas ou solicitando a presença de uma monitora, quando desejavam reunir-se para fazer um intervalo. O intervalo não estava previsto nas quatro horas diárias de atividades das educadoras, mas foi instituído extra-oficialmente e passou a fazer parte da rotina da escola.

Em outras situações, conforme a descrita e que eram percebidas pela pesquisadora, as educadoras estavam presentes, mas não interagiam com as crianças ou não demonstravam preocupação com o que estava acontecendo.

Mais uma forma de violar o respeito das crianças é quando as educadoras as tratam com descaso, indiferença, irritação e se incomodam pelo simples fato da criança estar na escola.

“... logo chegou a professora T. com a menina C. pelo braço, me contando que ela tinha rasgado um caderno de uma colega e mordido a outra e que era para eu conversar um pouco com ela, pois estava cansada e não queria ela na sala agora.” (DC nº. 10)

“... ela disse que não agüenta quando o M. vem para a escola e dá graças a Deus quando ele falta, porque ele não pára quieto e implica com todos. Perguntei se ela sabia alguma coisa da vida dele, então disse que sabia que o pai tinha morrido e que a mãe está presa, perguntei se ela sabia o porquê, ao que ela me disse que não queria nem saber, e que sabe que ele é sobrinho do traficante da vila.” (DC nº. 17)

“Perguntei por ele e ela falou que graças a Deus não tinha vindo e que a turma é outra quando ele falta.” (DC nº. 46)

“Durante o trajeto no ônibus a professora já foi apontando algumas crianças que lhe ‘perturbam’ e parecia agradecida por algumas que não tinham vindo.” (DC nº. 52)

A irritação e o incômodo das educadoras ao manifestarem a presença das crianças, na escola, evidenciavam uma situação muito preocupante. Era fato muito habitual haver reclamações advindas das educadoras sobre as crianças, mostrando falta de respeito com o ser humano, falta de ética profissional, além da insatisfação implícita de estarem desempenhando uma função com crianças, mas na qual não sentiam prazer ou realização.

A violação ao respeito podia também ser evidenciada, na escola, quando algumas educadoras privavam ou impediam o acompanhamento psicológico das crianças. Mesmo com o contato restrito dos integrantes da equipe de Psicologia com as crianças, evidenciou-se que havia um maior conhecimento do cotidiano infantil desses profissionais, do que dos próprios educadores.

“No início do ano quando percebi que ela estava perdendo a paciência com um menino, ofereci diversas vezes minha ajuda e em todas, ela agradeceu, dizendo que se precisasse chamaria.” (DC nº32)

“Sinto por elas não terem nos solicitado acompanhamento para nenhuma criança, todas as crianças que acompanhamos na EMEI foram por nossas observações, ou por já as acompanharmos no ano passado...” (DC nº. 37)

“Quando a T. (diretora) soube que nós entramos em contato ficou indignada e comentou com a Orientadora Pedagógica que nós, que estamos só uma vez na semana, sabemos mais da criança do que a professora...” (DC nº 71)

A equipe de Psicologia estava presente, na escola, uma vez por semana e buscava nesse dia interagir com as crianças onde fosse possível,

seja na sala de aula, nos corredores, no parque ou no refeitório, além de tentar compartilhar com as educadoras situações do cotidiano infantil. Muitas vezes a relação do psicólogo com os educadores foi marcada pela hostilidade, sendo que estes mostravam o desinteresse e descaso com a presença daqueles profissionais na instituição, o que acabava gerando uma violação do respeito às próprias crianças.

Mais uma maneira de violação ao respeito infantil estava presente no descaso das políticas voltadas à educação. Existiam queixas das educadoras referentes ao grande número de crianças em cada sala e do pequeno número de adultos responsáveis por elas; das condições do espaço físico da escola; da política de inclusão vigente e do despreparo dos profissionais para trabalhar com estas situações.

“Fui conversar com uma professora que vai trabalhar no integral e ela me contou que terá 30 crianças, estará sozinha pela manhã e que não sabe como vai ser, porque tem crianças que ela já sabe que não são fáceis.” (DC nº. 62)

“Ela me contou da dificuldade em trabalhar sem monitora fixa, já que a dona C. (monitora) fica disponível para todas as salas e ela tem crianças muito pequenas, que usam fraldas ou que ainda não controlaram os esfíncteres totalmente.” (DC nº. 37)

“Perto do almoço começou certa confusão nas salas do integral, principalmente na sala da professora C. e R., devido ao elevado número de crianças matriculadas (35) e da falta de condições de trabalho e da organização dos colchões para dormirem. (...) O número de crianças estava elevado, pois, segundo elas, a matrícula ocorre a partir da média de frequência, e como no mês de maio houve faltas devido a crianças doentes, a média ficou em torno de 24 crianças, numa sala que pode ter 30, mas aí permitiram a matrícula de 35, acreditando que a média cairia.” (DC nº. 76)

“Há uma crítica com relação aos colchões colocados lado a lado, grudados uns nos outros, pois existem crianças que fazem xixi enquanto dormem e molham o colega do lado, outros tosse no rosto do colega, cabeças encostam umas nas outras com o risco da passagem de piolhos...” (DC nº. 76)

“A monitora falou revoltada sobre a inclusão e que lembrava bem quando falaram que as escolas seriam inclusivas e teriam estrutura para receber essas crianças, mas que tudo isso foi só jogada política, porque as escolas e os professores não conseguem trabalhar com as crianças com necessidades educativas especiais.” (DC nº. 65)

As várias situações acima, que foram registradas, nos diários de campo, evidenciam o descaso com que a educação pública é tratada e as suas conseqüências para a vida da criança. São fatos que desrespeitam a criança ao estarem em salas de aula com grande número de colegas e apenas um educador para desempenhar atividades, o que pode ocasionar na falta de qualidade geral do trabalho do educador. Também, a precariedade de estrutura do espaço físico e dos materiais evidencia o descaso com o bem-estar da criança enquanto ela está na escola, parecendo que isso não é relevante para o seu desenvolvimento, não sendo levado em consideração na elaboração e aplicação das políticas públicas.

3.4.2.3. Síntese do direito ao respeito

De acordo com os registros dos diários de campo, diversas situações envolveram a violação desse direito assegurado pelo Estatuto e que puderam ser evidenciadas pela pesquisadora em sua inserção no espaço escolar.

Uma criança é desrespeitada quando não recebe a atenção adequada que necessita para o seu desenvolvimento, assim como quando o educador, que a princípio é um profissional capacitado para trabalhar com essa faixa etária, demonstra insatisfação no desempenho de suas atividades. O psicólogo inserido na equipe escolar pode trazer contribuições ao focar seu trabalho em discussões sobre o desenvolvimento infantil e a importância da relação estabelecida entre adulto e criança, além de trabalhar diretamente com os educadores na tentativa de que o grupo possa discutir o seu papel enquanto trabalhadores e integrantes de um sistema, tendo consciência da função que desempenham.

O desinteresse à presença do profissional de Psicologia na escola, prejudicando a criança, pode ser visto como outra forma de desrespeito, já que a criança está no meio dessa situação, sofrendo as suas conseqüências, sem dela ser responsável. Isso pode estar associado com as políticas públicas destinadas à educação de maneira geral, as quais não priorizam a presença e importância desse profissional na escola. Para isso é preciso que o psicólogo, através da inserção em espaços educativos, mostre a relevância de sua atuação e a contribuição que pode oferecer além de se envolver ativamente nas políticas públicas do seu município.

Em contrapartida, a garantia do respeito, na escola, teve alguns registros que se limitaram a situações de acompanhamento do desenvolvimento infantil por parte do educador, estando atento ao que acontecia na escola. O psicólogo escolar pode contribuir evidenciando a relevância de que esse acompanhamento seja longitudinal, começando desde o início da vida escolar da criança e seguindo ao longo do percurso institucional. Esse trabalho pode ser registrado em um documento que acompanhará a vida escolar da criança, mas a sua elaboração dependerá do olhar atento e cuidadoso de cada educador, que auxiliado pelo psicólogo escolar, a cada período estipulado, ao longo de um ano, fará registros sobre a trajetória infantil, para então, ao final do ano, compor um relatório individual de cada criança.

Esse tipo de trabalho pode ser desenvolvido tomando por base o Prontuário de Observação da Criança – POC³⁰. Esse prontuário está organizado em seis categorias do desenvolvimento infantil, que são: iniciativa, relações sociais, representações criativas, música e movimento, linguagem e literatura, lógica e matemática. Sua avaliação é baseada na observação dos comportamentos e atividades das crianças nas seis categorias, cada qual contendo de três a oito itens individuais. Cada dimensão é descrita por trinta itens que envolvem atividades a serem observadas em diferentes graus. Cada item possui cinco estágios que descrevem o nível do comportamento no qual a criança se encontra. Baseado nas observações feitas da criança, o observador escolhe o estágio que melhor representa o maior nível de comportamento característico da criança. Assim, quanto maior a pontuação da criança no item, significa um nível mais elevado de desenvolvimento na dimensão estudada. Essa avaliação deve ocorrer três vezes ao ano (Guzzo; Beckman; Costa & Weber; 2006)

Com esse material, além de outros para o ensino fundamental e médio, o psicólogo escolar poderia contribuir para que se instituísse um prontuário de acompanhamento longitudinal das crianças da educação infantil,

³⁰ Instrumento traduzido e adaptado por Ana Carolina Gayotto, membro da equipe do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas – PUC-Campinas, do Original COR- Child Observation Record, publicado por High/Scope Press, uma Divisão da High/Scope Education Research Foundation – Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da America.

buscando torná-lo uma política pública, visando à proteção de crianças e adolescentes.

3.4.3. GARANTIA E VIOLAÇÃO DA DIGNIDADE NA ESCOLA

Esse direito apresentou mais registros de violação do que de garantia no espaço escolar, de acordo com os dados registrados nos diários de campo da pesquisadora. O Estatuto (1990) assim define a dignidade:

“Art. 18 – É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

A apresentação desse artigo traz de maneira bem ampla, as situações a que a criança ou o adolescente não devem ser expostos, mas não especifica qual a compreensão dos termos empregados, tais como ‘tratamento desumano’; ‘violento’; ‘aterrorizante’; ‘vexatório’; ‘constrangedor’. Diante desses termos, o entendimento pode ser diferenciado para cada adulto que tenha sob sua responsabilidade crianças ou adolescentes.

3.4.3.1. Garantia da dignidade à luz do ECA

A demonstração de preocupação e cuidado que os educadores têm com a criança, evidencia que estão buscando garantir o seu direito à dignidade, já que, na nossa compreensão, estariam preservando a vida infantil, não expondo a tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, como os registros abaixo selecionados, coletados dos DC’s:

“... a A. (professora de educação especial) passou o nome de dois irmãos, um da CEMEI e outro da EMEI, que a T. (diretora) quer que acompanhem, pois há suspeita de violência física, além de saber que o pai é usuário de crack.” (DC nº. 66)

“... a professora T. veio contar de um menino, L. M., que ela está suspeitando de violência física doméstica. Relatou que seguidamente ele falta aula e a mãe justifica, no caderno do menino, que ele faltou por estar doente. Tem percebido, desde o início do ano, que ele tem

algumas marcas nas bochechas e ao perguntar ao menino ele diz que é a irmã menor que faz.” (DC nº. 81)

“... muitas professoras, quando a criança começava a chorar, buscavam protegê-la, falando palavras confortantes.” (DC nº. 22)

Os dados acima evidenciam a preocupação do educador em zelar pela vida da criança, preservando-a da violência que estavam expostas no ambiente doméstico, além de tratarem-na de maneira afetiva. Dessa maneira, estariam tentando garantir a dignidade da criança no espaço escolar.

3.4.3.2. Violação da dignidade à luz do ECA

A dignidade de uma criança é violada quando esta é submetida a qualquer tratamento desumano e violento. Esse tipo de violação pode acontecer por meio de palavras e/ou atitudes.

“Três crianças estavam sentadas nos cadeirões de refeição e vez ou outra a professora passava e “socava” uma colher de comida. (...) uma criança de um ano e meio que estava sentada no cadeirão, já não estava mais comendo, e estava literalmente caindo de sono. Seus olhos fechavam e a cabecinha caía para frente, então falei para a professora que ele estava dormindo ao que ela me respondeu que ele não iria cair.” (DC nº. 04)

“... esta mesma professora viu que outra criança sentada à mesa estava dormindo e para não permitir que ele dormisse foi lá e tirou a cadeira, deixou-o em pé!” (DC nº. 04)

Também quando a criança servir de motivos de chacota, expondo-a a situações vexatórias ou constrangedoras se estará violando o seu direito à dignidade, de acordo com o Estatuto. Algumas conversas das educadoras, as quais acontecem diante das próprias crianças, foram registradas nos DC's:

“Dois meninos desta professora estavam sentados e brincando um com outro, ao que ela falou para os meninos: qual dos dois vai ter que ralar no cimento até parar? (...) Imediatamente esta mesma professora virou-se para nós e disse que tinha aprendido três colocações novas: esta que ela falou, a outra era jogar a criança contra a parede até ter que tirar com a espátula e jogar no ventilador para sair fatiado igual salame.” (DC nº. 04)

“Um menino começou a brincar com outros meninos da sua fila, então a professora o transferiu de fila, incluindo-o na fila das meninas, explicando que esta é uma atitude que toma quando começam a encrencar.” (DC nº. 06)

“... não leva em consideração as humilhações que faz as crianças passarem ao colocar meninos na fila das meninas, ao gritar, ao pegar fortemente pelo braço quando decide fazer alguma coisa com determinada criança.” (DC nº. 33)

“... a T. (professora) comentou que a I.(professora) chama as crianças de malditos e ficou horrorizada, porque disse que essas crianças já têm uma vida complicada e na escola deveriam poder viver uma situação diferente.” (DC nº. 55)

“Tinha cinco meninos, sentados, encostados na parede enquanto as outras crianças brincavam. Achei aquela situação horrível, humilhante para as crianças, de desrespeito, tratadas como marginais, e conversei sobre isso com a monitora.” (DC nº. 74)

Ainda foram registradas evidências, a partir do relato das crianças e das educadoras, de que algumas crianças eram vítimas de violência doméstica. Os profissionais da escola precisam estar atentos às diferentes formas que a criança encontra para fazer relatos da violência doméstica que sofre, pois se passarem despercebidas, esses profissionais estarão violando o direito à dignidade infantil.

“... a menina M. E., relatou para a professora apanhar muito da mãe e receber mordidas do namorado da mãe.” (DC nº. 10)

“... que uma menina que mora perto contou que a C. (aluna da escola) fica andando pela rua e que a mãe não gosta da filha, chama ela de demônio dos infernos e que, às vezes, compra roupa nova para a menina parece que para diminuir sua culpa.” (DC nº. 20)

“Perguntei se tinha apanhado e ela disse que com o pau com prego não tinha mais, e levantou sua blusa para mostrar que suas costas já estavam saradas.” (DC nº. 21)

“Conversei um pouco de novo com essa mãe sobre o que aconteceu e também com o menino, que estava chorando ao me ver conversar com sua mãe. Ele disse que iria apanhar quando chegasse em casa, então conversei com a mãe para conversarem com ele sobre o que aconteceu.” (DC nº. 49)

“... a estagiária A. veio me contar que a D.(criança) estava com uma marca de fivela de cinto na testa, segundo informações da menina.” (DC nº. 51)

“Quando as crianças brigam, ela bate, dando uma palmada ou chinelada, mas sente que os filhos não a obedecem, já o pai, só ameaça bater com a cinta que as crianças páram.” (DC nº. 83)

“No dia anterior a professora C. havia nos chamado, pois a menina tinha falado que a tia passava a tesoura na sua vagina, então como a história era estranha a professora foi com a menina até o banheiro para ver se conseguia identificar o que era. A professora falou que percebeu um certo vermelhidão, como se estivesse assada, mas não parecia estar cortada. Em função disso a avó da menina foi chamada ...” (DC nº. 90)

“Conversamos e decidimos por não chamar a mãe já na próxima semana, mas talvez daqui uns dias, pois ficamos com medo de que talvez o menino apanhe ou que ela não o traga mais para a escola.” (DC nº. 81)

Por fim, a forma autoritária que alguns adultos se relacionam com as crianças, podem levá-la a viver situações aterrorizantes, violando, assim, o seu direito à dignidade.

“Contou que o menino não pediu para ir ao banheiro, por medo da professora, e acabou fazendo cocô na calça e assim ficou o dia inteiro, pois é uma escola de turno integral, sem que ninguém visse.” (DC nº. 71)

3.4.3.3. Síntese do direito à dignidade

De acordo com os registros nos DC's, a dignidade infantil foi violada dentro da própria escola e também em casa, a partir dos relatos feitos pelas crianças. A criança esteve exposta a tratamento desumano no ambiente escolar, sendo esse praticado pelo próprio educador, ao não permitir que as crianças da creche, dormissem no horário que desejassem.

Outra forma gritante de violação da dignidade acontecia nos corredores e nos parques da escola, quando os educadores constrangiam, humilhavam ou ridicularizavam as crianças, em grupo, ou de maneira individual. As crianças não tinham oportunidade de se defender, devido a forma autoritária com que eram tratadas, apenas se submetiam às exigências do adulto, sem questionar. Muitas vezes eram motivos de risadas entre os próprios colegas, e eram colocadas, pelos educadores, como exemplos a não serem seguidos.

Os relatos de violência doméstica a que as crianças eram submetidas também chegavam à escola pelos próprios alunos, indicando violação da dignidade. As situações mais presentes referiam-se a violência física, já que algumas crianças chegavam com marcas visíveis da agressão sofrida. O

descaso com que o educador tratava essas questões, não ouvindo ou não buscando entender o que de fato tinha acontecido, para tomar as medidas necessárias, eram indicativos de violação do direito à dignidade.

A escola adotava um livro de registros de situações ocorridas ao longo do período em que a criança estava na escola e no momento do término da aula, o adulto responsável pela retirada da criança deveria assinar esse livro, dando ciência do que havia acontecido. Percebíamos que quando uma criança chegava à escola com marcas de violência física, existia uma preocupação do educador em fazer esse registro e solicitar que o adulto responsável assinasse o livro, para assim não haver nenhum comprometimento do educador com o fato. Faziam isso na intenção de se proteger, mas raramente tomavam atitudes que indicavam a proteção infantil.

Diante dessas situações de violação da dignidade, sofrida pela criança tanto na escola quanto em casa, cabe ao psicólogo escolar fortalecer as relações entre família e escola, na tentativa de haver uma maior aproximação para que se possam abrir espaços de discussão sobre o tema, a fim de, se não erradicá-lo, ao menos, diminuí-lo. O trabalho intersetorial também assume um grau de importância, à medida que o psicólogo estiver inserido nas redes de apoio social à criança, para auxiliar na tomada de decisões quanto aos casos de violência doméstica, dando suporte ao educador, à família e à criança.

3.4.4. DISCUSSÃO DA GARANTIA E DA VIOLAÇÃO DOS VALORES DA TRILOGIA DO ECA NA ESCOLA

Depois de realizada a leitura e análise de todos os diários de campo produzidos pela pesquisadora podemos, nesse momento, partir para a discussão do que foi percebido.

Propomos-nos a perceber, nesse terceiro objetivo, se os valores da doutrina faziam parte da vida da criança, em especial no ambiente escolar, e o que ficou evidente é que, o que estava mais presente no cotidiano da escola, era a violação dos direitos e não a sua garantia.

Para melhor discutirmos os resultados desse objetivo, evidenciamos três dimensões explicativas onde associamos o papel do psicólogo dentro da escola com a violação e a garantia da trilogia do ECA.

A liberdade foi percebida de diferentes formas dentro do ambiente escolar, havendo momentos de garantia e de violação. Para isso apresentamos a dimensão: *a atuação do psicólogo escolar na educação infantil* como sendo relevante para fazermos essa discussão.

As crianças não eram, muitas vezes, respeitadas pelos professores e nem pelas políticas públicas que as afetavam diretamente, e assim elaboramos a dimensão *o psicólogo escolar e as políticas públicas* para discutirmos essa questão.

Os relatos não conseguiram nos mostrar, de maneira muito intensa, como os direitos eram vividos em casa, até porque os diários de campo foram produzidos a partir de nossa inserção no espaço escolar, mas contávamos com as informações trazidas pelas crianças e algumas vezes pelos pais, além daquilo que vivíamos no cotidiano escolar. A partir disso, pudemos perceber a presença da violação da dignidade em casa, e em especial, na escola. A dimensão surgida dessa constatação refere-se à *inserção do psicólogo escolar nas redes de proteção à criança*.

A fim de tornar mais clara as dimensões, as apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 4: Dimensões da garantia e violação da trilogia na escola

VALOR	DIMENSÃO
Liberdade	A atuação do psicólogo escolar na educação infantil.
Respeito	O psicólogo escolar e as políticas públicas.
Dignidade	Inserção do psicólogo escolar nas redes de proteção à criança.

A presença do psicólogo escolar nesse cotidiano, marcado por violações de diferentes fontes parece ser uma necessidade premente, buscando assegurar que as relações entre todos os envolvidos no processo educativo possam valorizar as pessoas, independente da faixa etária ou condição social que estejam. Dessa forma, iniciamos agora a discussão de cada dimensão.

Dimensão 1: A atuação do psicólogo escolar na educação infantil.

Diante do que foi exposto nos resultados sobre a garantia e a violação do direito à liberdade, ficou evidente a necessidade de uma maior aproximação entre a família e a escola. A interação entre educadores e pais poderia ser mediada pelo psicólogo escolar, objetivando ressaltar que ambos não estão em lados opostos, mas sim que devem ser parceiros em uma relação que só trará benefícios para a criança.

A mediação do psicólogo escolar é possível, pois a partir da compreensão que este profissional tem do contexto educativo, local no qual se produzem e reproduzem diferentes formas e níveis de relacionamento, poderá propor ações preventivas, contemplando a totalidade da instituição. Para que possa trabalhar dessa forma é preciso que o psicólogo leve em consideração os aspectos históricos, econômicos, políticos, culturais e sociais, além do educativo.

As possibilidades de atuação do psicólogo escolar devem estar relacionadas com trabalhos junto às famílias das crianças; na formação de educadores, gestores e funcionários e com as próprias crianças. O trabalho com as famílias deve ter como objetivo o estabelecimento de parcerias a fim de se constituírem como fundamentais para o desenvolvimento de projetos e de outras iniciativas. Para isso, devem-se criar estratégias que visem a aproximação dos pais à escola, em especial os das classes sociais menos favorecidas, os quais não acreditam ter um papel na educação dos filhos, para que se fortaleça o vínculo entre eles e ambos contribuam para o desenvolvimento integral da criança (Vectore & Maimoni, 2007; Delvan, Ramos & Dias, 2002).

Uma outra forma de atuação do psicólogo escolar se refere “às contradições provocadas pela sociedade capitalista, que ao mesmo tempo que exclui, conclama pela inclusão” (Anache, 2005, p.213)

A compreensão do termo inclusão escolar avança para uma concepção mais ampla, sendo aquela que atinge diferentes formas de vida social, como afirma Martinez (2005):

Assim, na intenção de uma sociedade democrática que possibilite a todos a participação ativa na vida social, a inclusão escolar expressa-se na necessidade de um processo educativo de qualidade para todos, independentemente da condição socioeconômica, gênero, raça, religião e das características distintivas individuais (p.96).

Portanto, o compromisso social do psicólogo, diante da inclusão escolar, deve ser o de contribuir para que a escola seja capaz de dar, cada vez mais e em maior medida, respostas às necessidades educacionais dos alunos. (Martinez, 2005)

Assim sendo, a atuação do psicólogo na educação infantil, deve ser a de repensar o seu modo de atuação, buscando novas perspectivas para sua intervenção, questionando e rompendo com o modelo dominante da Psicologia tradicional. Para isso é preciso que compreenda as contradições inerentes às diferentes práticas sociais e leve em consideração as limitações de cada instituição, e assim crie estratégias diferenciadas de atuação.

Portanto, é preciso que envolva educadores e equipe, pais e crianças no seu trabalho a fim de que aspectos da relação existente entre eles possam ser contemplados. Todos devem ter a oportunidade de problematizarem a função da escola, da domesticação do ensino, da ideologia que busca o ajustamento, a adaptação, a opressão, a alienação, para então construir um novo modelo de escola (Yokoy & Pedroza, 2005; Freire, 1983; Freire, 2003).

Dimensão 2: *O psicólogo escolar e as políticas públicas.*

De acordo com os registros nos diários de campo, a criança teve o seu direito ao respeito violado constantemente na escola, não sendo tratada como uma pessoa em desenvolvimento e que estava sob os cuidados e responsabilidades do educador. Os adultos cobravam o respeito das crianças para com eles, mas essa relação, em muitos momentos, era unilateral, cabendo apenas à criança essa tarefa.

Para que o psicólogo possa atuar como um membro da equipe escolar, antes de mais nada, é preciso garantir a sua presença nesse espaço. Guzzo (2002) salienta que a Psicologia Escolar está diretamente relacionada com a política educacional vigente no país e ao valor que é dado à Educação, visto que em vários países do mundo esse profissional tem um espaço reconhecido, com funções e papéis definidos dentro do sistema educacional. Segundo essa

autora, a Psicologia Escolar, internacionalmente é “compreendida como uma especialidade que dá suporte a professores, alunos e instituições escolares nas questões sobre o desenvolvimento humano, seus problemas e estratégias de intervenção”. (Guzzo, 2002, p.135)

A LDB, Brasil (1996) no seu artigo 29, que trata da educação infantil, apenas afirma que a criança precisa se desenvolver integralmente, entre outros aspectos, no aspecto psicológico, mas não aponta a necessidade do profissional de Psicologia dentro da escola. Assim, não deixa claro de que forma ou quem deve fazer esse trabalho psicológico com a criança.

Atualmente os psicólogos brasileiros contam com um Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, que é um recurso do Sistema Conselhos (CFP, 2008) o qual foi desenvolvido para atender uma demanda da categoria. Esse centro tem como propósito ampliar a atuação dos profissionais de Psicologia na esfera pública, aumentando sua contribuição para a sociedade brasileira, e colaborando para a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. O objetivo geral é de “sistematizar e difundir os conhecimentos e as práticas psicológicas aplicados ao setor público estatal da prestação de serviços e do mercado profissional” (CFP, 2008)

No entanto, em uma instituição escolar:

“ O processo de implantação das políticas públicas sempre gera mudanças institucionais mesmo que estas nem sempre possam ser consideradas inovações; o caráter inovador ou não das mudanças produzidas dependerá da natureza da própria política, das características de seu processo de implantação e das especificidades concretas da instituição.” (Martínez, 2007, p.114).

Assim, se o psicólogo escolar pretende implementar uma política pública para que se possa garantir o respeito às crianças da educação infantil, como por exemplo, o Prontuário de Observação da Criança, antes é preciso trabalhar com os educadores. Do contrário, poderá encontrar barreiras na instituição, já que é necessário um processo inicial de compreensão, aceitação e motivação dos membros do coletivo escolar para que se possa efetivá-la (Martínez, 2007).

Dimensão 3: *Inserção do psicólogo escolar nas redes de proteção à criança.*

A dignidade foi violada, na escola, basicamente por meio da violência psicológica sofrida pela criança, quando educadores a tratavam de forma hostil, humilhante, ou quando se percebia situações de violência que haviam ocorrido em casa e não se tomava nenhuma atitude para protegê-la.

De acordo com Weber (2005) os educadores se isentam de fazer qualquer tipo de denúncia ao Conselho Tutelar, pois não se sentem seguros para isso. Não existem mecanismos que protejam o denunciante, já que em alguma parte do processo ele será identificado. Dessa forma, os educadores, por trabalharem em áreas de vulnerabilidade social, preferem não efetivar as denúncias e assim a criança segue sendo violentada.

Já, as diferentes expressões de violência que a criança sofre dentro da escola, precisam ser trabalhadas dentro da própria escola e o psicólogo pode contribuir para isso, na medida em que oportunizar momentos de reflexão sobre as atitudes do educador. Nessas ocasiões poderá evidenciar as diferentes formas de opressão que o próprio educador sofre no seu trabalho, já que muitas vezes precisa submeter-se ao domínio dos seus empregadores para garantir seu emprego. Ao analisar criticamente sua atuação, o educador poderá se dar conta que reproduz com a criança a relação de opressor/oprimido, só que agora de uma maneira mais cruel, pois a relação é completamente desigual.

Portanto, no espaço escolar é relevante que se oportunize a discussão e reflexão dos educadores nas denúncias e no acompanhamento dos casos de violência contra crianças e adolescentes, mas primeiramente é necessário que aconteçam mudanças nas concepções e atitudes desses profissionais diante das camadas menos favorecidas. Eles precisam conhecer e compreender a realidade da população brasileira e se conscientizarem sobre os mecanismos ideológicos do sistema dominante para que não julguem de forma reducionista e preconceituosa a desigualdade social vivida por grande parte dessas pessoas (Sant'Ana, Costa & Guzzo, 2008).

Assim, também é essencial a efetivação de redes sociais que visem à proteção de crianças e adolescentes, envolvendo a sociedade civil e órgãos governamentais, contando com a inserção do psicólogo escolar, sendo ele um

membro representativo capaz de auxiliar na construção de políticas públicas voltadas a essa população.

Dessa forma, o psicólogo escolar, ao estar inserido na instituição e podendo participar de outros espaços de discussão que atinjam a escola, poderia fazer a articulação entre os equipamentos públicos, auxiliando na problematização da realidade e na reflexão do contexto social, rompendo com a freqüente culpabilização da criança e de sua família (Weber & Guzzo, 2008).

Enfim, cabe ao psicólogo escolar, de acordo com Sant'Ana, Costa e Guzzo (2008) desmistificar rótulos e preconceitos, além de contribuir para que se identifique as contradições existentes entre as políticas de proteção à criança e a efetivação das ações dos diferentes segmentos que compõem a rede de proteção a essa população.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se os homens são artífices de sua própria história, por que construíram um mundo tão desumano? Se a história é feita pelos homens por que eles não têm sido capazes de construir uma sociedade autenticamente humana?”

Lessa, S & Tonet, I. (p.91; 2008)

A partir dos dados dessa pesquisa, podemos nesse momento, tecermos uma reflexão sobre os valores presentes na trilogia do Estatuto da Criança e do Adolescente, que é uma lei promulgada para garantir os direitos dessa população, e aquilo que grande parte das crianças da educação infantil de uma escola pública vivem, cotidianamente, em nossa sociedade.

Para podermos analisar as informações que tínhamos sobre o tema foi essencial que compreendêssemos o modelo de sociedade em que vivemos e a política dominante desse sistema. Se fez necessário o entendimento da trajetória dos direitos humanos, que levaram até as políticas públicas brasileiras, em especial, as direcionadas para as crianças e os adolescentes, a fim de acompanharmos como se deu o movimento de chegada até a promulgação do ECA e a concepção de criança adotada pela sociedade. Detivemos-nos ainda nas relações sociais dentro do sistema capitalista, o qual gera a desigualdade social e que dificulta a humanização das relações sociais. Consideramos relevante ainda, abordar a atuação do psicólogo escolar diante do contexto brasileiro, enfocando seu envolvimento com as políticas públicas voltadas às crianças e aos adolescentes.

Nossa inserção e atuação na escola, como psicólogos escolares, e com a conseqüente realização desse trabalho, pôde ser definida como um modelo de pesquisa participante. Diante disso, foi possível, semanalmente, acompanharmos o desenvolvimento das crianças da educação infantil, a relação estabelecida entre os educadores e as crianças, entre os pais e os educadores e ainda entre o psicólogo escolar e todos os membros da instituição escolar. Dessa forma, foi possível nos aproximarmos do cotidiano escolar e refletir não só sobre as relações sociais daqueles que integravam o

sistema escolar, mas também a nossa atuação diante desse contexto. Para isso nossas ações foram embasadas na Psicologia Escolar crítica, a qual está comprometida com uma atuação de transformação social e libertadora, assumindo um compromisso ético e político diante do contexto escolar .

De posse dos dados coletados, analisados e discutidos, podemos nesse momento destacar os aspectos abaixo:

- 1) Das discussões realizadas com os educadores e com os pais pudemos evidenciar que a ideologia do sistema capitalista domina ambos os grupos. Para os pais são eles mesmos que determinam as regras e limites para os filhos, já para os educadores, essas regras e limites são estipulados pela sociedade. No entanto, os grupos não se deram conta de que todos seguem as mesmas regras determinadas pela ideologia dominante da sociedade, só mudando a forma como cada grupo lida com isso. Para os pais parece ser importante informarem que são eles que estipulam as regras, pois assim estariam cumprindo com seus papéis de responsáveis pela educação e cuidado dos filhos, fato que lhes é cobrado pela sociedade.
- 2) Para os participantes, a garantia da dignidade sempre esteve associada com a aquisição material, com as condições financeiras de cada família. A dignidade só seria alcançada pelas crianças se os pais tivessem recursos financeiros para lhes oferecerem alimentação, moradia, vestuário, estudo em escolas privadas. Do contrário, esse direito estaria sendo violado. No entanto, o Estatuto não menciona explicitamente que a dignidade deva ser garantida pelas condições econômicas, e sim pelo tratamento desumano, vexatório, constrangedor, violento ou aterrorizante, cabendo a livre interpretação de cada um desses termos.
- 3) O respeito, para ambos os grupos, estaria relacionado com a autonomia das crianças. Contudo, essa concepção não condiz com a realidade, uma vez que não houve nenhum registro da tomada de consciência dos participantes sobre as relações opressivas que adultos e crianças vivem para então afirmarem que vivem de forma autônoma. As relações opressivas são vividas por crianças e adultos e falta-lhes conscientização para questionarem ou criticarem essa forma

de vida. Vivem na alienação do dia-a-dia, submetidos às leis impostas pelo mercado.

4) Os educadores apontaram que uma criança tem seu direito à liberdade garantido quando pode se expressar da maneira que desejar, mas isso não é o que comprovamos em nossa prática semanal na escola. As crianças não são valorizadas naquilo que pensam e expressam e raras vezes foi possível perceber a acolhida de educadores nesse aspecto. A liberdade foi percebida muito mais como um descaso nos cuidados, no sentido dos educadores as deixarem fazer o que quisessem, principalmente no momento do parque, para que os profissionais pudessem conversar e descansar.

5) A concepção de violência estava mais associada àquela vivida por toda a comunidade, igualmente, do que a direcionada especialmente à criança. As educadoras mostraram-se indignadas e perplexas com a violência que rondava a escola e aquela que a invadia, quando as crianças manifestavam agressividade para com seus colegas ou educadores. No entanto, não conseguiram perceber que muitas das atitudes que tinham com as crianças, como a ostentação de bens materiais, a humilhação, o descaso, também eram formas de violência.

6) A busca por melhores condições financeiras dos pais fez com que algumas crianças ficassem expostas a situações de vulnerabilidade. Os pais, oprimidos, buscavam conquistar bens de consumo que os aproximassem de classes sociais com um poder aquisitivo maior e isso era tratado com desdém pelos educadores que cobravam, por exemplo, a contribuição mensal da APM. Mas a contribuição e a educação, para esses pais, não serão capazes de diminuir a desigualdade. Para eles a maior aproximação acontece em virtude daquilo que se ostenta, conforme a sociedade capitalista escancara, o ser humano é valorizado pelo o que tem, e não pelo o que é.

7) As contradições, por meio dos discursos, entre a lei e a realidade vivida pelas crianças, foram gritantes. Pudemos perceber que o Estatuto não foi feito para atingir todas as crianças brasileiras, já

que as diferenças são imensas entre crianças moradoras das favelas, que convivem com a fome, a miséria, e crianças dos condomínios, que nunca tiveram essas experiências. É uma lei que quer tratar de forma igual, os desiguais, e assim é impossível que ela seja efetivada no nosso país, tornando as relações desumanizadas.

8) Percebeu-se que a qualidade dos serviços públicos destinados às crianças de baixa renda era precária. Certamente essa não era a mesma realidade vivida por crianças que estudavam em escolas particulares, que desfrutavam de planos de saúde privados, que não enfrentavam filas para usufruírem do assistencialismo governamental, de acordo com relatos dos próprios pais. Dessa maneira, as relações sociais não podem ser humanizadas, já que há tanta desvalorização das crianças que estão se desenvolvendo em meio a precariedade de recursos e que se deparam com condições tão díspares.

9) A presença do Psicólogo escolar nem sempre foi bem vista e aceita por todos os educadores da escola. O profissional de Psicologia era visto como alguém que estava naquele espaço para cobrar ações impossíveis de serem realizadas pelos educadores, de apontar erros, de proteger as famílias e crianças ditas problemáticas, de querer um espaço que era do pedagogo. Queriam que o psicólogo confirmasse a tese dos educadores, de que as famílias eram desestruturadas e por isso as crianças agiam daquela maneira. O incômodo com esse profissional foi evidenciado inúmeras vezes, até que houvesse um início de mudança de mentalidade, a partir das ações concretas desenvolvidas pelo Psicólogo.

Diante de tudo o que foi exposto, passaremos nesse momento a desenvolver as idéias referentes à tese defendida nessa pesquisa. Afirmamos que a imensa desigualdade social, vivida em nosso país, dificulta relações humanizadas entre adultos e crianças, violando os valores da liberdade, do respeito e da dignidade garantidos por lei à infância.

No transcorrer dessa pesquisa pudemos perceber que a formulação de uma lei visa atender algumas exigências da vida em sociedade, mas a sua efetivação vai muito além do simples fato de existir. A sociedade é regida por leis informais que ela mesma constrói ao longo dos anos, e não basta a

promulgação oficial de uma lei para que ela transforme o modo de viver, até porque isso não foi mudado, simplesmente foi acrescentada uma determinação governamental sobre ele.

Quanto maior é a regulamentação de uma lei, maior é a sua efetividade, já que ela tem a intenção de ser mais facilmente compreendida pela população, assim como deixa de depender da interpretação das autoridades judiciárias. Em relação ao ECA observa-se que, ao não considerar as desigualdades sociais e de renda, vividas pela imensa maioria da população infantil, deixa de ser plenamente compreendida pelos seus beneficiários e pelos agentes executores, perdendo assim a sua eficácia, isso é, não atinge os resultados a que se propõe.

Não faz parte do cotidiano das pessoas terem acesso às leis, independente de quais sejam. Não faz parte do costume brasileiro ler as leis, para melhor interpretá-las e para ser usada em seu benefício, a não ser que se esteja diante de uma situação extrema, que disso requeira. Isso pôde ser evidenciado tanto com o grupo de pais quanto de educadores. Ao final do trabalho da discussão dos valores, ouvimos alguns comentários dos educadores dizendo que tinha sido interessante a proposta de discussão da trilogia do ECA, já que a simples leitura das leis é sempre algo desestimulante e cansativo. Os pais, por sua vez, desconheciam que o ECA poderia ser obtido gratuitamente em alguns locais públicos, os quais trabalham com os direitos de crianças e adolescentes.

Essas colocações nos fazem refletir sobre dois aspectos: de um lado a forma como as leis são escritas, desinteressando a leitura dos usuários, e de outro a não divulgação de acesso a ela. Podemos pensar que isso não acontece de maneira despreziosa, uma vez que as leis são instrumentos de regulação de uma classe sobre outra, além de que quanto mais pessoas compreenderem o que lêem e se interessarem em ler sobre leis, mais questionamentos vão acontecer, assim como a própria busca pelos direitos expressos, mas isso não é interessante para um sistema que quer ter as pessoas sob o seu domínio.

É diante desse quadro que pode se inserir o psicólogo escolar comprometido com a transformação social. Ao oportunizar o acesso, o questionamento e as críticas àquilo que está determinado, poderá fazer com

que as pessoas saiam de um estado de alienação e fatalismo, partindo para ações mais ativas, libertadoras, que visem mudanças em suas vidas. A atuação dentro de um sistema que reproduz as desigualdades, que não se compromete com a vida das crianças e que teme conhecê-la, é uma tarefa desafiadora. Essa provocação precisa ser encarada e assumida pelo psicólogo escolar, já que, como afirma Guzzo (2005, p. 20):

As desigualdades sociais se reproduzem nas relações professor-aluno e a escola com sua prática consegue anular, desvalorizar, ignorar a realidade em que crianças e adolescentes vivem. Um enorme abismo se interpõe entre o processo educacional (dado pela escola) e a vida cotidiana (das crianças).

Assim sendo, nossa atuação na escola teve início de uma maneira cautelosa, buscando conhecer a instituição e as pessoas do espaço onde estávamos nos inserido. Ao longo dos anos, podemos dizer que houve avanços e retrocessos, mas podemos afirmar que a abertura para a realização das discussões sobre o tema dessa pesquisa foram frutos do trabalho realizado ao longo do período de inserção. No período de realização da pesquisa já havia uma aceitação maior dos docentes a nossa presença, em função do trabalho em parceria que havia sido desenvolvido, além do serviço de Psicologia ser conhecido e aceito pela maioria dos pais.

Junto aos educadores certamente a tarefa de oportunizar discussões que levem a mudanças é árdua, já que muitos estão inseridos no sistema educacional há muitos anos, inclusive em fase de aposentadoria, carregando consigo os ranços do tempo, as marcas de um modelo de sociedade que separa ricos de pobre, além da fragmentação e discussão que envolve a educação infantil entre o educar e cuidar. “Mesmo refletindo sobre o que acontece na realidade, poucos conseguem transformar a rotina em um espaço de significado para essas crianças...” (Guzzo, 2005, p.22), pois parece ser mais cômodo, para os educadores, seguirem com o discurso de desvalorização de suas funções, de violência, de descaso das políticas governamentais e assim continuar reproduzindo a realidade de violência e exclusão que crianças são submetidas. Dessa forma não partem para ações transformadoras, as quais implicam num movimento, numa saída do lugar onde se encontram, buscando um outro, às vezes, desconhecido.

Para conseguirmos atuar nesse contexto, que envolve não apenas a criança enquanto está na escola, sentimos a necessidade da incorporação teórica proposta nesse estudo, a de uma compreensão marxista de sociedade, para que o papel do psicólogo escolar, comprometido com mudanças sociais e com uma atuação política, pudesse alcançar seus objetivos. No entanto, devido a complexidade dessa teoria, ainda se faz necessário um maior aprofundamento dessa proposta, que envolve não apenas a atuação profissional, mas também uma forma pessoal de compreensão da realidade. Muitos avanços já aconteceram, entretanto muitos ainda precisam advir para que realmente nossa prática seja, de fato, uma prática que contribua para a conscientização das pessoas e conseqüente modificação social.

Oportunizar a discussão do tema dessa pesquisa fez-nos também refletir sobre a compreensão das crianças a respeito de seus direitos. Inserir momentos de discussão sobre os serviços disponíveis na comunidade; sobre as relações estabelecidas na escola, em casa e na comunidade; sobre a forma como se posicionam diante dos conflitos; sobre seus direitos; sobre a influência dos meios de comunicação em suas vidas; sobre os apelos do sistema capitalista, enfim, essa seria uma forma de possibilitar que elas crescessem assumindo uma outra postura diante da vida. Mas para isso seria preciso que a escola tivesse profissionais que também estivessem interessados em questionar o que está determinado, para servirem de mediadores da criança com o mundo.

Percebemos assim, que a liberdade, a dignidade e o respeito são violados cotidianamente não só nas instituições educativas, mas também pela sociedade como um todo. A lei, que aparentemente é moderna e avançada, não será capaz de tirar todas as crianças pobres da condição de 'situação irregular' apregoada pelo antigo Código de Menores, pois essa não é, de fato, sua intenção. No entanto, para que as mudanças ocorram é preciso que se altere o sistema de produção capitalista. A prioridade absoluta, que é a doutrina do ECA, não condiz com a realidade, pois se assim fosse, não haveria exploração sexual, trabalho infantil, violência doméstica, crianças envolvidas com o tráfico, fome, miséria e falta de qualidade nos serviços públicos. A precariedade na estrutura dos recursos físicos e humanos dos Conselhos

Tutelares contribuem para que não se consiga garantir os direitos das crianças e adolescentes, mesmo essa sendo uma determinação legal do ECA.

Freire (2007) afirma que a humanização é uma vocação dos homens, só que ela é negada pela injustiça, pela exploração, pela opressão, pela violência dos opressores. Já a desumanização, mesmo sendo um fato concreto da história, não pode ser considerada um destino acabado, mas sim o resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores. Contudo, é preciso termos consciência das condições de vida a que o capitalismo nos submete para que possamos lutar pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas.

Acredito que o caminho para a humanização da vida, e conseqüente diminuição da desigualdade social, tenha que passar diretamente pela educação, mas uma educação que vise a conscientização e que permita a igualdade de acesso a todos, com qualidade. Só a partir do momento em que todos tiverem a oportunidade de sair do modelo domesticador de educação, a emancipação acontecerá e com ela a efetividade das leis, havendo assim uma mudança no regime vigente.

Assim sendo, esse trabalho nos suscita alguns questionamentos e que podem ser tema de pesquisas futuras. Pais e educadores estão preparados para libertar-se da opressão que sofrem ou preferem reproduzir no dia-a-dia esse modelo alienante de sociedade na qual estão criando e educando as crianças? O que deve acontecer primeiro: a modificação da sociedade ou as leis visando modificá-la? E como fazer com que isso aconteça? Podemos dizer que a formação e atuação do psicólogo escolar caminham para essa transformação social? O que precisa acontecer para que pais e educadores de escolas públicas de educação infantil possam ser aliados no desenvolvimento das crianças? A diminuição da desigualdade social? A conscientização? O rompimento da condição de opressor/oprimido? O reconhecimento de que ambos são oprimidos? As pessoas têm consciência política?

Acreditamos ainda ser relevante criarmos uma forma de divulgação dos dados aqui evidenciados para que esse trabalho não fique apenas nas estantes acadêmicas e em artigos científicos. É preciso compartilhar com a comunidade, não só escolar, mas como um todo, as diferentes compreensões dos valores do Estatuto e a maneira como eles impactam a vida das crianças

para que esta também seja uma forma de contribuição do psicólogo escolar para a transformação social.

Enfim, pelos questionamentos levantados e pela tese que defendemos, podemos afirmar que esse é um trabalho parcialmente concluído. Acreditamos que a desigualdade social não permite a humanização das relações e a conseqüente garantia dos direitos da trilogia do Estatuto. No entanto, por outro lado, entendemos que muitas ações precisam acontecer para que isso se modifique, para que não caiamos na vala comum dos questionamentos vazios, do fatalismo, na impotência diante do sistema.

Nós, enquanto psicólogos escolares, temos a oportunidade de agir desde a formação de futuros profissionais até a atuação em instituições e assim irmos contribuindo para o rompimento desse quadro. Antes de qualquer coisa, esse é um trabalho que acontece independente de nossa formação profissional, que não pode ser fragmentado, mas que envolve nossa condição como seres humanos, insatisfeitos com todos os massacres que presenciamos contra crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

Alencar, C. (1998). Para humanizar o bicho humano. Em: C. Alencar. **Direitos mais humanos (pp. 17-44)**. Rio de Janeiro: Garamond.

Anache, A.A. (2005). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. Em: H.R. Campos (org). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas(pp. 213-243)**. Campinas: Alínea.

Augoustinos, M. (1999). Ideology, false consciousness and psychology. **Theory & Psychology**, Sage Publications, 9 (3), 295-312.

Azevedo, M. A. (1995). A pedagogia despótica e a violência doméstica contra crianças e adolescentes: Onde psicologia e política se encontram. Em: M.A. Azevedo & M.S. S. Menin (Eds), **Psicologia e política: Reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro** (pp. 115-144). São Paulo: Cortez.

Azevedo, M. A. (2008). **Pesquisando a violência doméstica contra crianças e adolescentes: a ponta do iceberg**. Disponível on line: www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/index2/htm. Recuperado em 29/06/08.

Azevedo, M.A. & Guerra, V.N.A. (2002). **Infância e violência doméstica**. Módulo 2. Laboratório de Estudos da Criança. USP (mimeo).

Betto, F. (1998). Educação em direitos humanos. Em: C. Alencar. **Direitos mais humanos (pp.45-54)**. Rio de Janeiro: Garamond.

Bobbio, N. (2004). **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier.

Brasil (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. [on line] disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Recuperado em 10/03/05.

Brasil (1996). Lei de diretrizes e bases (LDB). Em: R.S.L, Guzzo (org) (2002). **Psicologia escolar – LDB e educação hoje** (pp. 145-191). Campinas:Alínea.

Brasil (1998). Comissão do Conselho Nacional de Educação. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n.31, nov.

Brasil (2006). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. On line disponível: www.ibge.gov.br. Recuperado em 10/08/06.

Brasil (2008). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. On line disponível: www.ipea.gov.br. Recuperado em 30/06/08.

Brito, R.C. & Koller, S.H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. Em: A. M. Carvalho (org). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação (115-129)**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bussinger, V. V. (1997). Fundamentos dos direitos humanos. **Revista Serviço Social & Sociedade**, 53, ano XVIII, 09 –45.

Campinas (2003). **Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de Campinas**. Prefeitura Municipal de Campinas: Secretaria de Assistência Social.

Campos, M.M. & Haddad, S. (2006). O direito humano à educação escolar pública de qualidade. Em: S., Haddad & M. Graciano (orgs). **A Educação entre os direitos humanos (pp.95-125)**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda.

Carvalho, A.M.A. & Lordelo, E.R. (2002). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: Concluindo. Em: E.R. Lordelo, A.M.A. Carvalho & S.H. Koller (orgs). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento (pp.229-256)**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Coimbra, C.M.B. (2000). Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo. **Revista Psicologia Política**, p. 139-148.

Comblin, J. (2001). **O neoliberalismo: Ideologia dominante na virada do século** (3ªed.). Petrópolis: Vozes.

Conselho Federal de Psicologia (2005). **Código de ética profissional dos psicólogos**. Brasília, DF.

Conselho Federal de Psicologia (2004). **Resolução nº. 016**. [online] disponível: www.pol.org.br. Recuperado em 24/08/04.

Conselho Federal de Psicologia (2008). **Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas**. Texto de divulgação. Disponível on line em: www.pol.org.br. Recuperado em 26/08/08.

Contini, M d L.J. (2003). Psicologia e a construção de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência: contribuições possíveis. Em A.M.B. Bock (Org). **Psicologia e compromisso social (pp 295-312)**. São Paulo: Cortez Editora.

Costa, A. C. G. D. (1994). De menor a cidadão. Em: E. G. Mendez & A.C.G.d. Costa, **Das necessidades aos direitos** (pp. 121-145). São Paulo: Malheiros Editores.

Costa, A. S. (2005). **Psicólogo na escola: Avaliação do projeto “Vôo da Águia”**. Dissertação de mestrado. Campinas: PUCCamp.

Delvan, J.d.S.; Ramos, M.C. & Dias, M.B. (2002). A Psicologia escolar/educacional na educação infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. **Psicologia: Teoria e Prática** (2002), 4 (1): 49-60.

Dobles, I. (1999). Marxism, ideology and psychology. **Theory & Psychology**, Sage Publications, vol. 9 (3): 407-410.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) . [on line] disponível: <https://www.planalto.gov.br>. Recuperado em 10/03/05.

Euzébios Filho, A., Lacerda Júnior, F. Tizzei R. & Guzzo R.S.L. (2004). **Do risco à proteção - Uma intervenção preventiva na comunidade**. Campinas: PUCCamp (mimeo).

Euzébios Filho, A. & Guzzo, R.S.L. (2007). A desigualdade social vista por seus atores. Em: I.O. Dobles; S.B. Arróliga & V.L. Zuñiga (eds). **Psicologia de la liberación em el contexto de la globalización neoliberal**. San José. UCR, pp 336-352.

Euzébios Filho, A. (2008). **Consciência, ideologia e pobreza: sociabilidade humana e desigualdade social**. Dissertação de mestrado. Campinas: PUC-Campinas.

Freire, P. (1983). **Educação como prática da liberdade** (15ª ed). São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2001). **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. (9ª ed). São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2003). **Política e educação**. (7ª ed). São Paulo: Cortez.

_____ (2004). **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. (29ªed). São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2007). **Pedagogia do oprimido**. (46ª ed). São Paulo: Paz e Terra.

Gayotto, A. C. G. (2000). **Direitos da criança: Percepção de professores**. Dissertação de mestrado. Campinas: PUCCamp.

Gomes, F.G. (2006). Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil . **RAP, 40 (2)**, 201-236.

Gonçalves, M. d G. M. (2003). A contribuição da psicologia sócio-histórica para a elaboração de políticas públicas. Em A.M.B.Bock (org). **Psicologia e compromisso social (pp. 277-294)**. São Paulo: Cortez Editora.

Gonçalves, M.G.M. (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. Em: A.A. Abrantes; Silva, N.R. & Martins, S.T.F. **Método histórico-social na psicologia social (pp.86-104)**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gonsalves, E. P. (2006). Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. Em: C.R. Brandão & D.R. Streck (orgs). **Pesquisa participante; o saber da partilha (pp.245-258)**. Aparecida, SP: Idéias e Letras.

González Rey, F. (2005). **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson.

Guareschi, P. (2005). **Psicologia social crítica como prática de libertação**. (3ªed). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Guzzo, R.S.L. (2001). **Children of South America: Give them a voice, give them a chance**. Comunicué, Bethesda, Estados Unidos, V 29, n 7, p 12-14.

Guzzo, R.S.L. (2002). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. Em: R.S.L. Guzzo (org). **Psicologia escolar: LDB e Educação hoje (pp:131-144)**. Campinas: Alínea.

Guzzo, R.S. L. (2005). Escola Amordaçada: Compromisso do psicólogo escolar. Em: A.Mitjás Martínez (org). **Psicologia escolar e compromisso social(pp. 17-29)**. Campinas: Alínea.

Guzzo, R.S.L. (2007). Desenvolvimento da criança: um processo histórico e participativo. Em: R.S.L. Guzzo (org). **Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco (pp. 07-11)**. Campinas: Alínea.

Guzzo, R.S.L. & Gayotto A.C. G. (1999). **Children's rights in Brazil: Do the students know what does this mean?** Campinas (mimeo).

Guzzo R.S.L., Gianetti C. & Tizzei R., (2004) **Projeto vôo da águia**. Campinas: PUCCAMP (mimeo).

Guzzo, R.S.L.; Beckman, M.V.R.; Costa, A.S. & Weber, M.A.L. (2006). **Resumo do POC** . Mimeografado. PUC: Campinas.

Guzzo, R.S.L.; Lacerda Júnior, F. & Euzébios Filho, A. (2006). School violence in Brazil: a psychosocial perspective. In: **The handbook of school**

violence and school safety: from research to practice. Jimerson?Furlong (ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Guzzo, R.S. L. & Tizzei, R.P. (2007). Olhar sobre a criança: perspectiva de pais sobre o desenvolvimento. Em: R.S.L. Guzzo (org). **Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco (pp. 35-58)**. Campinas: Alínea.

Guzzo, R.S.L.; Martinez, A.M. & Campos, H.R. (2007). School Psychology in Brazil. In: S.R. Jimerson; T.D. Oakland; P.T. Farrell (org). **The Handbook of International School Psychology**. (1 ed). California: Sage Publications, v.1, p. 29-37.

Herkenhoff, J. B. (2006). **Gênese dos direitos humanos**. (Vol 1). On line disponível www.dhnet.or.br/index.htm . Recuperado em 28/08/06.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008). On line disponível: www.ibge.gov.br. Recuperado em: 25/04/08

LACRI (2008). **A ponta do iceberg: dados de incidência e prevalência**. Disponível [on line]: www.ip.usp.br/laboratorios/lacri, recuperado em 02/05/08.

Lessa, S. & Tonet, I. (2008). **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular.

Lima, I.M.S.O.; Alves, V.S. & Franco, A.L.S. (2007). A consulta médica no contexto do programa saúde da família e o direito da criança. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 17(3): 84-94.

Lindgren Alves, J.A. (2006). **A declaração dos direitos humanos na pós-modernidade**. On line disponível www.dhnet.org.br. Recuperado em 07/08/06.

Lordelo, E.d. R. (2002). Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. Em: E.R. Lordelo; A.M.A. Carvalho, & S.H. Koller (orgs). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento(pp.05-18)**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mandel, E. (2001). The causes of alienation. In: E. Mandel& G. Novack. **The marxist theory of alienation (pp. 15-33)**. New York: Pathfinder.

Manual de estilo da APA: regras básicas (2006). Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.

Marcílio, M. L. (2006). **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – século XX**. On line disponível www.cefetsp.br/edu/eso/cidadania/mluizausp.html. Recuperado em 19/09/06.

Marinho-Araújo, C.M. & Almeida, S.F.C.d. (2005). Recriando identidades, desenvolvendo competências. Em: A.Mitjans Martinez (org). **Psicologia escolar e compromisso social(pp.243-259)**. Campinas: Alínea.

Martín-Baró, I(1983). **Acción e ideologica: Psicologia social desde Centroamérica**. El Salvador: UCA Edit.

Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2(1), 7-27.

Martín-Baró, I. (2004). **Acción e ideologia: Psicologia social desde centroamérica**. (10ªed). El Salvador: UCA editoras.

Martinez, A. M. (2005). Inclusão Escolar: Desafios para o psicólogo. Em: A.Mitjans Martinez (org). **Psicologia escolar e compromisso social (pp.95-114)**. Campinas: Alínea.

Martinez, A.,M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. Em H.R. Campos (org). **Formação em psicologia escolar: realidade e perspectivas (pp 109-134)**. Campinas: Alínea.

Marx, K. (1843/2008). **A questão judaica**. Disponível [on line]: WWW.marxists.org/português/marx/1843/questaojudaica.htm, recuperado em 06/05/08

Marx, K. (1849/2008). **Trabalho assalariado e capital**. Disponível on line em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm>. Recuperado em 29/04/08.

Marx, K. (1852/2008). **O 18 brumário de Louis Bonaparte**. Disponível on line em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm>. Recuperado em 05/05/08.

Marx, K. (1859/2008). **Para a crítica da economia política**. Disponível on line em: www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio_crit_eco_pol.htm.

Mello, S. L. d. (1999). Estatuto da criança e do adolescente: É possível torna-lo uma realidade psicológica? **Psicologia USP, 10 (2)** . On line disponível www.scielo.br. Recuperado em 06/09/06.

Mendez, E. G. (1994). O novo estatuto da criança e do adolescente no Brasil: da situação irregular à proteção integral (uma visão latino-americana). Em: E. G. Mendez & A.C.G.d. Costa. **Das necessidades aos direitos (pp.53-62)**. São Paulo: Malheiros Editores.

Mendonça, M. H. M. D. (2002). O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas eqüitativas. **Caderno Saúde Pública**, 18 (suplemento), 113-120.

Mészáros, I. (1930/2006). **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo.

Montaño, C.E. (2002). O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais** (8), 53-64.

Monteiro, L.C.G. (2006). **Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos**. Dissertação de mestrado da universidade do Minho, Portugal. Disponível [on line], <http://repositorium.sdum.uminho.pt>, recuperado em 09/06/08.

Nogueira Neto, W. (2005). Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. **Revista Serviço Social & Sociedade**, 83, ano XXVI, 05-29.

ONU (2008). **Declaração Universal dos Direitos humanos**. Disponível [on line] : www.onu-brasil.org.br. Recuperado em 05/06/08.

Patto, M.H.S. (2005). **Exercícios de indignação: escritos de educação e Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira,T.d.S. (1996). **Direito da criança e do adolescente: Uma proposta interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar.

Pinheiro, A. (2006). **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade**. Fortaleza: Editora UFC.

Rizzini I. & Silva, N.C.R.d. (2003). Direitos humanos e direitos da criança e do adolescente: Reflexões sobre desigualdades sociais e a questão dos “meninos de rua”. Em: S.M.G. Sousa (Org), **Infância e adolescência: Múltiplos olhares (pp.99-111)**. Goiânia: Editora da UCG.

Rizzini, I. (1997). **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

Rizzini, I. (2002). **A criança e a lei no Brasil – revistando a história (1822-2000)**. (2ª ed). Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

Rocha, E.G. & Pereira, J.F. (2004). Descentralização participativa e a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente. **Revista da UFG, 5(2)**. On line disponível www.proec.ufg.br . Recuperado em 12/02/05.

Rossi, T.M. d F. & Paixão, D.L.L. (2003). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. Em S.F.C. d Almeida (org). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional (p 147-166)**. Campinas: Alínea.

Saeta, B.R.P. & Souza Neto, J.C. d (2006). A criança e o adolescente na sociedade brasileira. Em J.C. d Souza Neto e M.L.B.P. Nascimento (org). **Infância: instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte.

Sant'Ana, I.M. (2008). **Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção**. Tese de doutorado. Campinas: PUCCamp.

Sant'Ana, I.M., Costa, A.S. & Guzzo, R.S.L. (2008). Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisa e práticas psicossociais* 2(2), 302-311.

Sêda, E.(2004). **A criança e o fiel da balança**. Rio de Janeiro: Edição Adês.

Segundo, R. (2006). **Notas sobre o direito da criança**. On line disponível: <http://jus2.uol.com.br> . Recuperado em 18/09/06.

Silva, M. L. d O. (2005). O ECA e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. **Revista Serviço Social e Sociedade**. Ano XXVI, nº. 83, Set, 30-48, São Paulo: Cortez.

Silva, R.d. (1998). **Pobreza e exclusão social no Brasil - 300 anos de políticas públicas para a criança brasileira** . On line disponível www.pretextos.com.br . Recuperado em 24/09/05.

Singer, P. (1985). **Aprender economia** (5ª ed.) São Paulo: Brasiliense.

Souza, M.P.R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. Em H.R. Campos (org). **Formação em psicologia escolar: realidade e perspectivas (pp149-162)**. Campinas: Alínea.

Souza Neto, J.C. d (2003). **A trajetória do menor a cidadão**. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Souza, S.A.G.P.d (2002). **A declaração dos direitos da criança e a convenção sobre os direitos da criança**. Disponível [on line]: em <http://jus2.uol.com.br/doutrina/testo.asp?id=2568>. Recuperado em 10/06/08.

Tonet, I. (2005). **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí.

UNICEF (2008). **Declaração dos Direitos da Criança**. Disponível on line em: www.unicef.org/brazil/pt/. Acessado em 22/05/08.

Vecina, T.C.C. (2006). A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes Em: J.C. d. Souza Neto & M.L.B.P. Nascimento (orgs). **Infância: violência, instituições e políticas públicas(53-59)**. São Paulo: Expressão e Arte.

Vectore, C & Maimoni, E.H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis. Em: H.R. Campos (org). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas (pp. 135-147)**. Campinas: Alínea.

Weber, M. A. L. (2005). **Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**. Dissertação de mestrado. PUC-Campinas.

Weber, M.A.L. & Guzzo, R.S.L. (2008). **Redes de proteção à criança vítima de violência doméstica: o compromisso dos órgãos públicos**. Manuscrito em preparação. Campinas: PUCCampinas.

Yamamoto, O.H. (1987). **A crise e as alternativas da Psicologia**. São Paulo: EDICON.

Yokoy, T. & Pedroza, R.L.S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: Reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, Vol 9 n 1, 95-104.

Zamora, M.H. (2004). Otra América Latina para los niños y adolescentes. In: I. Rizzini; M.H. Zamora & R.F. Corona (Eds.), **Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina** (pp. 19-34). Rio de Janeiro: CIESPI.

ANEXOS

Anexo 1
Caracterização dos participantes

1. Sexo: Feminino ()
Masculino ()
 2. Idade: _____
 3. Bairro onde mora: _____
 4. Quanto tempo mora no bairro? _____
 5. Mora com companheiro (a)? _____
 6. Casa própria ou alugada? _____
 7. Quantas pessoas moram com você? _____
 8. Quantas pessoas da sua casa trabalham? _____
 9. Você tem emprego fixo? () sim () não
 10. Há quanto tempo você trabalha neste local? _____
 11. Quantos filhos você têm?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ou mais
 12. Quantos têm menos de 12 anos?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ou mais
 13. Quantos têm mais de 12 anos e menos de 18 anos?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ou mais
 14. Quantos têm acima de 18 anos?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ou mais
 15. Você já ouviu falar no Estatuto da Criança e do Adolescente?
() sim () não
 16. Gostaria de fazer algum comentário a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente?
-

17. Quando seu filho precisa você procura os serviços disponíveis na comunidade?

() sim () não

18. Se você respondeu SIM na pergunta anterior, que serviços procura?

() Posto de saúde

() Assistência social

() Conselho Tutelar

() Escola

() Outros: _____

19. De modo geral, quando procura um desses serviços, como você considera o atendimento para seu filho:

() satisfatório

() insatisfatório

20. Gostaria de fazer algum comentário sobre esses serviços?

ANEXO 2
MODELO DO PROTOCOLO CONCEITUAL
(utilizado com pais e educadores)

	Conceito do valor
Nº do grupo	

ANEXO 3
MODELO DO PROTOCOLO DA GARANTIA E VIOLAÇÃO DOS DIREITOS
 (utilizado com pais e educadores)

	Garantia do direito			Violação do direito		
	Casa	Escola	Comunidade	Casa	Escola	Comunidade
Nº. do grupo						

ANEXO 4
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada TRILOGIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇAS: COMPREENSÃO DE PAIS E EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL conduzida por Mara Aparecida Lissarassa Weber, sob orientação da Prof.a Dr.a Raquel Souza Lobo Guzzo. Essa pesquisa tem por objetivo conhecer como a trilogia, que faz parte do Estatuto da Criança e do Adolescente, é compreendida por pais e professores e as suas implicações no cotidiano de vida da criança. Para isso realizaremos reuniões voluntárias com os pais das crianças e com os professores da escola onde essas crianças estudam. Este trabalho torna-se importante, pois buscaremos entender os significados dos valores da trilogia para pais e educadores; como esses valores se apresentam nas relações dos pais e dos educadores com as crianças, além de darmos continuidade a uma pesquisa já realizada, que enfocava as redes de proteção infantil.

Assim sendo gostaríamos de convidá-lo a participar dessa pesquisa e para isso necessitamos do seu consentimento. A sua participação é voluntária e você poderá retirar o consentimento no momento que desejar, caso você considere que a pesquisa possa lhe trazer algum tipo de risco ou incômodo, sem que isso acarrete em qualquer prejuízo pessoal. As informações obtidas nesta pesquisa permanecerão em sigilo bem como a sua identidade. Comprometemo-nos de esclarecê-lo sobre qualquer dúvida que você venha a ter antes, durante ou depois da participação na pesquisa, bem como, após a análise dos dados, dar-lhe um retorno, para que possa ficar a par dos resultados, podendo inclusive serem planejadas estratégias de atuação.

Informo que essa pesquisa já foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas (Protocolo nº 751/06).

Dessa forma, por tudo o que foi declarado, eu
 _____ RG _____ nº
 _____ declaro que concordo em participar dessa pesquisa e assino o
 presente termo de consentimento
 _____ .

Campinas, _____ de _____ de 2007.

 Pesquisadora: Mara Aparecida Lissarassa Weber
 Telefones p/ contato: (19)3729.6867 e (19) 3735.5910

ANEXO 5
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE PAIS
CONCEITO: LIBERDADE

	Conceito
Grupo 1	<p>“A liberdade de expressão.” “Brincar também.” “...é preciso ter limite.”</p>
Grupo 2	<p>“É não oprimir de tudo.” “A gente tem que conversar, ver o que ela quer, dar limites, mas não oprimir dentro da vontade da criança.” “Tá também ligado a idade, é dada a liberdade conforme a idade.”</p>
Grupo 3	<p>“A liberdade para uma criança não é só você dar liberdade para uma criança fazer tudo que quer, ela tem que aprender que tem limites e tem barreiras e essas coisas precisam ser respeitadas.” “Liberdade também tá associada a idade, porque tem coisas que para uma criança de 6 anos você não pode dar liberdade, dependendo da idade da criança.” “A liberdade da criança é dada pelos pais, é dar proteção, educação, direitos à escola, saúde, dentista e tantas coisas... engloba isso, apoio total, psicológico, fazer o possível, pra que ela possa se desenvolver.”</p>
Grupo 4	<p>“Ela pode brincar, mas não pode bater no coleginha, tem que respeitar.” “Acho que a criança precisa de liberdade, só que assim, como na educação tem que ter limite, na brincadeira também. Você tem que dar liberdade, mas também tem que dar limite.”</p>
Grupo 5	ND (Nenhum Dado)

Grupo 6	<p>“A liberdade de expressão dela...”</p> <p>“Deixar que a criança se expresse da melhor maneira, de como ela acha.”</p> <p>“Tem certas coisas que tem que dar limite, né? Tem hora para tudo.”</p> <p>“Eu acho que tem que deixar a criança brincar também, liberdade para brincar.”</p>
Grupo 7	<p>“Ela ter direito no que ela quer fazer.”</p> <p>“Ter liberdade no que quer.”</p> <p>“O direito de ser criança, na medida de onde se encaixa o que ela pode fazer que daí ela tem liberdade e vamos supor que ela não conheça ela precisa ser guiada primeiro para depois ter liberdade.”</p> <p>“Com limite também, porque ninguém pode fazer tudo o que quer, a hora que quer.”</p> <p>“Não pode fazer o que quer. Polícia, fiscal de transito, em casa setor vai ter alguém que comanda.”</p>
Grupo 8	<p>“Direito de escolha.”</p> <p>“Liberdade para a criança é brincar, ter o direito de brincar.”</p> <p>“O adulto que tem que mostrar para ela, porque a criança não tem muita responsabilidade, você que tem que estar orientando.”</p> <p>“...tem as regras. Depende da hora, do momento, tem as regras. Eu sempre falo para o meu filho assim, tem regras. Porque se deixar por conta às vezes não querem comer, tomar banho, não querem dormir, não vão a escola. Então tem que seguir as regras.”</p>
Grupo 9	<p>“Respeitar a opinião da criança.”</p> <p>“Espaço para a criança, qualidade para a criança.”</p> <p>“Lugar para a criança brincar, comer, para tudo.”</p> <p>“...a criança ter um quintal para brincar, um quarto, assim, tem que viver assim na minha opinião. Ter um lugar para você poder levar a criança para poder andar de bicicleta,...”</p> <p>“...é ter um espaço para brincar dentro da própria casa, não para fora da casa porque hoje em dia não tem condições de você deixar uma criança brincar na rua de bicicleta, tá um perigo.”</p>

<p>Grupo 10</p>	<p>“Essa liberdade tem que dar limite também, porque a criança nem tudo pode fazer, o mais importante é ensinar isso para a criança.” “...tem coisas que a criança maior pode fazer que as menores não podem.” “Acho que aí entra a questão da confiança também. Desde pequeno você ensinar a criança a confiar em você para quando ele crescer ele saber que ele não vai perder a liberdade dele e mesmo assim vai continuar tendo a confiança nos pais.”</p>
<p>Grupo 11</p>	<p>“...tem que ter um certo limite também.” “Tem que ser dentro de casa, aqui na escolinha também.”</p>
<p>Grupo 12</p>	<p>“Eu acho que é dar limite também a para a criança, às vezes pensam que é dar liberdade para ficar na rua, mas não é isso, acho que a gente tem que dar carinho na hora certa e também botar de castigo na hora certa. Não bater também,... , liberdade não é só deixar na rua.”</p>
<p>Grupo 13</p>	<p>“é ela poder fazer o que ela quer, no tempo certo dela, (...) É deixar fazer o que ele quer, a tanto que ele não se machuque, não machuque outra criança, então eu acho que isso é uma liberdade para ele.” “A gente tem que deixar a pessoa escolher, optar o que ela quer ou não,...”</p>
<p>Grupo 14</p>	<p>“Ter o direito de brincar.” “ O direito de até mesmo extrapolar. Poder extrapolar um pouco e a gente não chamar tanto a atenção,...” “...você vai sair com a criança, daí ela quer uma coisa porque quer e começa a fazer birra, daí não dá.” “A liberdade dela tá delimitada, dentro de um espaço que já está marcado.”</p>

ANEXO 6
PROTOCOLO DA REUNIÃO DOS PAIS
CONCEITO: DIGNIDADE

	Conceito
Grupo 1	<p>“Honestidade. Ele buscou o caminho certo, ele buscou o melhor para ele, para ser uma pessoa digna tem que seguir esse caminho, senão seguir você vai seguir outro e não vai ter dignidade na vida.”</p> <p>“Alimentação, educação, moradia, ter um lugar digno para morar, o respeito.”</p>
Grupo 2	<p>“Ah, você dá liberdade, dá respeito, escola, assim você acaba dando dignidade a uma criança.”</p> <p>“...os pais... é darem escola, saúde, roupa...”</p>
Grupo 3	<p>“...proteção, educação, saúde, escola, atendimento em escola... para mim é isso, é fazer o melhor possível pela criança.”</p> <p>“...é você mostrar o respeito a sociedade, as pessoas, é você passear com seus filhos e você realmente poder dar aquele liberdade impondo limites e ela vai crescendo uma criança equilibrada,...”</p>
Grupo 4	<p>“...você tem que incentivar e respeitar a criança acima de tudo, respeitar a educação da criança.”</p>
Grupo 5	<p>“Direito a escola, comida, vestir, alimentação adequada, informação, porque apesar de ela ser criança se ela for informada ela vai levar isso para a frente... tudo isso na hora certa também, não é a hora que a criança quer.”</p> <p>“...o adulto também tem que ter regras, porque se nós não tivermos como é que vamos passar para eles?”</p> <p>“...tendo dinheiro ou não tendo, basta você querer porque é um valor independente de ter dinheiro.”</p>
Grupo 6	<p>“Você dá aquilo que você pode dar e ele tem que entender para ele crescer sabendo que tem regras, tem limites e tem valores, (...) tem que ensinar, para a criança saber que tudo tem que ter sua hora, seu valor e crescer assim, digno.”</p>
Grupo 7	<p>“Acho que é ter uma moradia decente, alimentação, saúde, atendimento médico.”</p>
Grupo 8	<p>“Alimentação, muitos pais podem dar uma boa alimentação para os filhos. A educação.”</p> <p>“Mas passa pelo dinheiro também, a gente pensa que não, mas a criança que mora lá na favela elas são discriminadas também.”</p> <p>“Eu acho que o caráter não tem dinheiro que compra.”</p>
Grupo 9	<p>“Ter escola para estudar, porque hoje em dia tá difícil de conseguir escola para estudar e acho que para viver dignamente tem que ter escola para estudar. Ter professores que dêem carinho,...”</p>

Grupo 10	“Moradia, alimentação, educação.”
Grupo 11	“Não ficar falando palavrão, não ficar xingando uma criança de nome feio, acho que é isso.” “Dar carinho, atenção, proteção.”
Grupo 12	“O que eu passo para os meus é a gente andar certo, saber obedecer as pessoas, você ser o que você é, porque se você tem uma coisa eu não posso ter, eu não posso ficar de olho no que é seu, você só pode ter aquilo que é seu. (...)É ser certo. Ensinar o que é certo e o que é errado e o que a gente pode ter e nunca ficar de olho no do próximo.”
Grupo 13	“Eu acho que a dignidade vem muito com o respeito também, eu fui educada assim.” “O estudo. Ele é um complemento na vida da pessoa, uma estrutura, acho que é uma parte, é uma maneira de o filho conseguir alguma coisa se os pais possibilitam isso, um futuro.” “...a dignidade é exemplo...”
Grupo 14	“Dando direito a ela de brincar, se alimentar, os direitos das crianças,...” “...prestar atenção no que a criança ta falando com a gente, porque muitas vezes a gente presta mais atenção no que ela ta fazendo do que no que ela ta dizendo, numa simples palavra da criança... prestar atenção no que a criança tem a nos falar e nos ensinar mesmo. As vezes a gente deixa isso de lado.” “...e olhar para a criança, porque quando a gente ta falando a gente também não gosta que a pessoa não esteja olhando para a gente.” “...acho que os pais têm que dar o exemplo também, tipo assim, o que nos fizemos hoje é o que eles vão tentar fazer amanhã, eles vão tentar imitar. (...) São os modelos. Nunca brigar na frente da criança, falar palavrão, se a criança fez arte não chamar na frente das pessoas,...”

ANEXO 7
PROTOCOLO DA REUNIÃO DOS PAIS_
CONCEITO: RESPEITO

	Conceito
Grupo 1	“Certos comportamentos dentro de casa e fora também não deixar que ela compartilhe com coisas que não pode, senão ela vai acabar aprendendo.”
Grupo 2	“É dar comida, roupa, alimentação, educação...” “Você conversando todo dia com a criança, mesmo sendo pequenininho você tem que respeitar, deixar falar... conversando todo dia, ele tem o que falar.”
Grupo 3	“...eu não posso falar com uma criança como adulto senão eu não posso entender ela, então eu procuro entender quais as razões que levaram aquela criança a fazer aquilo....o respeito que a gente tem com a criança é primeiro você entender porque a criança faz aquilo, vê o que levou ela a fazer aquilo e se colocar no lugar da criança, aí você vai entender o porque de cada coisa e aí sim você vai poder tomar a atitude mais correta a respeito daquela criança dando respeito para ela sem tirar a liberdade.” “Só pelo fato de você sentar do lado de uma criança e explicar o porque você ta respeitando, porque quando ela pergunta porque que eu não posso isso, você põem ela sentada,...”
Grupo 4	“Evitar bater.” “Conversar bastante.” “Colocar para pensar.” “É muito importante dialogar com a criança. (...) Então dialogar é respeitar a criança.” “Respeitar também os limites da criança, cada criança tem seus próprios limites.” “Respeitar o espaço dela.”
Grupo 5	“...é saber que você não pode pegar um pedaço de pau e bater na cabeça dela, então ela é uma boneca de porcelana, então ela vai quebrar, ela é indefesa.”
Grupo 6	ND
Grupo 7	“Ele poder expressar as idéias que ele tem ouvir ele, o que ele quer e se tiver certo concordar com ele.”
Grupo 8	“Eu o respeito e ele me respeita.”

Grupo 9	“... hoje em dia não tem respeito para ninguém: nem para idoso, nem para criança, nem para adolescente, para deficiente, para ninguém, não existe mais respeito. É só dentro de casa, eu respeito meu esposo, ele me respeita e nós respeitamos a opinião do nosso filho, dentro de casa e fora de casa não tem.”
Grupo 10	“Eu acho que primeiramente é quando a criança pede atenção para os pais e a gente aprende a respeitar também, tipo, eu sou criança, mas eu tenho opinião também.” “...é também respeitar as fases da criança, da descoberta, cada idade tem uma fase nova.”
Grupo 11	“Respeitando os outros também.” “A gente tem que ensinar também a criança a respeitar.”
Grupo 12	ND
Grupo 13	“Eu acho que é aquela coisa do não, porque tem pai que fala não porque não ou depois diz: eu não te falei? O não tem que ter um porque, porque não pode. (...) não é simplesmente falar o não, sem dar explicação...”
Grupo 14	“Não xingar.” “...deixar a criança um pouco livre, deixar brincar, deixar pegar os brinquedos...”

ANEXO 8
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE EDUCADORES
CONCEITO: LIBERDADE

	Conceito
Grupo 1A	<p>“...ela ter direito à escola, ela ter direito de estar na escola, ela fazer as coisas na rotina dela, de certa forma da forma dela, na idade adequada dela.”</p> <p>“...quando o Estatuto diz liberdade é liberdade da criança mostrar, ter sua raça respeitada, respeito a sua raça, a sua origem, a cultura que ela traz, ta? Não aquela dominante, não, ela tem essa liberdade, a liberdade de se expressar, de ser e trazer o que ela tem.”</p> <p>“A liberdade de ser mesmo, a gente tem que ser livre para ser, a gente tem que ser livre para se desenvolver, para se desenvolver...”</p> <p>“A liberdade de expressão, acho que é tudo.”</p> <p>“...mas a gente tem que ser livre para ser, e para ser é esse ser total, ser livre também para ser natural, a natureza de cada qualquer ser é crescer, se desenvolver e isso faz parte desse processo de autonomia.”</p> <p>“Se você dá liberdade para a criança, você ensina ela a ter respeito ao mesmo tempo, porque tem muita diferença da pessoa dar liberdade e não ter controle,...”</p> <p>“Eu acho que a liberdade é realmente viver, experimentar e brincar, mas a gente tem também que ter o cuidado com a segurança.”</p> <p>“...ter liberdade com limite, porque liberdade não é deixar a criança fazer o que quer da cabecinha dele porque você tem que conduzir, mostrar, orientar.”</p> <p>“Deixar livre não é deixar solto, porque também a criança pode achar que por ela ser livre ela pode fazer o que ela quiser e também ela pode ficar horas sem fazer nada, sem nenhum estímulo, sem nenhum cuidado e não é nada disso.”</p> <p>“Na verdade não é poder fazer tudo porque a gente também vive numa sociedade que tem regras.”</p>

**Grupo
1B**

“Liberdade está muito associada à criança poder brincar, poder se expressar, descobrir o mundo, ir atrás do que ela quer. Poder se soltar, correr, se relacionar, ser feliz.”

“A liberdade é a criança poder se expressar, ser respeitada dentro dos seus limites, na forma como entende o mundo. É ser ouvida, é poder descobrir o mundo que a cerca, ter o direito de explorar.”

“Mas tudo isso tem que ser feito com responsabilidade, ela precisa aprender a ter responsabilidade, a saber o que é certo e errado, o que pode e o que não pode fazer. Não pode fazer o que bem entender na hora que quiser, é preciso que mostrem a ela os modelos a serem seguidos. Ela tem que ter um padrão a seguir.”

“...nós como adultos temos que saber o que está dentro dessa liberdade para que a criança não se machuque, que não sofra abusos, que tudo seja dentro da faixa etária dela, que explore o mundo ao máximo...”

“Liberdade como proteção, né? Sair, ter a oportunidade de sair, brincar, passear, conhecer, mas protegida sempre.”

“...associada aos cuidados da integridade dessa criança.”

“...respeitar as diferenças.”

ANEXO 9
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE EDUCADORES
CONCEITO: DIGNIDADE

	Conceito
Grupo 1A	<p>“...dignidade é sempre você ser uma autoridade e autoridade no sentido de você ser autor da sua idade. No adulto, se espera que ele tenha autoridade de adulto, começa com um comportamento infantilizado, diferente ou também muito envelhecido do padrão para a idade dele, ele perde a autoridade e é a mesma coisa de uma criança. Ter dignidade é você poder ser uma autoridade, ser autor da sua idade. Criança tem necessidade de diferenciar da (vida) do adulto, do adolescente, então para mim a dignidade está ligada a você ser uma autoridade sempre. Não é porque você é mais velha que é uma autoridade, não, nada disso, autoridade é ser autor da sua idade e é muito fácil você ver uma criança tendo atitude de adulto, ou cuidando da vida dele, ou se preocupando, ou sendo exigido que ele tenha comportamentos que não são adequados, então ele está perdendo a autoridade dele e a dignidade também...”</p> <p>“...para a criança ter a dignidade, ela precisa ter as necessidades básicas, a educação, alimentação, moradia, falando assim das necessidades básicas para você levar uma vida digna, fora a questão de você ter uma família, de você ter carinho, de você ter uma pessoa que te dê uma base, um exemplo, uma estrutura para você se desenvolver...”</p> <p>“...é o cuidar, mas não é esse cuidar de só higienizar, não é só esse cuidar.”</p>

ANEXO 10
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE EDUCADORES
CONCEITO: RESPEITO

	Conceito
Grupo 1A	<p>“Acho que tem que somar a essa coisa de você dar, que a gente vem falando, a dignidade e a liberdade. Se a gente conseguir lidar com todo esse universo de atenção, de cuidado, de higiene, da proteção, a gente tá sem dúvida, cuidando da dignidade dele e da liberdade, eu acho que isso é respeitar a criança. Eu acho que quando a gente fala em respeito, entra também o caráter individualidade e diferença, porque acho que é o momento a gente vai lidar diretamente com isso, na rua, na escola, na comunidade e isso tem que ser básico para ela como pessoa, ela tem que ter isso garantido, de que ela possa ser diferente.”</p> <p>“o respeito é também saber escutá-los. Por que às vezes acha que só porque é criança você tem que mandar, você tem que impor as regras, ser tudo do seu jeito, sem direito de escutar, de dar sua opinião, de dizer o que ela quer, o que ela pensa, (...) ela tem sim o direito de se expressar, o que ela pensa, de dizer o que ela tá sentindo, porque muitas vezes o que ela pensa não é ouvido, então só completando, porque geralmente os adultos não fazem isso.”</p> <p>“...às vezes uma atitude da criança revela alguma coisa que ela tá passando, algum conflito interior, algum conflito fora da escola e de dentro de casa, então eu acho que nós educadores e a família temos que ouvir a criança de diferentes formas, porque a criança tá sempre querendo dizer alguma coisa e às vezes não é verbal, é por atitude.”</p>

ANEXO 11
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE PAIS
GARANTIA E VIOLAÇÃO : LIBERDADE

	Garantia do direito			Violação do direito		
	Casa	Escola	Comunidade	Casa	Escola	Comunidade
Grupo 1	<p>“Ah, precisa ter horário para brincar, para comer, tomar banho, dormir, fazer os deveres.”</p> <p>“Ta na hora de tomar banho, ta na hora de jantar.”</p> <p>“Dou um tempo para ele fazer as coisinhas dele, ele brinca um pouco antes da hora de dormir, brinca um pouco, mas aí chegou a hora de dormir tem que guardar os brinquedos, vai escovar os dentes e tá na hora de dormir. Tem que cumprir os horários, então ele tem liberdade para fazer as coisinhas dele e depois é hora de cumprir as minhas ordens.”</p>	<p>“na escola é de acordo com a programação.”</p>	ND	<p>“... porque às vezes no dia-dia a gente ta ocupado e não deixa a criança falar, diz: ‘cala a boca’ e não dá essa liberdade para a criança que quer falar, porque a gente tá assistindo uma televisão, conversando e não dá a liberdade nessa parte.”</p> <p>“...falo uma coisa e vai meu marido e fala outra, daí não dá. porque outro dia ele virou para mim e disse: ‘mas meu pai deixa, tem outras que eu não gosto de você mãe’ aí perguntei porque, aí ele disse: ‘você briga comigo, não me deixa assistir televisão e meu pai não.’”</p> <p>“Mas hoje não é como era, as crianças tem que viver dentro de casa, viver preso. O triste é isso.”</p> <p>“Infelizmente é a televisão e o videogame hoje em dia, porque não tem como. A gente tem que criar eles dentro de casa porque de outro jeito não tem como, porque na rua não dá, ta difícil.”</p> <p>“Hoje em dia nem no portão você pode deixar uma criança ficar muito tempo.”</p>	ND	<p>“ Fora desses espaços (casa, escola) o meu filho não tem liberdade.”</p> <p>“O meu é muito novinho, tem 4 anos, mas não deixo não, só se eu tiver por perto, no bosque, no taquaral, mas comigo junto, porque eu tenho medo.”</p> <p>“Não você não tem essa liberdade de deixar, não tem como.”</p> <p>“Você não pode deixar ir num parquinho, num campo, porque ta tudo misturado. Nesse parquinho aí de sim, você passa de dia, sol quente, tem roda de menino tudo grande usando droga, como você vai deixar uma criança brincando no meio disso? Não tem como. Infelizmente é a televisão e o videogame hoje em dia, porque não tem como.”</p> <p>“Vem um carro doido, vem alguém e pega e leva embora, para fazer malvadeza, tem tantas coisas.”</p> <p>“Não dá para confiar em ninguém. O poder público só querer ganhar dinheiro, ganhar o poder, é só isso que eles querem.”</p> <p>“Veja, se uma criança some é só depois de 24 horas que pode fazer alguma coisa.” É só depois de 24 horas... depois de 24 horas já matou, já ta lá do outro lado do país, porque eles têm outros meios, a gente não tem, mas eles têm outros meios. E também não é só os pequenos, tem os grandes também, por isso que eles ganham por fora. Esperar 24 horas? 24 horas ta for do país. Isso é um absurdo, imagina! Tem muita criança desaparecida aí, mas também eles vão esperar a criança sumir, dá a brecha para levar embora e depois vai procurar? São umas leis que olha, vou falar para você...</p>

Grupo 2	“Tenho duas filhas e a de 10 anos pode fazer coisas que a de 5 anos não pode, porque às vezes a de 5 vem e pede para fazer coisas que a de 10 faz, mas aí eu explico para ela que ela não pode, ainda não tem idade para fazer determinada coisa.”	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 3	“...dar liberdade para minha filha é eu dar proteção para ela, porque se ela se sentir protegida ela se sente livre, sem medo das coisas.”	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 4	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 5	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 6	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 7	ND	ND	ND	ND	ND	ND

Grupo 8

“Eu sempre falo para o meu filho assim, tem regras. Porque se deixar por conta às vezes não querem comer, tomar banho, não querem dormir, não vão a escola. Então tem que seguir as regras.”

“Eu os crio sozinha, então eu sou muito rígida, mas eu dou liberdade dele conversar comigo. Uma vez ele foi para a escola e pegou rabeira num caminhão, ele sabia que era errado e chegou em casa e falou: mãe eu sei que eu fiz uma coisa errada, posso até ficar de castigo, mas eu preciso te contar uma coisa. Aí falou. Eu o deixei de castigo, ele pode contar comigo, mas eu converso muito e dou o direito deles falarem e saber o que é certo e o que é errado. Ele não mentiu para mim, mas ele fez a escolha dele, ele teve a liberdade”

“Impor horários, por causa das drogas, a droga tá ali muito próxima da casa da gente. Eu falo: a droga faz mal, faz tu roubar, faz tu matar, faz tu ir para a cadeia, e eu não quero para mim, então eu falo para o meu filho e explico o que é a droga. Então tem que ter horário. Um dia peguei meu filho de 20 anos e levei para casa, aí ele reclamou, mas eu falei que não quero ir visitar um filho na cadeia, tem que ter horário e antes eu que sou tua mãe do que os outros te pegarem.”

“Nem na escola, se barra, se viola a liberdade da criança dentro da escola”

“Antigamente a gente brigava na escola, puxava cabelo, mas nunca chegou ninguém com arma na escola, com estilete, hoje em dia têm muitos. Eu se pudesse ficava na escola assistindo o tempo todo, mas eu que levo, que busco.”

“...aquela época tinha até castigo nas escolas, se eu brigava com ela, a professora me dizia: vai para trás da porta, e eu ia, baixava a cabecinha e ia. Hoje em dia não pode mais existir isso, em termos da violência, mas hoje em dia se o professor faz alguma coisa, aí sequestram o professor. Então hoje em dia para nós criarmos nossos filhos tá difícil.”

“Eu ficava na rua, mas hoje eu não posso deixar meus filhos brincar na rua. Não tinha maldade, não tinha nada.”

“Hoje seus filhos têm que brincar dentro de casa, junto com você, 24 horas.”

Grupo 9	“Se a criança quer brincar na casa de um amigo a gente tem que levar, tem que buscar, levar e buscar da escola, então a gente também vive estressado, porque tudo é da gente, depende tudo da gente.”	ND	ND	ND	ND	“...liberdade de sair para a rua, não tem condições de deixar sair e brincar na rua.”
Grupo 10	“O meu filho tá numa fase que tudo ele pergunta o porquê, aí é onde eu entro com a resposta, explicando e ensinando ao mesmo tempo.” “A minha filha tinha 18 anos e eu não queria de jeito nenhum que ela começasse a sair e ela dizia: mãe, eu estou com 18 anos, não te preocupa, porque tudo o que você me ensinou está aqui dentro, eu sei até onde eu posso ir. Aí eu falava: mas filha, são as outras pessoas, a noite que é diferente do dia, começam a beber. Ela dizia: mas eu estou segura que eu não vou usar droga, beber, fumar, é uma coisa de mim, você não precisa falar o que eu tenho fazer, eu já sei, é uma coisa de mim, eu sei o que eu quero até onde eu devo ir, você me ensinou lá longe e eu não preciso. Eu disse: sim filha, eu sei. Daí ela disse: mãe você tem medo, você não é segura. a gente tem tanto medo de perde-la, de que ela se perca e aí eu acabo pegando no pé dela, não deixando ela sair, mas agora eu to conseguindo, ela conseguiu me passar isso. Vê só, ao invés da mãe passar para a filha, ela que passou para mim. A vida toda eu passei, só que chegou num momento de enfrentar e eu não consegui, aí ela me passou a segurança que eu sempre passei.”	ND	ND	ND	ND	ND

<p>Grupo 11</p>	<p>“A minha filha tem 14 anos, e com 13 anos ela veio e perguntou: mãe posso namorar? Aí eu falei: minha filha, você não pode namorar, você não tem idade para namorar, porque o primeiro tem que vir os estudos. Sabe o que ela respondeu para mim? Mãe, a mãe de uma amiga minha não deixa ela namorar, e sabe o que ela faz? Ela namora escondido. Como que dizendo, se eu não deixar ela vai namorar escondido. Aí falei, é verdade, e é pior. Então a gente fica com a cabeça misturada. Poxa a gente cuidou até os 13 anos, se você não tomar cuidado tem tanta coisa errada.” “Eu deixo a minha filha livre para engatinhar, por exemplo, se eu estou na sala, e eu fico vendo e se tem alguma coisa de perigo eu vou lá e pego ela, mas aí ela volta lá engatinhando de novo, umas duas ou três vezes, eu deixo ela ir, aí tiro ela do lugar.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>
<p>Grupo 12</p>	<p>“eu tiro o que eles gostam, desligo a tv e mando para o quarto.” “se a minha fica fazendo manha, eu deixo ela chorar, fica lá no quarto dela chorando e quando eu vejo já ta atrás de mim, sem chorar nada.” “se você não souber educar seu filho hoje quando for amanhã ele ta lhe constrangido onde for, pode ser rico pode ser pobre, porque no mundo que nós tamos hoje, se você não souber educar seu filho, você ta perdido. Porque se não bater hoje o filho tá dando na cara do pai, da mãe.” “Eu acho que não tem que bater, eu sou contra bater, porque eu apanhei muito quando eu era criança e tinha coisa que eu apanhava e nem sabia o motivo.”</p>			<p>“O problema é o pai dela, é ele que estraga ela. Ela começa a espernear, ele vai lá e dá, faz tudo o que ela quer.” “...bater eu acho que marca muito a criança. Senta, põe de castigo, porque eu vejo criança que apanha, apanha e acaba fazendo a mesma coisa.”</p>		

<p>Grupo 13</p>	<p>“...a gente como pai tem que determinar um pouco, soltar, mas não soltar demais, porque a gente vive num mundo que é complicado, então eu acho que a gente não pode criar muito solto.” “A minha era totalmente diferente, brincava na rua, corria para lá e para cá, e hoje em dia meus filhos não fazem isso, mesmo porque a gente morava no interior e não tinha esse movimento de carro igual tem hoje em dia...” “meu filho tem nove anos e ele vai e volta sozinho da escola, o horário dele chegar é meio-dia e cinco, meio-dia e sete, se ele não chegar nesse horário daí a gente vai atrás. Então a gente ensina e tem que mostrar para ele como é, não adianta criar num casulo...” “...outro dia meu filho foi e escolheu a roupa e eu acho que isso é uma maneira da criança ter personalidade aqui fora, na hora que ele falar: não, não quero isso, é: não, não quero isso.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>“por causa da violência, a gente tem medo de ficar na rua, muito solto, porque a gente quer proteger o filho da gente. Fica mais em casa, em praça é muito difícil, hoje é complicado, não tem total liberdade como era antes.”</p>
------------------------	---	------------------	------------------	------------------	------------------	--

<p>Grupo 14</p>	<p>“Acho que é melhor é você sentar e conversar, explicar para ele, porque que tá errado.”</p> <p>“Acho que não adianta. Porque se for para bater você bate até matar.”</p> <p>“Você senta, conversa, explica direitinho, acho que ele entende mais do que bater.”</p> <p>“...você bate na criança, você tá ensinando a criança a bater. Ele pensa: ah, minha mãe bateu em casa então eu também vou bater nele.”</p>			<p>“...tem vezes que tem que dar umas palmadas também.”</p> <p>“É, tem que ser assim senão a minha não obedece.”</p> <p>“Eu acho que bater é assim: a criança pegou alguma coisa que não pode você dá um tapinha na mão, acho que assim dá certo, mas não de bater, de descontar nela.”</p> <p>“Lembro que eu não queria nem mais conversar com a pessoa. Eu que era mais rebelde pensava que nunca mais queria olhar para a cara do pai e ficava sem conversar com ele. Ficava mesmo, porque eu pensava: poxa, nem fiz nada e apanhei também.”</p>		<p>“E se bater educasse, a cadeia tava livre de bandido, não tinha um preso, porque eles foram espancados. A minha mãe é que pôs isso na minha cabeça, bater não adianta.”</p>
------------------------	--	--	--	---	--	--

ANEXO 12
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE PAIS
GARANTIA E VIOLAÇÃO: DIGNIDADE

	Garantia do direito			Violação do direito		
	Casa	Escola	Comunidade	Casa	Escola	Comunidade
Grupo 1	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 2	ND	ND	ND	ND	ND	“Há mais ou menos seis ou sete anos moro aqui e acho horrível. Você tem que ir de madrugada para poder pegar ficha, aí você consegue agendar pra dali um mês, então você vai para o pronto-socorro ou p/ outro lugar. E aí com criança pequena como que você vai tão cedo para a fila? É complicado. O posto funciona das 8 as 4 e aí fica difícil.”

Grupo 3	<p>“...é eu poder fazer para eles aquilo que tá, por exemplo, até dentro do meu orçamento, porque eu não posso dar uma vida mais digna pros meus filhos se eu não tenho um salário compatível com aquilo. Então a dignidade deles vai estar dentro do meu orçamento. Por exemplo, eu procuro fazer com os meus filhos lazer, eu saio com eles final de semana, sempre com a presença da mãe, a minha presença, sempre passeando com eles, eu procuro brincar com meus filhos em casa, eu acordo meus filhos só com beijo e abraço de manhã cedo, (...)mostrar para eles que não só o dinheiro faz com que eles sejam dignos, mas que eles tenham uma boa educação naquilo que eu acredito, passa limites, como já foi falado, tentar colocar essa harmonia entre eles, (...)Eu procuro não deixar eles falarem palavrões dentro da minha casa, não, eu não aceito, a gente volta novamente nos limites. Então a dignidade deles é eles crescerem.”</p>					
Grupo 4	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 5	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 6	ND	ND	ND	ND	ND	ND

Grupo 7	“...a partir do momento que os pais saem para trabalhar, não ficam bebendo por aí ele também na sua dignidade com o trabalho tá garantindo dignidade para o filho.”	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 8	ND	ND	ND	<p>“Então tá faltando uma boa alimentação, uma boa educação e um bom salário para os pais poderem dar alimentação digna para os filhos. Porque se eu ganhasse um bom salário meus filhos não estudavam numa escola do governo, iam estudar numa escola particular, melhor, eu sou assalariada vou fazer o que? Eu tento dar uma boa alimentação, educação, mas não dá.”</p> <p>eu acho que uma boa alimentação ajuda. Por exemplo: a senhora ganha mil reais, e eu ganho 350, a senhora vai comer melhor do que eu, vai usar roupa melhor do que a minha.”</p>	<p>“Hoje em dia os filhos da gente vão da 1ª a 6ª série e você manda ler uma receita e não conseguem ler.”</p> <p>“Uma criança que mora no condomínio e estuda numa escola lá na Lagoa, filho de uma amiga minha, ele tá na 1ª série, ele tem aula de filosofia, de química, de inglês, entendeu? Aí a gente pára e pensa: como que uma criança que estuda aqui e o dela desde a 1ª série tendo filosofia, inglês... Qual que no vestibular vai se sair melhor? É complicado. Eu no caso, aperto daqui, aperto dali e consegui colocar o meu filho num curso e tem gente que não tem de onde apertar. Eu fiz isso e então na educação entra o dinheiro também.”</p>	ND

<p>Grupo 9</p>	<p>“...para a criança viver dignamente o pai precisa ter um emprego que dê para sustentar a criança. (...) A mãe e o pai têm que terem um salário e ter uma vaga garantida na escola.” “Tive que parar de trabalhar para dar uma condição digna para meu filho porque não vou deixar na mão d qualquer um, ainda mais na mão de outro.” “O mínimo de dignidade que uma criança possa ter é o pai ter um salário para poder sustentar a criança,...”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>“Se o pai não tem um salário para sustentar a criança e isso acontece no bairro onde eu moro, eu moro no Lafaite Álvaro, metade do bairro ta desempregado, acho que até mais da metade tá desempregado, e isso é complicado, então como que vai viver dignamente? Não tem como. Pai e mãe desempregado. Vai viver dignamente como?”</p>	<p>“...tem professores que só vem à escola para receber salário, só vem à escola porque tem um emprego, (...) Se toda criança tem direito a escola porque tem tanta criança aí na rua porque a mãe e o pai não conseguem uma vaga na escola? Outra coisa que eu acho errado e que vai acontecer ano que vem: vai cortar o período integral, se o pai e a mãe que trabalham o dia todo como que a criança vai ficar meio período sozinha em casa? (...) a criança não tá vivendo integralmente, porque a pessoa precisa e se tem período integral porque que cortaram período integral?” “Eu tenho uma filha de 18 anos e ela terminou ano passado o terceiro ano do ensino médio, sempre estudou em escola pública, nunca repetiu de ano, agora se não fizer um cursinho muito bem e caro não consegue passar no vestibular. Só quem passa no vestibular é quem estudou em escola particular a vida inteira e aí passa em universidade federal. Aí vem o governo e fala de PROUNI? Eu conheço três rapazes que estudaram a vida inteira em escola particular, um mora dentro do Alphaville ainda por cima, tem dinheiro, porque o pai dele é engenheiro e o que aconteceu? Fez o ENEM, fez a prova do PROUNI e ganhou cem por cento de bolsa.” “Ela quer fazer uma faculdade, quer fazer Direito, quer se formar, mas desse jeito não vai dá, vai ter que pagar para fazer uma faculdade, e o duro é como que você paga uma faculdade de 700, 800 reais? Não paga. Ou seja, o estudo acabou no terceiro ano.” “Ela ta trabalhando, para fazer um cursinho para poder fazer uma faculdade. Começou a fazer um cursinho da cooperativa do saber e parou. Eu to pagando o cursinho e em quatro meses não aprendeu nada, saiu.” “...ela ter escola, na medida em que necessita. Mas também na medida em que necessita, porque você coloca a criança às 8 horas na escola e tem que tirar as 12, como que você faz se não tá em casa, se tá no trabalho?” Alguém lá da direção disse que não era certeza que a partir do ano que vem não vai mais ter integral para criança dessa idade e o prefeito tirou. Os filhos dele já são adultos, já são formados, os filhos dele estudaram a vida inteira em escola particular, põe os netos dele aqui para ver, na escola pública. “Aliás ontem teve reunião do conselho de escola, que eu faço parte e tá tendo muita criança fora da escola e não vai ter vaga para todo mundo. Muitas crianças vão ficar fora da escola.” “Eu tenho uma vizinha que ficou em lista de espera um tempão aí teve que ir para Paulínia, mudar de município, para poder estudar.” “Também eu olhei e pensei se esse ano eles vão fazer uma reforma no teto, porque teve vezes que chovia, quando dava temporal já aconteceu das crianças ficarem uma semana sem aula”</p>	<p>“E esse governo que teria que dar apoio na escola e até em emprego, não tem, tirou” “Porque hoje em dia você vota e continua tudo a mesma coisa. A única coisa que eles falam é que a gente é obrigado a votar.” “Acho engraçado que eles lutam tanto com a qualidade de crescimento com negocio do estudo, com as crianças, mas eles tiram esse melhor da criança.” “Que nem essa praçinha que tem aqui, vem aqui 8 horas da noite, agora que é horário de verão, vem aqui para ver que absurdo que é! Fora a escuridão, mas aí desce um pouquinho mais ali para baixo, e vê no condomínio que o nosso prefeito mora. Tem até segurança na porta. Dá uma olhada lá. E isso é qualidade de vida? Para ele, não para nós. Agora nós temos uma praça bonita, arruma aquela praça para ver como ela fica bonita.” “até colocaram uns brinquedos novos, mas não tem ninguém para cuidar. Cadê o guarda municipal? O guarda municipal serve para que? Ficou aonde? Esses dias aconteceu um negócio na rua da minha casa e choveu acho que umas vinte viaturas da guarda municipal, onde que ficam?” “E eu li no Correio domingo que os políticos nunca vão investir em escolas públicas porque eles querem cada vez mais pessoas analfabetas no Brasil.” “Aí o governo coloca lá a manchete: 66 mil vagas em escola particular para o PROUNI. Mas a maioria das pessoas que vão lá nunca estudaram em escola pública, só em escola particular.” “Só ouvi do estatuto quando tem que punir alguém e cadê a garantia dos direitos?”</p>
-----------------------	---	------------------	------------------	--	--	--

Grupo 10	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 11	“A minha mãe deixa ele fazer o que ele quer, nossa! Às vezes ele não quer jantar, aí ela vai e dá mama para ele.”	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 12	<p>“Porque hoje em dia a gente vê tanto absurdo na rua, que se você não tiver uma família digna para dar um bom futuro mais para frente para seu filho, um apoio, porque o pai e a mãe são o exemplo, se o pai faz, mais para frente o filho vai fazer também. Então se o pai e a mãe fazem tudo certinho, trabalham, não falam palavrão, não faz coisa errada lá fora, é muito difícil que a criança vá fazer, pode acontecer, mas é mais difícil,...”</p> <p>“se você for seguindo os exemplos dos pais, eles são certinhos, aquela árvore vai crescendo direitinho, raramente segue pelo caminho errado.”</p>	ND	ND	“Então se a criança vê os pais fazendo errado, vai aprendendo o errado, nós somos os exemplos.”	ND	ND

<p>Grupo 13</p>	<p>“...converso com ela, falo com ela, que tudo tem um não, tudo tem um sim e que ela tem que ter um respeito principalmente com os mais velhos. Apesar de que ela é uma criança, mas eles já entendem muita coisa, não são bestas não, são muito</p>			<p>“Quem nem o meu filho, eu vejo que eu dei muita liberdade para meu filho e hoje quando eu tento colocar rédea ele mesmo diz: ah, mãe, mas antes você deixava. Mas eu dei muita liberdade e agora é difícil.” “...e eu sei que eu to devendo para meus filhos, porque casei com uma separei, voltei para</p>		<p>“Hoje você quantas pessoas com diploma vendendo cachorro quente, pastel. Uns tem a sorte do pai ter um escritório, uma empresa, mas de 100 % que fazem a faculdade eu acredito que uns 40% exercem o diploma, ter o prazer de estar cursando,</p>
<p>Grupo 14</p>	<p>“Dando dentro do lar ela já vai sabendo as possibilidades e ela lá fora ela vai fazer o mesmo.”</p>		<p>“...a partir do momento que você não fala para a criança, que você não pode estar brigando com outra criança, a hora que ela sair do parque e for para a escola, e lá ela pensar que não vai brigar com a essa criança porque eu posso apanhar lá, eu posso...”</p>			

ANEXO 13
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE PAIS
GARANTIA E VIOLAÇÃO: RESPEITO

	Garantia do direito			Violação do direito		
	Casa	Escola	Comunidade	Casa	Escola	Comunidade
Grupo 1	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 2	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 3	<p>“Meus filhos eu penso assim: como ele é uma criança e não tem defesa nenhuma, porque se eu der um grito com ele, ele vai para o quarto e vai chorar, então o respeito que eu tenho pelos meus filhos são assim. Então uma criança e eu preciso falar com você, então eu me abaixo , como eu aprendi com as tias aqui...”</p> <p>“...porque com a minha filha, eu ponho ela sentada e peço: porque você fez isso, aí ela me explica, então eu acho que pelo fato de tanto a criança perguntar porque isso, porque eu não posso aquilo, você chegando nela e perguntando porque você fez aquilo ela entende que não precisa ter medo de falar o porquê, então eu acredito que tem pais que não tem diálogo com a criança, só pelo fato de você falar porque você fez isso e a criança se expõe, já é legal. O principal é a gente tentar entender o porquê na idade da criança, o que eu tento fazer, porque a cabeça do adulto é bem diferente.”</p> <p>“Eu tenho três adolescentes em casa e a gente conta tudo, as coisas sobre sexo, por exemplo. Meu marido pergunta se já pode falar sobre isso e aí eu digo acho melhor elas saberem aqui dentro de casa do que lá fora, e elas contam tudo, com quem saíram, onde foram e ele acha que eu tô dando apoio, mas eu não vejo por esse lado.”</p>			<p>“Eu apanhava muito e não foi só uma vez que apanhei sem saber porque tava apanhando.”</p>		
Grupo 4	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 5	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 6	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Grupo 7	ND	ND	ND	ND	ND	ND

Grupo 8	“Por exemplo, quando a gente vai almoçar sábado e domingo, que o pai ta em casa, a gente senta ali, eles já sabem, primeiramente de agradecer a Deus pelo alimento, então eles já sabem que o pai vai se dirigir a Deus em oração, e isso é um respeito. Também de ouvir o pai falar.”	ND	ND	“Quando ela é criança ela se espelha no mais velho, quando é criança ela tem que saber de onde ela vai tirar o caminho que ela ta escolhendo. Se o pai e a mãe largam, aí não dá.”	ND	“...dos adultos não terem respeito pelas crianças porque ele jogou uma bola e um homem pegou a bola e disse que ali não era para jogar a bola, quer dizer, ele já foi instruído de que ali não pode, mas criança você sabe como que é, ele tenta mais uma vez, ele tenta ver até onde ele pode chegar, o que pode acontecer se ele fizer mais uma vez. E foi onde aconteceu, esse homem foi e pegou um pau e jogou no meu filho, agora onde que tá o respeito? Um senhor de quase 60 anos, que deve ter netos, sei lá.”
Grupo 9	ND	“Em parte na escola tem respeito. Se a criança gosta de vir para a escola é porque ela é respeitada na escola, porque se a criança é maltratada na escola, a criança não quer vir para a escola, não. Então depois que você consegue a vaga para vir para a escola, que a criança começa a frequentar, aqui tem respeito. Essa coisa de chorar para vir para a escola tem alguma coisa aqui. Depois que a criança tá aqui dentro, elas adoram.”	ND	ND	ND	ND

<p>Grupo 10</p>	<p>“...todas as vezes que ele quer atenção a gente pára de falar e ele fala. E ele adora isso, se sente valorizado, aí ele diz: posso falar? Meu marido diz:opa, pois não! Ele quer que todo mundo de atenção a ele.”</p> <p>“Tenho uma filha que fica no MSN aí eu chego perto aí ela fala: não mãe agora eu tou conversando com minha amiga, você me dá licença para mim agora que eu quero falar, ela ta com oito anos e aí quer falar com as amigas, quer ficar no cantinho dela e você tem que respeitar o momento sozinha dela, as vezes ela quer ler, não quer conversar, ouvir também, como ela falou, os problemas do dia-dia, que as vezes meu marido chega em casa e a gente já começa a conversar, aí a criança quer chamar a atenção,...”</p> <p>“Ela já disse para minha mãe: vó, eu gosto de vir aqui porque você me escuta, você me dá bastante atenção. Isso acontece porque a pequenininha acaba tomando mais tempo e aí você não consegue dar atenção para a outra.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>
------------------------	---	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

<p>Grupo 11</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p> <p>“Teve uma vez que a menina tava queimando de febre, não tinha mais vaga, não tinha encaixe, aí a hora que a medica passou eu grudei nela e falei.”</p> <p>“...porque toda vez que você vai é isso: não tem vaga, não tem encaixe.”</p> <p>“Esses dias minha sobrinha tava com febre e vomitando e levei no postinho aqui embaixo, que é o dela mesmo. A enfermeira nem botou a mão nela, fiquei com medo porque podia dar uma convulsão. Aí levei ela lá embaixo, no outro posto, atenderam ela e ela nem é daquele posto, deram remédio, aí a moça falou que eles não podiam ter deixado ela sair assim.”</p> <p>“Às vezes falta conscientização de quem atende. Tem lugar que atende bem, mas tem lugar que eles fazem corpo mole.”</p>
------------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	---

<p>Grupo 12</p>	<p>Em casa eu acho que não são só os pais tem que tomar decisão, as vezes as crianças também. Em casa, todas as segundas-feiras de noite nós fizemos uma reuniãozinha que nós chamamos de reunião familiar é o dia que todo mundo pode botar a boca um no outro.(...) Meu filho pode dizer pai você fez aquilo e eu não gostei, o pai fala, eu falo. (...)Nos temos três filhos e a gente conversa muito sobre nossos filhos. Eu nunca grito de cima, eu sempre abaixo e falo se ele tá errado, vou à altura dele, e converso. E eu vejo que depois que eu comecei a fazer isso, como as crianças ficaram mais calmas e eu com elas, como elas tem mais respeito por mim e eu por elas. Fui dando a chance de eles reclamarem também, porque às vezes os pais erram também, não são só eles. (...)se eu tô braba com meu marido eles também falam o que eles acham, quem eles acham que ta errado, um tem que pedir desculpa para o outro. Aí a gente diz: somos nós dois que estamos errados e pedimos desculpas, sem vergonha, e acho que isso é o respeito pela criança.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>
<p>Grupo 13</p>	<p>“Eu procuro deixar meus filhos bem a vontade, livres, eu sou assim, se eu quero fazer alguma coisa eu vou fazer, então é assim.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>

Grupo 14

“...eu deixo sujar, brincar, com areia, tomar um sorvete porque não tem nada que um sabão em pó não resolve e a força de vontade de limpar. Deixa Brincar”.

Eu acho que tudo a criança tem que saber até da morte. Falaram para o meu sobrinho que o vovô tinha ido viajar, aí um dia meu sobrinho foi lá na minha mãe que tava deitada na cama e perguntou para ela: vó, porque que o vó nunca volta? A minha mãe olhou para ele assim e não sabia o que falar, aí meu irmão disse que tinha que falar e explicou. Ele disse: o vó não volta mais porque ele faleceu, o vovô foi atropelado. Aí ele disse: ah, então o vovô não volta mais? Não, não volta. Porque na cabecinha dele ele tava esperando o vó voltar e aí nunca ia querer ir viajar, porque ia associar que não volta mais.”

“Eu explico para o meu menino, se ele não usar camisinha ele pode ser pai de uma criança, pegar doenças venéreas, AIDS, e ele tem 12 anos, mas ele tá orientado. E o que eu não sei, eu pergunto para ela, para ela, para você, mas eu vou tirar informações. Sabe porque? Porque eu não quero que meu filho seja pai com 15 anos sem instrução.”

“Tipo assim tem muita mãe que fica xingando, meu vizinho fica xingando, acho que isso tá errado.”

“...muitas mães não deixam fazer bagunça, pegar os brinquedos.”

“Meu pai também não deixa, minha irmã comprou um palhacinho que rebola e meu fica dizendo para desligar a pilha. Qualquer brinquedinho, novo ou velho que ele veja ela tá guardando, não é nem a criança que guarda, ele que guarda.”

“A minha sogra não deixa minha filha comer laranja, porque ela vai sujar a sala. Aí ela diz que vai dar na boca, aí eu pergunto até quando ela vai dar laranja na boca dessa menina? É um absurdo, se ela derruba alguma coisa ela já quer ir limpar, aí eu digo para deixar porque uma hora ele vai aprender. Eu falo para meu marido que a mãe dele é demais e já disse para ela não dar brinquedo, porque pode quebrar e aí ela fica louca, então ela acaba dando roupa.”

“A minha sobrinha tem um monte de boneca, só que na caixa e aí eu falo: para que serve isso? É para brincar, não é para deixar na caixa.”

“As meninas já de dez anos já tão trocando a boneca pelo filho.”

“Porque tem gente que fala que televisão educa. Educa? Educa nada. Aquilo que eles vêem na novela, eu fico horrorizada, eu tenho uma filha de 13 anos.”

<p>Grupo 14</p>	<p>Eu falo para a minha filha: se você fizer isso, eu vou mostrar para você o que eu estou sentindo, a decepção, porque meu pai mostrou que tava decepcionado, minha mãe mostrou, me apoiaram, eu tive a minha filha em hospital particular, porque ele pagou porque não queria que eu sofresse no SUS, só que ele apontou. Ele disse: me decepcionei com você.”</p> <p>“...o que eu acho mais importante para os nossos filhos que são pequenos é horário para ir dormir. Porque muitos deixam a criança na televisão e tem crianças de dois, três anos que ficam na televisão até de madrugada, o que vai ver?”</p> <p>“O que não dá é para fazer uma dívida imensa só para mostrar uma coisa que não existe e isso eu acho que tem que mostrar desde pequeno faz diferença.”</p> <p>“Lá em casa é assim: mãe eu quero. Aí eu digo: a mãe não tem dinheiro, quando tiver eu vou comprar. Então a criança tem que crescer com a realidade dela, não adianta também a gente ficar oferecendo e depois quando crescer vai se tornar um homem, uma mulher frustrada porque vai querer e não vai poder, e não consegue ir para frente nem para trás, porque lá atrás a mãe e o pai criaram ilusões que não podia alcançar. Então eu acho que chegou o respeito também a partir daí.”</p>			<p>“É igual colocar em escola particular, você até pensa que pode pagar a mensalidade, mas aí tem festinha, tem roupinha, tem isso, aquilo, aí pensei e vi que não dava.”</p>		
------------------------	---	--	--	---	--	--

ANEXO 14
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE EDUCADORES
GARANTIA E VIOLAÇÃO: LIBERDADE

	Casa	Escola	Comunidade	Casa	Escola	Comunidade
Grupo 1A	ND	<p>“Eu não gosto de fila então eu ensino meus alunos a andarem de mãos dadas, andarem de dois, então acho que isso é mostrar um pouco de liberdade. “</p> <p>“Ir ao banheiro quando tem vontade, acho que beber água, coisas que a gente deixa a criança sair da sala sem acompanhar.”</p> <p>“Até mesmo dentro da sala você percebe as mães que tem cultura diferente, então você tem que saber fazer essa adaptação no dia-dia com a criança, para todos terem o mesmo respeito entre eles. Porque eles são diferentes.”</p> <p>“... liberdade é a professora dar voz a criança para que ela exerça a liberdade dela. Então vamos supor em coisas simples, por exemplo, a professora está vendo que o cardápio não está agradando os alunos então a criança tem que ter a liberdade de escolher , de repente aquilo que ela quer comer, né?Como o lanche é oferecido e ela não tem a opção de trazer de casa o professor tem que observar e dar voz a ela porque ela deve ter a liberdade de escolher aquilo que ela vai comer.</p>	ND	ND	<p>“Porque a partir do momento que o professora não aceita uma determinada cultura de uma criança, de uma região que ela veio, ele está tirando a liberdade dela de se expressar.”</p> <p>“...a partir do momento que você não permite que uma criança também brinque de boneca, você está também interferindo na liberdade de escolha dela. Você está sendo preconceituoso.”</p> <p>“Uma coisa que poderia ser resolvida aqui, na pré-escola, é levada para o ensino fundamental e muitas vezes vai perseguindo a criança para o resto da vida. Se ela tem o déficit de atenção, de alguma coisa e não é tratada.”</p>	<p>“Eu acho também uma coisa que afeta a liberdade é a área da saúde. Muitas vezes a criança está necessitando de algum tratamento que ela não tem acesso e isso aí também afeta a liberdade dela, em todos os sentidos, em todos os tratamentos. Fono, coisas assim que ela não está conseguindo se comunicar e a mãe não tem condições de pagar uma fono particular, e isso no serviço público é muito difícil de conseguir. Então isso é um exemplo, mas tem outras coisas mais que afetam a liberdade da criança e a família não consegue ter esse acesso.”</p>

<p>Grupo 1A</p>	<p>ND</p>	<p>“Criança minha que quer brincar de boneca , quem entra na minha sala, de repente vê, tem um aluno, o Felipe, ele gosta de brincar de boneca, não que ele gosta de brincar de boneca, ele é o pai, ele cuida do filho. Tem muitos momentos que o pai que traz ele para a escola, mas ele é o pai, na casinha ele que sai para trabalhar, então se alguém vê ele andando com a boneca vai falar assim: olha, menino não pode homem brincar de boneca...”</p> <p>“Acho que a gente tem também o papel, de cuidar também, porque eu vejo também a liberdade nessa parte na educação infantil porque eles estão numa fase de experimentar tudo, de vivenciar diferentes formas, de tudo o que vê pela frente. (...)A gente tem que tomar o cuidado com preconceito, com rótulo, com tudo mais, mas tem cuidar da integridade física deles, dar segurança, não seguir aquela coisa que também é livre e faça o que quiser.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>		
<p>Grupo 1B</p>	<p>ND</p>	<p>“...vivenciando principalmente na escola crianças com a mesma idade, não tendo muita discrepância de idade, porque ela pode sofrer algumas coisas que a gente já tem notícia.”</p> <p>“Os limites começam com os próprios cercados da escola, isso já é limite. Então essa criança vai passar esse determinado tempo, quatro, cinco, oito horas mas dentre desse espaço que é cercado, ela sabe que ela não vai poder sair, se ela sair ela pode estar sofrendo perigos, então os limites já começam aí dentro de um espaço comunitário que ela está lá.”</p>	<p>“...tem piscina aqui no centro comunitário, para poder viver isso na comunidade.”</p>	<p>ND</p>	<p>“Para já ter aprendido a fazer cocô e xixi no piquinho em casa para não precisar trocar aqui na escola.”</p>	<p>“Um dia uma criança falou: meu tio matou um cara. Isso é violação na comunidade, porque a criança não tem total liberdade no bairro, por exemplo.”</p>

<p>Grupo 8</p>	<p>“Eu sempre falo para o meu filho assim, tem regras. Porque se deixar por conta às vezes não querem comer, tomar banho, não querem dormir, não vão a escola. Então tem que seguir as regras.”</p> <p>“Eu os crio sozinha, então eu sou muito rígida, mas eu dou liberdade dele conversar comigo. Uma vez ele foi para a escola e pegou rabeira num caminhão, ele sabia que era errado e chegou em casa e falou: mãe eu sei que eu fiz uma coisa errada, posso até ficar de castigo, mas eu preciso te contar uma coisa. Aí falou. Eu o deixei de castigo, ele pode contar comigo, mas eu converso muito e dou o direito deles falarem e saber o que é certo e o que é errado. Ele não mentiu para mim, mas ele fez a escolha dele, ele teve a liberdade”</p> <p>“Impor horários, por causa das drogas, a droga tá ali muito próxima da casa da gente. Eu falo: a droga faz mal, faz tu roubar, faz tu matar, faz tu ir para a cadeia, e eu não quero para mim, então eu falo para o meu filho e explico o que é a droga. Então tem que ter horário. Um dia peguei meu filho de 20 anos e levei para casa, aí ele reclamou, mas eu falei que não quero ir visitar um filho na cadeia, tem que ter horário e antes eu que sou tua mãe do que os outros te pegarem.”</p>			<p>“Nem na escola, se barra, se viola a liberdade da criança dentro da escola”</p> <p>“Antigamente a gente brigava na escola, puxava cabelo, mas nunca chegou ninguém com arma na escola, com estilete, hoje em dia têm muitos. Eu se pudesse ficava na escola assistindo o tempo todo, mas eu que levo, que busco.”</p> <p>“...aquela época tinha até castigo nas escolas, se eu brigava com ela, a professora me dizia: vai para trás da porta, e eu ia, baixava a cabecinha e ia. Hoje em dia não pode mais existir isso, em termos de violência, mas hoje em dia se o professor faz alguma coisa, aí seqüestram o professor. Então hoje em dia para nós criarmos nossos filhos ta difícil.”</p>	<p>“Eu ficava na rua, mas hoje eu não posso deixar meus filhos brincar na rua. Não tinha maldade, não tinha nada.”</p> <p>“Hoje seus filhos têm que brincar dentro de casa, junto com você, 24 horas.”</p>
-----------------------	---	--	--	---	--

Grupo 9	“Se a criança quer brincar na casa de um amigo a gente tem que levar, tem que buscar, levar e buscar da escola, então a gente também vive estressado, porque tudo é da gente, depende tudo da gente.”	ND	ND	ND	ND	“...liberdade de sair para a rua, não tem condições de deixar sair e brincar na rua.”
Grupo 10	<p>“O meu filho tá numa fase que tudo ele pergunta o porquê, aí é onde eu entro com a resposta, explicando e ensinando ao mesmo tempo.”</p> <p>“A minha filha tinha 18 anos e eu não queria de jeito nenhum que ela começasse a sair e ela dizia: mãe, eu estou com 18 anos, não te preocupa, porque tudo o que você me ensinou está aqui dentro, eu sei até onde eu posso ir. Aí eu falava: mas filha, são as outras pessoas, a noite que é diferente do dia, começam a beber. Ela dizia: mas eu estou segura que eu não vou usar droga, beber, fumar, é uma coisa de mim, você não precisa falar o que eu tenho fazer, eu já sei, é uma coisa de mim, eu sei o que eu quero até onde eu devo ir, você me ensinou lá longe e eu não preciso. Eu disse: sim filha, eu sei. Daí ela disse: mãe você tem medo, você não é segura. a gente tem tanto medo de perde-la, de que ela se perca e aí eu acabo pegando no pé dela, não deixando ela sair, mas agora eu to conseguindo, ela conseguiu me passar isso. Vê só, ao invés da mãe passar para a filha, ela que passou para mim. A vida toda eu passei, só que chegou num momento de enfrentar e eu não consegui, aí ela me passou a segurança que eu sempre passei.”</p>	ND	ND	ND	ND	ND

<p>Grupo 11</p>	<p>“A minha filha tem 14 anos, e com 13 anos ela veio e perguntou: mãe posso namorar? Aí eu falei: minha filha, você não pode namorar, você não tem idade para namorar, porque o primeiro tem que vir os estudos. Sabe o que ela respondeu para mim? Mãe, a mãe de uma amiga minha não deixa ela namorar, e sabe o que ela faz? Ela namora escondido. Como que dizendo, se eu não deixar ela vai namorar escondido. Ai falei, é verdade, e é pior. Então a gente fica com a cabeça misturada. Poxa a gente cuidou até os 13 anos, se você não tomar cuidado tem tanta coisa errada.”</p> <p>“Eu deixo a minha filha livre para engatinhar, por exemplo, se eu estou na sala, e eu fico vendo e se tem alguma coisa de perigo eu vou lá e pego ela, mas aí ela volta lá engatinhando de novo, umas duas ou três vezes, eu deixo ela ir, aí tiro ela do lugar.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>
<p>Grupo 12</p>	<p>“eu tiro o que eles gostam, desligo a tv e mando para o quarto.”</p> <p>“se a minha fica fazendo manha, eu deixo ela chorar, fica lá no quarto dela chorando e quando eu vejo já ta atrás de mim, sem chorar nada.”</p> <p>“se você não souber educar seu filho hoje quando for amanhã ele ta lhe constrangido onde for, pode ser rico pode ser pobre, porque no mundo que nós tamos hoje, se você não souber educar seu filho, você ta perdido. Porque se não bater hoje o filho tá dando na cara do pai, da mãe.”</p> <p>“Eu acho que não tem que bater, eu sou contra bater, porque eu apanhei muito quando eu era criança e tinha coisa que eu apanhava e nem sabia o motivo.”</p>			<p>“O problema é o pai dela, é ele que estraga ela. Ela começa a espernear, ele vai lá e dá, faz tudo o que ela quer.”</p> <p>“...bater eu acho que marca muito a criança. Senta, põe de castigo, porque eu vejo criança que apanha, apanha e acaba fazendo a mesma coisa.”</p>		

<p>Grupo 13</p>	<p>“...a gente como pai tem que determinar um pouco, soltar, mas não soltar demais, porque a gente vive num mundo que é complicado, então eu acho que a gente não pode criar muito solto.” “A minha era totalmente diferente, brincava na rua, corria para lá e para cá, e hoje em dia meus filhos não fazem isso, mesmo porque a gente morava no interior e não tinha esse movimento de carro igual tem hoje em dia...” “meu filho tem nove anos e ele vai e volta sozinho da escola, o horário dele chegar é meio-dia e cinco, meio-dia e sete, se ele não chegar nesse horário daí a gente vai atrás. Então a gente ensina e tem que mostrar para ele como é, não adianta criar num casulo...” “...outro dia meu filho foi e escolheu a roupa e eu acho que isso é uma maneira da criança ter personalidade aqui fora, na hora que ele falar: não, não quero isso, é: não, não quero isso.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>“por causa da violência, a gente tem medo de ficar na rua, muito solto, porque a gente quer proteger o filho da gente. Fica mais em casa, em praça é muito difícil, hoje é complicado, não tem total liberdade como era antes.”</p>
------------------------	---	------------------	------------------	------------------	------------------	--

<p>Grupo 14</p>	<p>“Acho que é melhor é você sentar e conversar, explicar para ele, porque que tá errado.”</p> <p>“Acho que não adianta. Porque se for para bater você bate até matar.”</p> <p>“Você senta, conversa, explica direitinho, acho que ele entende mais do que bater.”</p> <p>“...você bate na criança, você tá ensinando a criança a bater. Ele pensa: ah, minha mãe bateu em casa então eu também vou bater nele.”</p>		<p>“...tem vezes que tem que dar umas palmadas também.”</p> <p>“É, tem que ser assim senão a minha não obedece.”</p> <p>“Eu acho que bater é assim: a criança pegou alguma coisa que não pode você dá um tapinha na mão, acho que assim dá certo, mas não de bater, de descontar nela.”</p> <p>“Lembro que eu não queria nem mais conversar com a pessoa. Eu que era mais rebelde pensava que nunca mais queria olhar para a cara do pai e ficava sem conversar com ele. Ficava mesmo, porque eu</p>	<p>“E se bater educasse, a cadeia tava livre de bandido, não tinha um preso, porque eles foram espancados. A minha mãe é que pôs isso na minha cabeça, bater não adianta.”</p>
------------------------	--	--	--	--

ANEXO 15
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE EDUCADORES
GARANTIA E VIOLAÇÃO: DIGNIDADE

	Garantia do direito			Violação do direito		
	Casa	Escola	Comunidade	Casa	Escola	Comunidade
Grupo 1A	<p>“Em contrapartida a criança que mora lá na favela, não to generalizando, às vezes não tem essa dignidade da parte financeira, mas tem muito mais a qualidade da presença da mãe e do pai, a conversa, a orientação, a explicação, o exemplo mesmo de vida do que uma criança que mora lá no condomínio, que muitas vezes não tem nem mesmo a conversa, não consegue conversar com o pai.”</p>	<p>“...lá na Cemei a gente presta bem atenção nessa questão em relação os pais com as crianças, em relação ao ambiente, então o cuidar dessa criança é os pais trazerem a criança com uma roupa limpa, ter dentro da mochilinha uma roupa limpa para trocar, isso eu acho que é dignidade, porque nem todas as crianças têm esse direito garantido.”</p>	<p>“Quando a gente era menor os pais não ficam falando dos problemas dele na nossa frente, se tavam passando por problema de emprego, de relacionamento, e hoje em dia essa participação da vida da criança eu vejo um monte de criança ficando ou insegura, então ela tá perdendo a autoridade porque é uma criança que precisava ter segurança. Ou então ela fica achando que ela que tem que resolver a vida dos pais. Ela vê briga, falta de respeito, discussão, e se é uma criança que tem uma aptidão assim para cuidar do outro, e ela rapidinho perde a noção de ser criança. Esse problema é para adulto resolver, então é adulto que vai resolver, você vai resolver sobre uma dúvida de um brinquedo, sobre um desafio de um obstáculo, mas esse problema é de adulto.”</p>	<p>“...a criança que tem uma condição socioeconômica mais alta ela pode até ter mais dignidade pela condição dos pais, ela tem um plano de saúde, ela tem moradia, conforto, alimentação, etc, só que muitas vezes esses pais não tem a consciência de que isso não é tudo, porque eles acham quês e eles tão proporcionando isso, eles tão proporcionando o máximo.”</p>	ND	ND

<p style="text-align: center;">Grupo 1A</p>			<p>“... o adulto gosta de viver em dignidade, gosta de ter respeito e consegue se impor e como é que a criança vai fazer isso? Ela precisa ter garantido por um adulto, quem é que dá essa garantia? É o adulto. A gente que tem que modificar o nosso padrão de relacionamento, de comportamento, de atenção, de dedicação com a criança para dar uma vida mais saudável, digna.</p>	<p>“No meu condomínio tem um menino de 11 anos. A mãe trabalha em São Paulo o dia inteiro e o pai ta no Japão. Esse menino fica sozinho o dia inteiro sozinho no apartamento. Ele almoça todos os dias na lanchonete, a conta dele dá em torno de uns 300/400 reais. Na hora dele ir para a escola, ele se arruma, a perua escolar entra no condomínio, pega ele, leva para a escola, no final da tarde deixa ele de novo, essa mãe chega às 8 horas da noite em casa, e esse menino tem 11 anos de idade. Aí eu pergunto para você: cadê a dignidade dessa criança? Cadê o exemplo, cadê a mãe para dar uma orientação, mostrar os valores? Não tem”.</p>	<p>ND</p>	
--	--	--	---	--	------------------	--

Grupo 1B	ND	ND	ND	<p>“... os pais, a criança, valorizam o que é material. Olha meu filho eu não posso te dar atenção porque eu to me drogando, eu to bebendo, mas eu vou te encher de carrinho que você gosta, então você vai ganhar dois carrinho, três, por semana, mas eu não posso te dar atenção, comida. Então isso é a compensação, e não compensação nem para a criança é para o próprio pai, eu to fazendo o meu papel de pai. Aí ele vem cobrar da escola que o carrinho que ele deu, sumiu, o filho não dá valor para aquele carrinho que ele ganha toda semana. Eu ganhava presente e brinquedo no Natal e olhe lá. No aniversário era roupa e brinquedo no Natal. Então o que essas crianças tão virando? Absolutamente crianças materialistas...”</p>	<p>“Acho que a dignidade da escola está se perdendo. A partir do momento que o discurso de cima, da cúpula da prefeitura vem que é um adulto por criança, eles não dizem, é um educador por criança, é um adulto para 18 crianças, não é um educador para 18 crianças, não importa quem seja, pode ser o guarda, pode ser o professor que é obrigado a ter curso universitário ou pode ser o monitor. Igualaram o monitor com o professor então todos têm que limpar bumbum, todos tem que trabalhar, não existe mais... Você ta aqui para cuidar de crianças, você ta aqui para impedir que a criança caia, para impedir que a criança se machuque ou para impedir que a criança seja atropelada como foi o caso do outro menino. Agora, educação, como escola, não é mais isso. Então eu acho que a escola perdeu a dignidade, e isso ta tirando a dignidade do professor e a dignidade da criança.”</p>	<p>“O meu jeito de ver a vida é assim: eles (pobres) não tem ambição de emprego porque para comer eles tem e nós por sua vez estamos perdendo o poder de dar o emprego para o menor, porque nós estamos sendo lesados pelo imposto de renda, pela atual conjuntura do país (...)de compra, e nós estamos aqui nos virando e sustentando um país. Mas eu não vejo futuro para nossa classe não e não vejo mais pobre querendo trabalhar também. Para comer eles têm e não precisa mais nada, porque aí tem bolsa daqui, dali, com benefício, até tem bolsa com 13º.”</p>
---------------------	-----------	-----------	-----------	---	--	---

<p>Grupo 1B</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>“... mas hoje não, a criança exige dos pais que ela quer isso, quer aquilo, é um ciclo vicioso. A criança pede, o pai dá porque não pode dar atenção e tudo vai girando, tem mais e quer mais.”</p> <p>“Os pais não estão preparando os filhos, geralmente quando eles têm muito pouco, eles não estão mais preparando os filhos para serem melhor que eles. Não. Eu quero dar mais para ele, para ele não passar pelo o que eu passei, mas e a hora que eu não puderem dar? Ele não tá preparado para trabalhar, estudar, não tá, ele só vai querer ter. Esse é o ponto de vista: eu não tive nada disso então agora eu vou dar tudo o que eu não tive, sem limites, sem regras.”</p>	<p>“A gente tem sentido muito as coisas vindo de cima para baixo e estoura na gente. Ou vem da direção ou vem da secretaria, ou de qualquer outro lugar, mas o fato é que vem de cima para baixo e não tem jeito. E não adianta mais você chegar e falar, isso não tá adiantando. (...) Não, não há mais espaço para discutir moralidade, ética, convivência, humanidade, não tá existindo. A parte humanitária não tá existindo. Existe no discurso, mas na prática não. Então coloca-se: é o fulano, é ótimo que a criança venha para a escola, mas o que é que essa escola está apresentando de bom para a criança? Nada. Então não nem só examinando só essa, pensando no Ferreira Lima, onde a criança põe a blusa do mesmo jeito que o presidiário põe e fica lá na grade pendurados, então, quer dizer, o que que eles tão tendo como exemplo? O que tá sendo a escola para eles? Eles ficam confinados num lugar, é assim: vocês não podem sair daí, ficam enjaulados, isso não é escola, o que eles estão educando? Parece um exemplo de Febem.”</p> <p>“A gente vê aqui, falando sobre isso, no integral, todo mundo, esse ano eu respondi muito e que me irritou muito é o lençol que perdeu, porque perdeu o chinelo, ninguém tá preocupado com o pedagógico, porque a outra colega trabalhou ou não, porque eu vou pegar o integral porque eu não to a fim de trabalhar, eu gosto de pegar o integral porque uma trabalha e a outra não trabalha. Então eu não gosto de trabalhar aqui sozinha, porque uma trabalha e a outra não trabalha.”</p>	<p>“E eles não sustentam o nosso país, sustentam a China. Tá invertido os valores: aquele dura pouco, mas é moda, usa e joga fora, e custa baratinho, mas baratinho o nosso dinheiro tá a peso de dólar; não é baratinho. A nossa cotação real hoje é dólar, então o nosso dinheiro tá muito valorizado para eles saírem dando dinheiro para a China.”</p> <p>“... eu posso falar que na minha família tem os 3 níveis e os que mais tem, não tem essa preocupação, não tem esse tipo de pensamento, conserva os valores trazidos e os que tão subindo, melhorando, o que eles querem ter? A tela de plasma, o melhor computador, então é uma coisa muito grave, porque você nesse patamar essa classe, imagine os de baixo que já estão comprando a tela de plasma em 60 vezes. Ele não tem parede suficiente para colocar, porque tijolo furado não agüenta.”</p>
----------------------------	------------------	------------------	------------------	---	---	---

<p style="text-align: center;">Grupo 1B</p>					<p>“As pessoas valorizam o que não deviam ser tão valorizado, por exemplo, os pais não tem dinheiro para contribuir com 5,00 real por mês com a APM da escola, mas aí as crianças aparecem com tudo o que é novidade de sandalinha, bolsinha, batonzinho, roupinha, mochila, então os valores são outros e não na educação.”</p> <p>“... hoje o T. chegou na classe para falar de emoções, e eles não conseguiram falar, para falar de emoções você precisa tirar a fórceps, agora para falar de coisas que eles querem ganhar ou que eles querem ter, isso sai uma lista imensa, dá um minuto para cada um e eles não parariam de listar.”</p>	<p>“...sendo assaltada por dois moleques, levaram carro, levaram bolsa, não sei o que, com arma na cabeça do N. e por aí afora. Eram dois garotos com bonezinho na cabeça, com bermudões, tênis da hora, e aí eu falo o que é que a gente tá fazendo? Porque a gente tá trazendo para esse pessoal um materialismo tão grande que eles não se importam como foi conseguido, o importante é ter. Se eu tenho roubando, se eu tenho trabalhando, se eu tenho ganhando, se eu tenho vendendo droga, se eu tenho fazendo qualquer coisa, não interessa, importa que eu tenha. Então essa vivência de eu ter está muito forte no mundo de hoje e as crianças estão entrando nessa cada vez mais cedo.”</p>
--	--	--	--	--	---	---

**Grupo
1B**

“Quando eu comecei a trabalhar aqui eu trabalhava no Colégio P., alta classe, classe média alta e trabalhava aqui, eu tinha um fusca vermelho. As crianças de lá falavam assim: ai, tia coitada de ti, você tem um fusca! Eu chegava aqui os alunos daqui diziam: nossa tia, você tem carro! Então era chique. Hoje eu venho com meu Fiat Uno e os pais estão com os carros de última hora, eu já vi Honda parado aí na frente para pegar criança. E o filho não tem uniforme, e em que tipo de casa que mora? Quanto tempo essa criança vai estudar? Quanto tempo ele vai levar o filho na escola? Que valor que ele dá para a educação? Se eu não melhorei meu carro, em função de outras coisas, de escola para filho, em função de outras prioridades, a prioridade não era a melhora do carro, era para a melhora de vida, de cultura, sei lá, para poder oferecer o melhor para os filhos e eles não o melhor para os filhos é o carro. Morar numa quitinete, não importa, mas o que vale e o que você sai na rua mostrando, o carro.”

ANEXO 16
PROTOCOLO DA REUNIÃO DE EDUCADORES
GARANTIA E VIOLAÇÃO: RESPEITO

	Garantia do direito			Violação do direito		
	Casa	Escola	Comunidade	Casa	Escola	Comunidade
Grupo 1A	ND	<p>“... porque que você gosta de ficar trancada no seu quarto sozinha? Ah, primeiro porque eu gosto de brincar com as minha bonecas e o meu irmão não deixa eu brincar com as minhas bonecas e segundo porque quando meu pai e minha mãe ficam de mal , que aí meu pai dorme no quarto e minha mãe dorme na sala, eu fico muito triste e como eu não quero ver o meu pai e a minha mãe de mal eu gosto de ficar trancada no meu quarto fechada, brincando com as minhas bonecas e aí de noite quando me dá sono, aí eu abro a porta e consigo dormir. Então aí você vê, que às vezes num trabalho desses escutando a fala da criança, a mãe e o pai podem ter uma briguinha insignificante às vezes, como todo casal tem, e às vezes a criança pode estar fantasiando sobre uma situação, mas como aquilo ta mexendo com aquela criança e muitas vezes a mãe e o pai em casa não tão sabendo, não tão se dando conta, acham que ela fica trancada lá dentro porque quer brincar de boneca e o irmão atrapalha. Tanto que nesse dia eu contei para a mãe dela e ela me agradeceu.”</p>	ND	ND	ND	ND

<p>Grupo 1A</p>	<p>ND</p>	<p>“Eu acho importante isso de ir mais profundo no cotidiano da criança, porque às vezes com aquela pergunta que o adulto faz: ah como foi o seu dia, conta para mim como foi legal. E aí a criança se sente na obrigação de responder ao adulto, de contentar o adulto ele tem a expectativa de saber o que foi legal, e aí a criança responde que foi legal, contando coisas legais. E muitas vezes a gente esquece de perguntar para a criança o que foi importante. Porque nessa situação não é uma coisa legal, mas é uma coisa importante, o que do mundo nosso vai para dentro dela. Depois que eu comecei a fazer isso nas minhas rodas de conversas, porque antes eles não falavam de uma briga entre os colegas, de coisas discutidas, mas não solucionadas, porque isso não foi legal, mas foi importante, aí passei a mudar e perguntar o que foi importante, e aí, nossa, apareceu tanta coisa, nossa eu aprendi tanta coisa.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>
----------------------------	------------------	---	------------------	------------------	------------------	------------------

<p style="text-align: center;">Grupo 1A</p>	<p>ND</p>	<p>“Sabe que no ano passado eu todo dia quando chegava na escola eu fazia um circulo e fazia uma oração com as crianças e era uma oração imparcial, porque a gente trabalha com muitas religiões, então eu falava algumas palavras e eles repetiam, ficam em silencio e tudo. E tinha uma menina, que era levada, muito inteligente, mas muito difícil e numa dessas ocasiões desse momento das orações nos dizemos para eles que nos íamos fazer uma oração para um coleginha que tava no hospital porque ia fazer uma cirurgia de amídalas, para que ele passe bem e quando eu olhei para essa menina ela tava em lágrimas de saber que o amiguinho tava no hospital e ia fazer uma operação, e teve uma outra situação que o pai de um menino tinha falecido e nós tivemos a noticia naquele dia e na oração nós rezamos pelo coleginha, que ele tava muito triste porque o pai tinha morrido, e essa menina chorava de escorrer lagrimas. Então era uma menina tão agitada, que era difícil lidar com ela, mas olha a sensibilidade dele com relação as pessoas, aos amigos. Tanto que esses dias a irmãzinha que ta na outra professora e ela veio junto buscar a irmã, veio na minha sala me beijou, me abraçou, muito carinhosa. Então num momento desses de sala de aula você percebe a sensibilidade e isso é respeitar a criança, o que ela ta sentindo, você perceber e trabalhar isso.”</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>	<p>ND</p>

<p style="text-align: center;">Grupo 1A</p>	<p style="text-align: center;">ND</p>	<p>“Ontem nós tivemos uma situação assim lá na sala com o M.. A gente tava no lanche e uma criança da A. P. perguntou se ele não ia colocar a perninha, aí eu falei: vai, agora ele vai, depois da janta. Quando essa menina me perguntou eu já tinha combinado com o M. que ele ia colocar depois da janta (a prótese), então quando a turma da A. P. saiu da janta eles foram direto para a sala da F., porque a gente achou que eles tavam querendo ver. Aí eles entraram para ver e a A. P. percebeu uma criança muito aflita, ela ficou muito nervosa, ela tremia, ela não tava à vontade para ver aquilo e aí a gente foi muito sensível, não quer, não quer, tudo bem, a gente vai para lá, tudo bem. E mesmo assim ela ficou com medo, dizia que tinha medo que ele ia cair. Porque ninguém quer respeitar a diferença e não é ele que tem que respeitar a diferença do M., são os dois que tem que se respeitar. E isso tem que ser respeitado porque essa criança não tava no momento dela, é isso é importante. E nós temos que ajudar e respeitar.”</p>	<p style="text-align: center;">ND</p>	<p style="text-align: center;">ND</p>	<p style="text-align: center;">ND</p>	<p style="text-align: center;">ND</p>
--	--	---	--	--	--	--

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)