

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL - ULBRA

IVONE AMBROSI

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA EM CENTRO DE
ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM BENTO GONÇALVES**
Escola, Docência e Identidade

Canoas

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

IVONE AMBROSI

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA EM CENTRO DE
ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM BENTO GONÇALVES**
Escola, Docência e Identidade

Dissertação de Mestrado em Educação,
para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Luterana do
Brasil, Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

Canoas

2007

IVONE AMBROSI

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA EM CENTRO DE
ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM BENTO GONÇALVES
Escola, Docência e Identidade**

Dissertação de Mestrado em Educação, para a
obtenção do título de Mestre em Educação pela
Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-
Graduação em Educação no dia _____ de
_____ de 2007.

Prof. Dr. João Paulo Pooli - ULBRA - Orientador

Prof.^a Dr.^a Iara Tatiana Bonin - ULBRA - Examinador

Prof. Dr. Edgar Roberto Kirchof - ULBRA - Examinador

Prof.^a Dr.^a Gladis Franck da Cunha - UCS - Examinador

Dedico esta caminhada à minha mãe Norma e ao meu irmão Kide, ambos anjos celestiais (*in memoriun*).
Dedico, também, aos meus filhos Tássio e Amanda e ao meu pai Ernes, meus anjos terrenos.

Agradecimentos...

Com receio de que minha memória me traia, tentarei registrar a difícil tarefa de agradecer, numa página, a tanta gente, tanto trabalho e disponibilidade.

Embora correndo o risco de não nomear alguém que devesse constar da lista que se segue, começo por agradecer a todos os amigos e familiares que, embora não nominados, me ajudaram ou incentivaram de várias formas a seguir a caminhada exigida pela vida e pesquisa.

Agradeço aos anjos espirituais que nesta caminhada me conduziram nos momentos de desânimo. À minha família, um poço de afeto e paciência começando pela minha irmã Rosa Maria e irmão Kide (*in memoriam*) por dedicar-se tanto mesmo à distância. Pelo meu pai que resistiu à perda de sua amada (minha mãe Norma) e conseqüentemente a pressão da viuvez, a dor do enfarto e meus ranços, e que mesmo dentro de seu pouco conhecimento, sempre respeitou todos os momentos de tensão vividos por mim.

Especialíssimo agradecimento à minha Mãe pela atenção, confiança, incentivo, por sua ternura e força constante; seu carinho e amor incondicional que sempre dedicou a todos nós, enquanto estive em nossa companhia. Com muita saudade e sentindo muita a sua ausência: “Muito obrigada, Mãe!”.

Aos meus filhos, Tássio e Amanda, que suportaram e superaram, compreendendo as minhas ausências, e muitas vezes, meu mau humor vencendo dificuldades.

Agradeço especialmente a família Fanti que sem medir esforços sempre me acolheu em suas residências.

Aos amigos que muitas vezes afastaram-se por compreender que o momento exigia um encontro com leituras e reflexões, isolando-me no meu espaço reservado ao estudo.

Palavras de agradecimento vão também para cada elemento existente no CEACRI Carrossel da Esperança, crianças, coordenadores, monitores, pais e moradores de modo geral, pois sem eles a pesquisa e o estudo não poderiam ser realizados sem a disponibilidade deste todo.

Ao meu Orientador, Professor João Paulo Pooli, que em nossos encontros através de palavras e gestos simples me ensinou a olhar com outras lentes, me fazendo perceber o mundo que nos cerca.

A todos os professores do Mestrado em Educação da ULBRA, agradeço os conhecimentos partilhados, assim como o carinho e a atenção dispensados por eles demonstrando o lado humano e compreensivo nos meus momentos difíceis que foram surgindo na minha caminhada pelos quais não contava ter que passar. E é destes momentos que me refiro especialmente, pois foi aí que percebia que podia contar com estes maravilhosos seres, que antes de serem mestres, foram amigos.

Aos colegas de mestrado que direta ou indiretamente colaboraram com a pesquisa além das dificuldades encontradas por todos, cada um com seu problema a ser pesquisado.

Não posso deixar de agradecer e colocá-lo em destaque: Amaro, uma pessoa muito especial que surgiu num momento simples, mas ao mesmo tempo complicado para ambos, e que me levou a acreditar novamente na possibilidade de conclusão deste trabalho constantemente me levando nas madrugadas a reflexão. Amaro, tua dedicação, paciência e amor me fizeram retomar, recomeçar e superar cada obstáculo encontrado.

E, por fim, às minhas colegas da Escola Infantil Jardim Glória e da Universidade de Caxias do Sul - UCS, que provaram que pequenos gestos significam muito em determinados momentos de nossas vidas. Agradeço pela torcida e por terem tido a escuta carinhosa de cada uma nas minhas queixas fundadas e documentadas.

*“**E**u educo hoje com os valores que recebi ontem, para as pessoas que são o amanhã. Os valores de ontem, os conheço. Os de hoje, percebo alguns. Os de amanhã, não sei. Se uso só os de ontem, não educo: condiciono. Se uso só os de amanhã, não educo: faço experiências à custa das crianças. Se uso os três, sofro, mas educo. Por isso, educar é perder sempre, sem perder-se. Educa quem for capaz de fundir o ontem e o hoje no amanhã, transformando-os num presente, onde o amor e o livre arbítrio sejam as bases. Educa quem for capaz de dotar os seres dos elementos de interpelação dos vários ‘presentes’ que lhes surgirão repletos de ‘passados’ em seus ‘futuros’.”*

ARTUR DA TÁVOLA

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é investigar e analisar as políticas públicas e as concepções de infância, quanto à atenção e ao atendimento às crianças e aos jovens de classes populares em um Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente, um CEACRI que recebe menores no turno contrário ao da escola regular, na periferia urbana do município de Bento Gonçalves. O desejo de saber como as crianças vivem e o que pensam sobre sua infância determinou o aprofundamento teórico da pesquisa nos seguintes aspectos referentes à criança, infância, educação, atendimento, ações e políticas públicas, com base nos estudos teóricos de Ariès (1981), Bujes (2001; 2002), Kuhlmann Jr. (1997), Narodowski (2001), Höfling e Rodriguez (2001) e Kramer (2003). Metodologicamente, três aspectos foram relevantes: a observação nas visitas regulares, as entrevistas e diálogos informais (não menos importantes) e a análise de dados. Os resultados desta investigação apontam para uma ausência de efetivas políticas públicas sistematizadas, organizadas e voltadas à infância. Conclui-se após a análise dos dados que as concepções de infância encontradas são apenas de cunho assistencialista.

Palavras-chave: criança, infância, educação, atendimento, ações e políticas públicas.

ABSTRACT

The central objective of this research is to investigate the relations between the public actions and politics and the conceptions of childhood attention and attendance to the children and the young of popular classrooms in a Center of Attendance to child and to the adolescent, in a CEACRI, located in the urban outskirts of Bento Gonçalves city. The desire to know as the children live and think on its infancies the research theoretical deepening in the following aspects: child, infancy, education, attendance, public actions and politics. It has this investigative work as main theoretical references Ariès (1981), Bujes (2001; 2002), Kuhlmann Jr. (1997), Narodowski (2001), Höfling and Rodriguez (2001) e Kramer (2003). Concerning the methodology, three aspects had been excellent: the comment in the regular visits, interviews, in the informal dialogues (not less important), and the analysis of data. The results of this inquiry point with respect to an effective absence systemize, organized and directed public politics to childhood. It is concluded after analyzes of the data that the joined conceptions of childhood are only of social matrix.

Key-words: child, childhood, education, attendance, public actions and politics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A INFÂNCIA E SUAS CONCEPÇÕES ATRAVÉS DOS TEMPOS	16
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA	29
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CEACRI CARROSSEL DA ESPERANÇA	37
3.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	37
3.2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	39
3.3 CAMPO DE PESQUISA: CEACRI CARROSSEL DA ESPERANÇA.....	42
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS PARA A INFÂNCIA NO CEACRI CARROSSEL DA ESPERANÇA.....	49
CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS.....	72
OBRAS CONSULTADAS	75
ANEXOS	77

INTRODUÇÃO

A dimensão dos problemas sociais, econômicos e políticos nos centros urbanos provocam a necessidade de criação de espaços coletivos para o atendimento de crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas. Isso se deve, principalmente, à ausência ou insuficiência das políticas de assistência sócio-educativas nesse atendimento, agravada pelo fato de que grande parte dos pais, mães ou responsáveis por essas crianças são obrigados a trabalhar para o sustento da família, deixando os filhos em situação de vulnerabilidade social. Assim, devido a essa situação, as famílias que vivem em periferias urbanas das grandes cidades ficam numa situação de dependência de políticas e ações públicas governamentais, a exemplo do vale-transporte, o vale-gás e o bolsa escola, bem como de instituições nas quais possam deixar seus filhos em tempo integral.

Em sociedades contemporâneas como a brasileira, cada vez mais se observa a ocorrência de práticas sócio-educativas fora das instituições escolares tradicionais, ganhando destaque, marcando presença na sociedade. São práticas educacionais “não-tradicionais”, isto é, fora da escola regular, que são encontradas em todo lugar, nas ruas, na mídia, nos avanços tecnológicos, e que acabam por contribuir para a mudança de saberes, competências, habilidades e valores dos sujeitos. Essas práticas educativas “não-tradicionais” podem ter como resultado mudanças sociais.

A complexidade dos temas relacionados à infância, assim como sua abrangência e as influências do meio sobre a educação das crianças, demonstra a necessidade de se buscar cada vez mais conhecimentos sobre como tratá-las e atendê-las, inclusive através da construção de novas políticas

sociais e de novos espaços coletivos para o atendimento dessas crianças e jovens que vivem nas periferias.

Historicamente, com o surgimento de novas concepções da infância que efetivamente passaram a distingui-la da fase adulta, bem como com a criação de legislação internacional e nacional voltadas para a atenção das crianças, a infância passou a ter um novo significado, inserido-se a novas práticas políticas, sociais e educativas. Exemplo disso é a providencial proibição do trabalho infantil com carteira de trabalho assinada, mas exigindo, em primeiro lugar, uma maior disposição dos pais para assumirem essas tarefas de provimento e, em segundo lugar, que essas crianças não sejam deixadas sozinhas em casa ou nas ruas, sujeitas a todo o tipo de violências.

É a partir dessas novas deliberações que se necessita de políticas públicas voltadas aos cuidados físicos e intelectuais das crianças, principalmente quando não estão regularmente matriculadas em estabelecimentos educacionais de ensino fundamental ou, no turno contrário ao da escola, nos casos em que freqüentam os estabelecimentos de ensino regular. Por vezes, esse ordenamento legal não apenas reprime o trabalho infantil, mas também procura legitimar as concepções de direitos à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer para todas as crianças e jovens. É nesse contexto histórico que políticas de caráter sócio-educacionais passaram a fazer parte das sociedades, com o objetivo de atender as crianças.

Para o atendimento dessa população infantil, vários projetos locais estão sendo implementados em muitas cidades brasileiras. No Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Bento Gonçalves, um desses projetos visa ao atendimento de crianças de classes populares, no turno inverso ao que freqüentam a escola municipal, com o objetivo de implementar ações sócio-educativas com a finalidade de proteção, alimentação e ocupação das crianças e jovens, além de complementar, auxiliar e reforçar as atividades realizadas pela escola. Essa instituição, criada em 1985, foi denominada Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CEACRI), funcionando em cinco bairros de periferia urbana.

Para o Governo Municipal, essa ação tem um caráter assistencial-educativo, representando não somente uma política para os mais necessitados, visando dar conta de uma demanda reconhecida pela sociedade, mas também

uma sistematização e uma incorporação efetiva do programa pela Rede de Atendimento Social, e por esse motivo, assume um caráter assistencialista, que desconhece as necessidades e anseios dos que vivem nesses locais. Para a população, o CEACRI se constitui como uma possibilidade de atendimento protegendo as crianças quando elas não estão na escola, oferecendo-lhes atenção, amparo e livrando-as dos perigos que podem sofrer quando estão nas ruas, mergulhadas em problemas como a prostituição, drogadição, violência e abusos. Para essas famílias, o CEACRI é uma possibilidade de melhores condições de vida para seus filhos.

Nesse contexto, pelo menos duas preocupações se impõem: uma que questiona a natureza das políticas públicas implementadas para as classes populares, e outra, que diz respeito às concepções de infância gestadas nessa instituição, a partir dessas políticas. Diante disso, a presente dissertação de mestrado procurará analisar as relações que se estabelecem entre as concepções de políticas públicas e as concepções de infância, no atendimento a crianças de periferia urbana, tendo como *locus* um Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CEACRI) localizado na cidade de Bento Gonçalves.

Este estudo parte da hipótese de que a natureza assistencialista das políticas sociais de atendimento às crianças inseridas nos programas oferecidos pelo CEACRI influencia diretamente as concepções de infância daqueles agentes (chamados monitores) que estão trabalhando nas atividades cotidianas com as crianças. Isto é, essas políticas de caráter assistencialista se ocupam muito mais em manter programas de assistência pautados pelo conceito de “ajuda” aos mais necessitados, impedindo a criação de mecanismos sociais e econômicos de recuperação da capacidade de geração de condições de exercício pleno dos direitos consagrados pelos princípios constitucionais. Essas políticas tendem a configurar concepções de infância que compreendem as crianças como sujeitos totalmente dependentes dos adultos, frágeis, inseguros, imaturos, sem vontade própria e, portanto, não produtoras de cultura.

Esta investigação será realizada tendo como sujeito principal de escuta os monitores que desempenham suas funções no referido CEACRI, por eles se constituírem sujeitos privilegiados que ordenam e executam tarefas junto às crianças, sendo, de certa forma, intermediários entre as propostas públicas de

intervenção e os sujeitos junto aos quais serão aplicadas essas políticas. Na realidade, é deles que se deveria esperar concepções de infância diferenciadas e vinculadas a novos modelos de políticas sociais, que já estão consagradas pela legislação vigente como, por exemplo, no Estatuto da Criança e do Adolescente (a Lei Federal 8069/90).

A presente investigação também procurará conferir especial atenção à observação do comportamento das crianças em suas ações no cotidiano, principalmente quando elas estiverem envolvidas em atividades como “oficinas” (de dança, capoeira, teatro, mosaico, panificação, artesanato em geral, entre outras), no almoço, no lanche e na recreação, assim como em passeios, a fim de analisar as concepções dessas atividades. Serão analisados, ainda, os documentos que se referem às políticas públicas para a infância, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Regimento Único dos CEACRIs.

Utilizar-se-á, também, parte de relatórios publicados em uma pesquisa sobre a situação social das crianças e jovens que vivem na periferia urbana de Bento Gonçalves, realizada pela Universidade de Caxias do Sul/Campus Universitário da Região dos Vinhedos (UCS/Carvi), em colaboração com o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (Comdica), no ano de 2000. Essa pesquisa descreve as condições sócio-econômicas das crianças e jovens e de suas famílias, e sua importância reside no fato de evidenciar que, naquele local, os moradores apresentam, em sua grande maioria, precárias condições de vida e grande necessidade de programas de assistência social. As crianças e os jovens, por sua vez, além de não terem suas necessidades básicas atendidas, ficam cotidianamente em situação de vulnerabilidade e risco social, estando na condição de possíveis vítimas de todo e qualquer tipo de violência.

De maneira geral, pode-se avaliar que o CEACRI abriga crianças com diferentes vivências e diversidades culturais, atendendo preferencialmente crianças que, fora desse local, possivelmente estariam desprotegidas e entregues ao próprio destino. No Centro, as crianças, com seu jeito de falar e seu modo de ser, constituem grupos heterogêneos que interagem com outras crianças e com adultos, o que contribui para a construção da sua identidade, através dos processos de socialização.

De forma mais ampla, pode-se partir da premissa de que ser criança não significa ser um adulto em miniatura, porém irresponsável, sem voz, vontade, sentimentos e cultura. Longe disso, a criança é um ator social em processo de desenvolvimento e construção, que produz culturas e visões de mundo específicas que devem ser respeitadas pelos adultos e, por isso mesmo, necessita ser tratada de uma forma diferenciada. Pensar a maneira como a criança é tratada e como ocorrem os processos educativos, reporta às concepções de infância, educação e sociedade. Essas sempre estiveram presentes e, ao longo do tempo, foram deixando marcas que acabaram influenciando e modificando concepções e práticas de intervenção sócio-educativas. Mais do que isso, essas concepções estiveram e estão relacionadas às configurações sociais caracterizadas pelos próprios processos históricos.

Dessa forma, analisar e refletir sobre as atuais concepções de infância presentes no CEACRI pressupõe que se entendam, em primeiro lugar, os fins da Instituição; em segundo lugar, requer também compreender que as políticas públicas sociais para a criança e o adolescente precisam constituir não apenas direitos e deveres, mas refletir sobre: o que é ser criança, que concepções de infância estão “instruindo” os programas de atenção à criança oferecidos nessa instituição, e de que maneira as alterações nesse conceito passam a definir, orientar e ressignificar práticas de atendimento. De fato, não basta ter direitos, se eles não são respeitados e cumpridos, como também não é suficiente uma legislação específica para a criança e o jovem que lhes garanta direitos, se estes não são efetivados.

Porém, ao mesmo tempo em que se efetivam novos ordenamentos jurídicos em relação à infância e seus direitos, as políticas sociais brasileiras ainda mantêm o seu histórico caráter assistencialista como política de Estado. Ao invés de enfrentar a questão social como forma de produzir novas formas de cidadania e de recuperação do potencial sócio-econômico das famílias de classes populares, o assistencialismo, pode, ao contrário da política social, reforçar a dependência dos sujeitos em relação aos governos, promovendo a exclusão, a pauperização, a desigualdade social e a desarticulação dos organismos populares e das práticas sociais.

Para abordar o tema proposto, esta dissertação está organizada em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, será realizada uma análise sobre as questões que envolvem as concepções de infância e o contexto histórico de como essas concepções foram se modificando ao longo dos tempos, principalmente a partir dos estudos precursores de Philippe Áries. Na segunda parte, far-se-á uma breve exposição sobre o problema que envolve as políticas públicas sociais para a infância e o assistencialismo das políticas sociais no Brasil em relação ao conjunto de direitos que os jovens e os adolescentes possuem legalmente. E, na terceira parte, como já anunciado, será examinada uma Instituição de apoio sócio-educativo de Bento Gonçalves, denominada de Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente, que funciona em um bairro de periferia urbana.

1 A INFÂNCIA E SUAS CONCEPÇÕES ATRAVÉS DOS TEMPOS

Este capítulo tem o objetivo de abordar como se configurou o caráter assistencial às crianças no Brasil, o que implica, inicialmente, apresentar como o conceito de infância foi sendo desenvolvido ao longo da história, bem como a forma como as crianças foram tratadas. Para isso, buscam-se alguns autores como referência básica, que auxiliam na apresentação do tema e fundamentam o conceito que será estudado ao longo deste trabalho.

O entendimento da concepção de infância, ao longo da história, é importante, pois, conforme Silva; Azevedo e Santos (1999, p. 2), “para se entender as assimilações que hoje fazemos à idéia de infância, é necessário que discutamos como se constrói esse moderno sentimento de infância”. E, ainda, para examinar a infância, também é necessário considerar a estrutura histórica e social na qual a criança está inserida, uma vez que, produzem culturas diferentes, porque fazem histórias diferentes em momentos históricos diferentes. Como indica Kuhlmann Jr. (1997, p.31),

[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história.

Todavia, não há como apresentar a emergência da concepção moderna de infância sem mencionar o historiador Philippe Ariès. Sua obra “História social da criança e da família” é hoje considerada um clássico, pois segue sendo um importante ponto de referência para estudos sobre o tema. Sua contribuição é respeitável, pois se relaciona à análise da transformação de diferentes atitudes das famílias para com suas crianças. Áries trata a noção de infância como algo que vai sendo montado, criado a partir das novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao *que fazer* com as crianças. Para Narodowski (2001, p. 25), a partir do trabalho de Áries, é possível afirmar certas características históricas da

infância, as quais, pelo menos, relativizam não poucas das afirmações mais correntes do sentido comum do pedagogo.

Segundo Ariès (1981), o desenvolvimento de uma concepção de infância é muito recente, se for analisada a história da humanidade. Segundo ele, a concepção de infância tinha pouca expressão até a Idade Média. Seu principal objetivo foi o de mostrar como as atitudes e os sentimentos dos adultos em relação às crianças foram se transformando ao longo da história, configurando uma concepção de infância que segue modificando-se até os dias de hoje, mesmo que de forma lenta e pouco perceptível. De acordo com o autor:

A nossa velha sociedade tradicional [...] via mal a criança e, pior ainda, o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal conseguia um desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornam aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (Ariès, 1981, p. 10)

Assim, para o autor, houve a passagem de uma sociedade em que as crianças viviam de forma integral junto aos adultos – em um círculo de relações que compreendia, além da família, também a comunidade de forma geral, numa convivência com adultos e velhos, não deixando de certa forma de ser considerada um miniadulto entre outros adultos –, para uma sociedade com núcleos familiares distintos, quando se passou a segregar a criança com sistemas educativos.

Ainda, segundo Ariès (1981), a criança era afastada de sua família tão logo pudesse ter autonomia nas aptidões físicas, permanecendo na companhia de outros adultos. Sua aprendizagem lhe era repassada pelo contato que obtinha com os próprios adultos: A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. Dessa forma, a passagem da criança pela família e pela sociedade era “muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. (Ariès, 1981, p. 10). Na perspectiva desse autor, é possível perceber que inexistia o sentimento que hoje se possui em relação às crianças. Não que as crianças na Idade Média

fossem abandonadas, ou maltratadas, mas também não recebiam nenhum tipo de tratamento diferenciado. Para ele, a criança não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, “um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida”, sendo retratada como um adulto em miniatura. (Ariès, 1981, p.56)

Para o historiador, até o século XII, a arte medieval não conhecia e não retratava a infância; nela sequer existia um tratamento diferenciado em relação à criança, pois é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É muito provável que não houvesse “lugar para a infância nesse mundo”. (Ariès, 1981, p. 50)

Por volta do século XIII, ressalta o autor, a criança começou a ser representada nas obras de arte, com características um pouco diferentes; porém, as cenas, em geral, não se consagravam à descrição exclusiva da infância, embora muitas vezes tivessem nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias.

Dessa forma, a partir da perspectiva de Áries, é possível afirmar que, nas sociedades passadas até a medieval, a infância era vista apenas como o período que precedia a idade adulta. À criança não eram destinados espaços e cuidados específicos ao seu desenvolvimento intelectual, exceto no que se referia aos mínimos cuidados básicos de sobrevivência. Ela permanecia num espaço quase que ignorado pela maioria. Na condição de dependente e indefesa, recebia os cuidados de sobrevivência: afeição e os pequenos tratos necessários a manterem uma criatura vivente. Se alguma importância era dada à criança, era apenas como uma oportunidade para o adulto a paparicar, como nos diz Ariès (1981): dentro desta ótica a infância não havia sido concebida, como uma fase específica da vida dos indivíduos, diferente da do adulto, pois a criança não era percebida, até então, como um ser com necessidades e características peculiares.

Ainda são de Ariès (1981) as informações de que, no início da Idade Moderna, a infância continuava não recebendo tratamento diferenciado daquele do adulto. Tanto é que, no início do século XVII, M. Grenaille (apud Ariès, 1981) causou polêmica e estranheza pelo fato de ter escrito um livro sobre educação e

juventude direcionado aos educadores e pais. Nesta obra, Grenaille contrapôs a compreensão da infância até então ignorada e julgada desprezível. Além disso, passou a redimensioná-la como um período de transição, rapidamente superado, e a considerá-la como perfeitamente ilustre e digna de um tratamento diferenciado. Provocou, assim, grandes contrastes com aqueles que viam a juventude apenas como um assunto prático, e não um tema para um livro .

Para Ariès (1981), o sentimento da infância surgiu apenas a partir do início do século XVII. A partir daí é que a criança passou a ser vista como um ser singular, diferente do adulto. Segundo o historiador:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (Ariès, 1981, p. 156)

O sentimento da infância passou a corresponder à consciência de uma particularidade infantil: a de alguém que realmente carece de uma atenção específica. Não apenas o conceito foi modificado, mas novos sentimentos, novas implicações surgiram, as próprias atitudes das pessoas também mudaram em relação às crianças. O mesmo autor afirma que, a partir dos séculos XVI e XVII, a criança tornou-se “um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro”. (Ariès, 1981, p. 270)

O historiador francês também ressalta que foi naquele contexto histórico que surgiu uma rudimentar escolarização, mais precisamente, no século XVII, diferenciada entre meninos e meninas, afirmando que “enquanto a aprendizagem das meninas se limitava à vida doméstica, os meninos iam à escola. O direito à educação escolar ainda era privilégio do sexo masculino”. (Ariès, 1981, p. 228). Assim, as mulheres eram literalmente excluídas de todo o processo de escolarização. Para estas, eram reservadas apenas as aprendizagens domésticas, com o objetivo de treiná-las “para que se comportassem desde cedo como adultas, como [...] uma mãe da família, já que este deveria ser seu futuro”. (Ariès, 1981, p. 190)

Quanto aos que iam à escola, não havia ainda qualquer preocupação com a idade. Os alunos se iniciavam nos estudos em torno dos dez anos, mas era comum crianças dessa idade estudarem na mesma classe com jovens de dezoito anos ou mais. O início do processo educacional também recebeu idades diferenciadas ao longo desse tempo. Assim,

Até meados do século XVII, a tendência era considerar a idade de 5-6 anos como a do término da primeira infância. Com idade de 7 anos, o menino podia entrar para o Colégio. Posteriormente, a idade escolar foi retardada para 9-10 anos. Nesta idade, o menino podia freqüentar as três classes de gramática. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do Colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância, que durava até 9-10 anos, de uma infância escolar que começava nessa idade. (Ariès, 1981, p. 176)

Os argumentos mais comumente expressos para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio eram a fraqueza, a imbecilidade, ou a incapacidade dos pequeninos. Conforme Ariès (1981), tão logo a escola se fez presente nas sociedades, uma nova visão de infância foi surgindo, fazendo emergir um certo zelo pela precocidade, que passou a marcar a diferenciação, através do colégio, de uma primeira divisão: a da primeira infância prolongada até cerca de dez anos. Percebe-se que:

A repugnância pela precocidade marca a primeira brecha na indiferenciação das idades dos jovens. A política escolar que eliminava as crianças muito pequenas, fossem quais fossem seus dotes, quer recusando-lhes a entrada na escola, quer – como era mais comum – concentrando-lhes classes mais baixas, ou ainda fazendo-as repetir o ano, implicava um sentimento novo de distinção entre uma primeira infância mais longa e a infância propriamente escolástica. (Ariès, 1981, p. 175-176)

A partir de então, a família burguesa passou a retirar a criança da sociedade dos adultos. Assim, é possível afirmar, em linhas gerais, que realmente o genuíno sentimento da infância foi gestado no advento da modernidade. (Áries, 1981; Charlot, 1986)

A educação, nesta perspectiva, passou a ser vista como um elemento ordenador de todas as potencialidades humanas. Passou-se assim a entender, a partir da Idade Moderna, a criança como uma fase propedêutica da vida

adulta. Dever-se-ia educar a criança e ensiná-la, a fim de se formar seu próprio caráter.

Conforme Narodowski (2001), Ariès concluiu que a infância não era um produto destituído da história, mas um fruto por ela mesma gerado. Segundo Narodowski (2001, p. 25), as pesquisas inauguradas por Áries demonstraram que:

[...] a infância passou a ser vista como um produto histórico moderno e não um dado geral e a-histórico que impregna toda a história da humanidade. A infância também é uma construção e, além disso, uma construção recente, um produto da modernidade. Não em seus traços biológicos (embora não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o natural), mas em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância conforma um fato inovador, onde, além disso, a existência da escola ocupa o papel de destaque.

Ainda, de acordo com Narodowski (2001), a infância surge delineada em seus aspectos mais puros e claros, através da concepção de Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, que marcou consideravelmente a história da pedagogia, com sua principal obra “Emílio ou Da Educação”. A criança, a partir de Rousseau, passou a ser vista como um pressuposto para a formação do caráter do próprio homem. Para Rousseau (2005, p.88):

[...] é necessário treinar uma criança quando [...] se sabe conduzi-la aonde se quer, somente através das leis do possível e do impossível, cujas esferas, sendo-lhe igualmente desconhecidas, podem ser ampliadas ou restringidas diante dela como melhor convier. Pode-se prendê-la, impeli-la ou detê-la sem que ela se dê conta, somente através da voz da necessidade. E pode-se torná-la mansa e dócil somente através da força das coisas, sem que nenhum vício tenha condição de germinar em seu coração, porque as paixões nunca se acendem quando são vãs em seus efeitos.

Conforme Rousseau (2005), a infância tem certos modos de ver, pensar e de sentir inteiramente especiais e distintos dos nossos. Esses atributos precisam, portanto, ser respeitados e entendidos; acima de tudo, utilizados, para que a própria educação varie conforme o estágio em que o sujeito se encontra. Mais do que isso, Rousseau (2005), além de ter defendido diferentes fases pelas quais o mundo da criança poderia ser explicado (do nascimento aos doze anos, dos doze aos quinze e dos quinze aos vinte), também apresentou à

sociedade a educação como uma das formas pelas quais as crianças passariam a ter um atendimento diferenciado.

De acordo com Narodowski (2001), na obra de Rousseau, se encontra o nascimento da infância moderna, já que Rousseau definiu e demarcou claramente seu significado: “infância como novo fenômeno; objeto de estudo por um lado, campo de significados a respeito das características do mesmo, mas por outro, potencial aplicável, desenvolvimento social, ação educativa” (Narodowski, 2001, p.30).

Rousseau (2005, p.15) defendeu a idéia de que os adultos deixassem a criança ser criança, de modo que a infância acontecesse, pois “ela é o que há de melhor nos homens”. A partir dessa concepção é que a infância passou a ser advogada como um tempo especial, próprio e inerente a cada ser humano e que, como tal, precisa ser considerado.

Porém, como ressalta Del Priore (1991, p.7),

A história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos [...] é importante o papel que desempenhou a infância numa sociedade vincada por contradições econômicas e mudanças culturais, ao mesmo tempo em que se revelava o comportamento dessa sociedade em relação à vida e à morte de seus filhos.

É pertinente trazer a definição de criança que Bujes (2002, p. 13) toma emprestado de Spigel (1998):

A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem a si mesmos. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere ao mundo da fantasia, no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências vividas pelas crianças (porque também elas estão sujeitas às ameaças do nosso mundo social) do que com as crenças dos adultos

A afirmação que a infância é uma construção social constitui um lugar comum em abordagens sociológicas, psicológicas e antropológicas. Nela se condensa a idéia de que sempre houve fases de vida dos seres humanos e de que na infância se observa a diferenciação diante do mundo adulto. Isso pode ser constatado nos

papéis sociais que são atribuídos a cada sujeito, estes mudam conforme as variações sociais – classe social, religião, gênero, idade, raça, cor, etc – e são historicamente produzidos no interior de uma mesma sociedade (Sarmiento, 2001).

De forma geral, é possível perceber, como afirma Bujes (2002), que, entre as transformações ocorridas no modo de ver as crianças, com o advento da Modernidade, destacam-se duas transformações que estão associadas aos novos regimes de práticas discursivas ou não, que envolvem a infância. A autora refere-se:

[...] ao progressivo abandono das explicações da infância como uma obra divina em favor de um modo de concebê-la como etapa da biologia da evolução: cada criança seguindo, recapitulando, reproduzindo, de certo modo, o caminho traçado para sua espécie, a ontogênese repetindo a filogênese – a idéia de uma natureza natural da infância. A outra explicação diz respeito ao fato de que as crianças passam a ser tomadas, nos tempos modernos, não mais como uma responsabilidade apenas familiar, mas como uma preocupação social. Passam a se constituir como alvos do poder – pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para sua educação e moralização. (Bujes, 2002, p.64)

Dessa forma, a Idade Moderna foi muito importante por ter dado identidade a à criança no mundo dos adultos a fim de que ela pudesse receber uma formação: intelectual, disciplinada e diferenciada da dos adultos.¹ Nas palavras de Ghiraldelli Jr. (1995, p. 3):

Foi na Idade Moderna que a idéia de criança é introduzida na Pedagogia. Isto em razão de que é outorgado à criança o estatuto do indivíduo. A Pedagogia, como a conhecemos hoje, deve sua existência ao fato de termos, no advento da modernidade, concedido estatuto de indivíduo à criança, isto é, de termos conferido a ela uma identidade, em associação à construção da noção de infância”.

Dessas raízes emergiu a concepção de infância de nossa atualidade. Novas concepções de infância também implicariam entender que esta fase não se caracterizava como uma etapa passiva na vida do sujeito, e de dependência do outro. Mas, o que convém ressaltar a partir daqui são aspectos, nada

¹ Idéia essa também defendida por AZEVEDO e SILVA (1999, p. 36).

dissociados do que foi abordado até o momento, relacionados à história da assistência à infância.

Conforme Narodowski (2001), por meio da análise de suas pesquisas históricas referentes à infância, o historiador francês Philippe Ariès concluiu, assim como Hegel, que a infância não era um produto destituído da história, mas um fruto por ela mesma gerado. Nas palavras de Narodowski (2001, p.25):

As pesquisas inauguradas por Ariès a infância passou a ser vista como um produto histórico moderno e não um dado geral e a-histórico que impregna toda a história da humanidade. A infância também é uma construção e, além disso, uma construção recente, um produto da modernidade. Não em seus traços biológicos (embora não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o natural), mas em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância conforma um fato inovador, onde, além disso, a existência da escola ocupa o papel de destaque. .

Pode-se afirmar que, desde a Idade Média, já eram organizadas diferentes formas de assistência aos pobres. Neste período, a pobreza era vista como uma bênção que devia se buscar e como uma desgraça a suportar. No século XVI, iniciou a criação de instituições e regulamentos destinados aos pobres; dessa forma, no século XVIII, a concepção de pobreza já estava consolidada secularmente. (Kuhlmann Jr., 1997, p.59)

No Brasil, a preocupação com os pobres também envolvia a preocupação com a infância pobre. Essa visão foi trazida pelos colonizadores portugueses, já que, no início do século XVII, em Portugal, já havia preocupação com a infância abandonada, através da institucionalização de leis que determinavam o recolhimento das crianças das ruas e estabelecia que deveriam ser dadas melhores condições de vida aos enjeitados (Del Priore, 1991). Mas, também, deve-se considerar a grande influência dos padres jesuítas no atendimento às crianças neste período.

No que diz respeito a registros da vida privada ou pública de crianças e infâncias em classes populares, Kuhlmann Jr. (1997) diz que é difícil encontrar registros de fórum privado; todavia, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores. Ainda de acordo com o autor:

A grande quantidade de trabalhos sobre a história da assistência à criança pobre, atualmente, evidencia tanto uma preocupação com o tema, sinal da sua historicidade, quanto à existência de um volume significativo de fontes capazes de alimentar essas pesquisas. Além dos tratados, da legislação, dos relatórios, encontram-se também históricos [...]. A historiografia da assistência à infância é parte da própria história das instituições assistenciais. (Kuhlmann Jr., 1997, p.25)

Segundo Passeti (1999), a situação de abandono das crianças surgiu como resultado das mudanças ocorridas no Brasil, motivadas pela industrialização e pelo empobrecimento da população, a partir do final do século XIX. De acordo com o autor, as políticas públicas voltadas para o menor seguiram distinções expressas nas leis. O menor objeto de políticas era o menor exposto, marginalizado, carente e infrator. Para ele:

[...], a integração dos indivíduos na sociedade, desde a infância, passou a ser tarefa do Estado por meio de políticas sociais especiais destinadas às crianças e adolescentes provenientes de famílias desestruturadas, com o intuito de reduzir a delinquência e a criminalidade. (Passeti, 1999, p. 348)

O atendimento aos menores em situação de risco era feito por instituições religiosas, de caridade, até a década de 20. Após este período, iniciaram-se ações do Estado, através de políticas sociais. É importante destacar que, no período da Proclamação da República, a omissão, repressão e paternalismo eram, segundo Pilotti e Rizzini (1995, p.54), as dimensões que caracterizaram a política para a infância pobre, decorrente da visão liberal, mas também, da correlação de forças com hegemonia do bloco oligárquico/exportador. Já no início do período republicano, várias críticas começaram a ser feitas em relação à omissão do Estado, inclusive por políticos. Ainda de acordo com Pilotti e Rizzini (1995, p.59):

Dentre os atores ou agentes que articulam as forças em torno das políticas para a infância considerada pobre, desvalida, abandonada, pervertida, perigosa, delinqüente destacam-se os higienistas e juristas, encaminhando estratégias de controle de raça e da ordem, combinadas, não raro, com a interação do setor estatal e do setor privado.

Com a influência dos higienistas e juristas, o Estado passou a ter uma visão mais voltada, na realidade, à raça do que à criança. Pilotti e Rizzini (1995)

dizem que juristas, advogados e desembargadores fundaram obras filantrópicas articulando público e privado. Segundo eles, estes atores e propostas vão marcar profundamente toda a articulação da política para a infância e a elaboração de um Código de Menores, na década de 20, já que, de acordo com Passeti (1999), até esta década, o atendimento aos menores em situação de risco era feito por instituições religiosas, de caridade. A partir daí, as ações governamentais deram lugar às políticas sociais, que se expandiram entre as duas ditaduras (Estado Novo - 1937 a 1945, e Militar - 1964 a 1984). Para Passeti (1999, p. 350):

Uma história de internações para crianças e jovens provenientes das classes sociais mais baixas, caracterizados como abandonados e delinquentes pelo saber filantrópico privado e governamental – elaborado, entre outros, por médicos, juizes, promotores, advogados, psicólogos, padres, pastores, assistentes sociais, sociólogos e economistas – deve ser anotada como parte da história da caridade com os pobres e a intenção de integrá-los à vida normalizada. Mas também deve ser registrada como componente da história contemporânea da crueldade.

Na atualidade, não apenas as concepções de infância, seus estudos e suas atribuições são muito distintos das anteriores já descritas, mas as crianças passam a ter um respaldo legal e oficial. Esse se encontra redigido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que considera criança a pessoa até os doze anos, considerando o universo de suas representações. Isso porque a criança não deixa de ser um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social, cultural e psicológico.

A infância e as crianças, portanto, ao contrário do descaso tido ao longo da Idade Média, na atualidade, encontram-se no centro de nossas atenções. Considerar que as crianças tenham direito a uma educação diferenciada, ao possibilitar que suas histórias sejam vividas, significa a possibilidade de a criança aprender a escrever sua própria história. De fato, a contribuição de Rousseau (2005) se consolidou em nossa atualidade e se desenvolveu com novos modos de olhar e tratar a criança através de novas concepções.

Desta forma, deve-se considerar que a criança é um ator social que está entrando em contato com o contexto em que ela mesma passará a agir e que,

por isso mesmo, requer atenção especial dos adultos. Sendo assim, para examinar a infância sob outra ótica, como bem indica Kuhlmann Jr. (1997, p.17), também é necessário considerar a própria estrutura histórica e social na qual ela está inserida, afirmando que:

A história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constituem as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos.

Como Bujes (2002) afirma, a infância pode ser vista como uma etapa de transição para a vida adulta e, portanto, não apenas ser assistida, mas ser entendida como um tempo de construção sócio-cultural, com ênfase não só na construção ou formação de um novo sujeito. Foi a partir de um conceito de infância, prossegue a autora, que tomaram forma outros conceitos como o de família, escola e educação, sendo que existe algo em comum: todos convergem para um investimento numa nova sociedade em formação.

Essa visão de presente/futuro também é expressa por Magalhães e Barbosa (2004), quando referem que ainda hoje a criança é vista de maneira paradoxal: por um lado, é tratada como símbolo de pureza, livre ainda das implicações trazidas pelo mundo do trabalho; por outro, é associada à idéia de futuro e passa a ser considerada a partir daquilo que ainda não é, mas que, supostamente, se tornará, se orientada pela lógica do trabalho e da produção.

A infância e as crianças, portanto, ao contrário do descaso tido ao longo da Idade Média, em na atualidade, encontram-se no centro de nossas atenções. Considerar que as crianças possam ter direitos a uma educação diferenciada ao possibilitar que suas histórias sejam vividas, significa a possibilidade de a criança aprender a escrever sua própria história. De fato, a contribuição de Rousseau (2005) se consolidou em nossa atualidade e se desenvolveu com novos modos de olhar e tratar a criança através de novas concepções. Kramer (2003), por exemplo, que realizou estudos sobre as concepções de infância na modernidade defende a idéia da criança como sujeito social, criadora de cultura, desveladora de contradições e com outro modo de perceber a realidade.

Concepção muito distinta da presente no período medieval e muito presente em nossa atualidade.

Entretanto, história à parte, a criança continua existindo com suas características e sua natureza específica, mesmo que condicionada à estrutura social, política e econômica de cada época, de cada sociedade. E aquela que vive em espaços de vulnerabilidade e risco, vai precisar receber do Estado – através das políticas públicas para a infância – esse olhar, essa educação e esse cuidado que não podem ser proporcionados pela família, a fim de que possa se desenvolver e vir a exercer plenamente o papel social que lhe cabe por direito.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA

A criança é prioridade absoluta, diz expressamente a Constituição Brasileira, em seu Artigo 227, garantindo sua proteção integral – porque pessoa em desenvolvimento –, o que se traduz no direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, assim como o dever de ser colocada a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Essa ação é obrigação da família, da sociedade e do Estado, considerados em conjunto e integradamente.

À luz dos teóricos apontados anteriormente, é possível entender a infância como uma construção social, isto é, como uma noção datada geográfica e historicamente. Por sua vez, a preocupação com a prevenção da criança insere-se neste cenário, que vê a vigilância do adulto como precaução ao que pode ser potencialmente perigoso a seu desenvolvimento. Como apenas a família não pode dar conta desse cuidado, aparece o Estado como seu novo tutor – o mesmo Estado que lhes tirou os pais do convívio, agora tenta manter essas crianças assistidas e acompanhadas, longe dos perigos e riscos sociais.

Na década de 1980, as discussões sobre a infância e juventude começaram a ter influência direta das normas internacionais e, como resultado dessa articulação, aconteceu a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que veio estabelecer o caminho para a intervenção popular nas políticas de assistência, traçando as diretrizes da política de atendimento, com a criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurando-se a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais. Iniciou então uma nova fase, desinstitucionalizadora, caracterizada pela implementação de uma nova política que ampliava quantitativa e qualitativamente a participação da sociedade na elaboração, deliberação, gestão e controle das políticas para a infância, o que seria fundamental para a garantia da implementação da Lei. (Brasil, 1990)

Apesar da existência do ECA, atualmente, ao verificar a situação das crianças no nosso país, percebe-se o quanto os direitos não são respeitados, devido à insuficiência de políticas públicas para auxiliar na solução de questões, como altas taxas de mortalidade, infreqüência e reprovações na escola, trabalho infantil, maus-tratos, mortes por causas violentas, abuso sexual e negligência. Um quadro nada promissor e pouco otimista, que indica que as crianças ainda não têm seus direitos efetivamente respeitados e garantidos.

Um dos problemas centrais que envolvem a vida das crianças de classes populares é certamente a concepção de política pública de atendimento que vigora no país, há um longo tempo, considerando essa atividade como assessória e não central para a vida das famílias que vivem nas periferias urbanas das grandes cidades. E, não obstante o ECA incorpore uma série de questionamentos em relação às políticas sociais para a infância, pode-se dizer que perdura uma noção compensatória no que se refere às crianças pobres, ou seja, elas são compreendidas como carentes e em situação de risco, o que gera a construção de uma infância dita 'normal' em oposição a uma infância de risco.

Segundo Höfling e Rodriguez (2001), o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete sempre os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. A construção, a partir do século XIX, de um Estado Liberal Capitalista no Brasil preservador do mercado e da propriedade deu margem também, devido às crises da economia de mercado e da pressão dos trabalhadores, a uma redefinição das políticas de Estado Mínimo para uma maior preocupação com as políticas sociais de atendimento às classes populares, que ao longo de um processo de empobrecimento foram gradativamente se tornando mais dependentes de ações governamentais.

Nesta realidade, a exemplo do conceito de infância, também o conceito de política pública foi sofrendo variações ao longo dos anos, e seu entendimento não é muito tranqüilo. Para Farah (2004, p.47):

Política pública pode ser entendida como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses. Um programa governamental, por sua vez, consiste em uma ação de menor abrangência em que se desdobra uma política pública.

Portanto, as políticas públicas referem-se ao “Estado em ação” (Gobert e Muller, 1987 apud Höfling e Rodriguez, 2001). Ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. De maneira ampla, para Höfling e Rodriguez (2001, p. 31), as políticas públicas:

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico.

Política pública está vinculada à coisa pública, àquilo que é de todos e, portanto, geralmente se expressa como uma resposta do Estado para dar conta das demandas das comunidades, e que busca o fim último de consolidar os direitos individuais e coletivos expressos na Carta Constitucional. São ações no campo econômico, assistencial, laboral, ambiental, político, científico-tecnológico, educacional, entre outros, que atuam como promotoras de desenvolvimento ou reparadoras de situações de desigualdade e injustiça.

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. (Oliveira, 2006)

Mesmo com todo o processo de democratização da sociedade brasileira iniciado com o fim da ditadura militar, com as lutas históricas dos movimentos sociais na década de oitenta do século XX e com a promulgação da nova Constituição em 1988, as políticas sociais no Brasil, historicamente, têm sido, na maioria das vezes, marcadas por um modelo assistencialista, fruto de um Estado nacional patrimonialista e clientelista.

O planejamento em políticas públicas tem de ser visto como um processo, e não como um produto técnico somente. A importância do processo se dá principalmente na implementação, pois esta é que vai levar aos resultados finais das políticas, programas ou projetos. Assim, segundo Oliveira (2006), o planejamento é um processo de decisão político-social que depende de informações precisas, transparência, ética, temperança, aceitação de visões diferentes e vontade de negociar e buscar soluções conjuntas que sejam

aceitáveis para toda a sociedade, principalmente para as partes envolvidas, levando continuamente ao aprendizado.

Esse modelo assistencialista se caracteriza principalmente por oferecer programas e serviços de atendimento social que mantêm as populações que os recebem dependentes do governo que as oferece. Não raro esse tipo de procedimento faz parte de um jogo de trocas político-partidário onde se exige como contrapartida o voto.

No entanto, talvez a pior face do assistencialismo, em relação às políticas sociais, seja o de tornar muito difícil a organização das populações que necessitam dos serviços de atenção na reivindicação dos seus direitos sociais e políticos, assim como dificultar que esses sujeitos encontrem soluções para seus problemas mais imediatos fora da atuação governamental.

É nesse contexto político-assistencialista que as ações para a infância e juventude se pautam, estruturam e se desenvolvem para as classes populares. Por políticas públicas sociais para a infância entende-se o conjunto de ações e de leis que regulam os interesses de ordem coletiva em favor dos sujeitos que possuem menos de 12 anos, o que engloba a organização legal das instituições políticas de um país para com indivíduos, em sua condição de membros da coletividade e no interesse da sociedade. Um exemplo de uma política pública seria a oferta de serviços de educação, uma vez que Höfling e Rodriguez (2001, p. 31) entendem:

[...] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formadas de inferências do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Para as crianças, as políticas sociais devem estar em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Promulgado como Lei Federal nº 8069/1990, refere-se a um conjunto de direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, disciplinando, orientando e organizando as ações em relação a suas vidas.

Esta legislação tornou-se um marco a sociedade no que diz respeito à infância com o objetivo de lhe assegurar:

[...] todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990, Art. 3º).

A mesma lei assegura também a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude, bem como a preferência na formulação e na execução das políticas sociais às pessoas dessa faixa etária. Para legitimar, com efeito, esse direito, assim formalizou-se o texto da Lei Federal:

A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de Políticas Públicas Sociais que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (Brasil, 1990, Art. 7º)

No entanto, observa-se que a preocupação com o estudo e a legislação dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes são bastante recentes, em termos de história. Se, historicamente, as crianças foram, e em muitas circunstâncias ainda o são, tratadas como adultos em miniatura, ao buscar situar o lugar da criança, numa perspectiva contemporânea, ao menos em nível jurídico, verifica-se a necessidade de espaços sociais especiais reservados a elas tendo em vista o seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

De alguma forma, essa Lei implica compreender as crianças de maneira diferente. As concepções de infância podem tomar outra dimensão uma vez que a legislação compreende direitos à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade. Para o ECA (Brasil, 1990):

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.

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.

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.

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.

Por outro lado, direitos à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer que também estão devidamente normatizados pela lei:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Brasil, 1990, Art. 53).

Mas, se a criança teria direitos à educação, de quem seria a responsabilidade de assegurá-la?

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola. Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (Brasil, 1990, Art. 54).

O Estatuto da Criança e Adolescente tem garantido em sua redação que os pais têm a obrigação de matricular seus filhos; o Estado tem o dever de garantir o ensino fundamental de forma gratuita e obrigatória à criança e ao adolescente. Por sua vez,

[...] os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência. (Brasil, 1990, Art. 56).

Assim, conforme o art. 57 do ECA, cabe ao poder público estimular pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório; e, aos municípios, com apoio dos estados e da União, resta a incumbência de estimular e facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. Exige-se também que, “no processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. (Brasil, 1990, Art. 57).

Atualmente existe todo um conjunto de preocupações legais com as crianças e suas infâncias, em relação a um passado recente que tratava as crianças como sujeitos sem direitos. É evidente que nenhum ordenamento legal constitucionalmente consagrado modifica automaticamente a realidade, somente porque se decida assim fazê-lo. Depende-se concretamente também de mudanças significativas nas práticas e nas ações para transformar o conjunto das concepções que a sociedade construiu sobre as crianças e suas infâncias.

Todavia, segundo Höfling e Rodriguez (2001), mais do que oferecer "serviços" sociais, entre eles a educação, as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, deveriam estar voltadas para a construção de direitos sociais, salientando que uma administração pública embasada numa concepção crítica de Estado, que considere sua função o atendimento à sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder

econômico, deveria estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitassem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão desse desequilíbrio social.

Nesta realidade, percebe-se que os atuais problemas de ordem econômica vêm desafiando os governos a atuarem de forma mais incisiva em relação às crianças, principalmente àquelas que vivem nos bairros de periferia urbana. Os problemas que se originam também nesses espaços, como violência, pobreza, drogadição, maus tratos, abandono, alcoolismo, gravidez precoce e desestrutura familiar submetem, muitas vezes, as crianças a situações eminentes ou concretas de vulnerabilidade e/ou risco social, realidade que se coloca em relação direta com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil, com relação ao que se concebe por Estado, Governo e políticas públicas.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CEACRI CARROSSEL DA ESPERANÇA

3.1 Trajetória Metodológica

Trabalhar com classes populares a mim me parece um assunto um tanto polêmico e abrangente, com poucas chances de recortes, e, por isso, de maneira nenhuma penso, com este estudo, esgotar o assunto ou propor receitas a serem desenvolvidas nos CEACRIs, tanto no que se refere às atividades de caráter pedagógico-educativo e sua execução pelas crianças, quanto às propostas apresentadas pelos órgãos públicos responsáveis pela organização das políticas sócio-educativas para esses espaços.

Posta esta conscientização, inicio minhas inquietações. Minha agenda, ou caderno de anotações desta pesquisa, torna-se meu diário – repleto de questões as quais eu gostaria de dar conta – e que contém muitas situações que poderão, talvez um dia, fazer parte de outras pesquisas para que se possa, com isso, contribuir, talvez, a um melhor entendimento das questões voltadas à infância.

Ao investigar o conceito de infância proveniente das classes populares, da periferia urbana, delimitando-o histórica e teoricamente, a partir do ponto de vista cultural, procurando desvelar a maneira como se articula o grupo social que compõe o CEACRI, procurei, nas ações e políticas públicas direcionadas ao atendimento e atenção à infância em turno contrário ao da escola regular, quais as concepções de infância ali se fazem presentes.

Foi no panorama cotidiano da criança freqüentadores do CEACRI Carrossel da Esperança, do Município de Bento Gonçalves, que vislumbrei o meu objeto de estudo: *“as concepções de infâncias e as políticas públicas”* e, partindo das cenas vividas diariamente por aqueles sujeitos, procurei pesquisar e compreender as concepções de infâncias e as políticas públicas existentes nesse Centro.

Estabelecer marcos teóricos e metodológicos para fundamentar investigações sobre o cotidiano das crianças freqüentadoras desse CEACRI, pertencentes a famílias de classes populares, da periferia urbana, foi o primeiro passo a ser dado.

A pesquisa de campo foi delimitada por duas ações relevantes: observação, nas visitas regulares ao CEACRI e entrevistas com os monitores e pais, bem como

diálogos com registro por escrito com coordenadores e escuta das crianças, quando estas se encontravam realizando atividades cotidianas, embora sem a sistematização das entrevistas anteriores. Ressalto que, embora o desejo de acesso à documentação mais específica, existente nas secretarias de Educação e de Habitação e Assistência Social e, apesar de todas as tentativas para entrevista, não fui feliz em meus contatos com os responsáveis pela criação dos Centros (Assistência Social) e pela sua manutenção atual (Educação). Essa tentativa de contato com as duas secretarias se deve ao fato de que os CEACRIs se originaram por um projeto assistencial, então desenvolvido pela Secretaria de Assistência Social; mas, com o passar do tempo e devido às atividades de cunho educacional ali desenvolvidas, a responsabilidade pelo seu funcionamento passou a ser da Secretaria da Educação.

Diante disso, a reflexão teve como sustentação a análise dos dados obtidos através das falas de alguns dos sujeitos que constituem o CEACRI (coordenação do bairro, pais, 154 crianças e jovens, seis monitores, dois coordenadores), bem como da documentação pertinente, que se resumiu ao Regimento Padrão e a alguns projetos de oficinas desenvolvidas. Houve a intenção de juntar dados e informações dos depoimentos, para analisá-los, descrevendo aquela realidade como ela se apresenta, porém, mantendo um certo distanciamento para não correr risco de envolvimento que pudesse comprometer a análise. Assim sendo, o cotidiano do CEACRI foi retratado a partir da vivência direta dos envolvidos: crianças, pais, monitores e coordenação.

Esta pesquisa se classifica como qualitativa, embora tenha trabalhado, também, com alguns dados empíricos. Foram investigadas as opiniões das crianças em relação às questões do desenrolar do dia-a-dia no CEACRI, nos intervalos, nos horários de almoço e de lanches, entradas, saídas, oficinas e passeios, inclusive com participações efetivas em reuniões da comunidade.

Para manter o quadro referencial próximo da realidade da educação na infância, na faixa dos 6 anos aos 14 anos, optei por uma metodologia que contemplasse a pesquisa bibliográfica, dando cientificidade e sustentação aos recortes efetuados.

3.2 Contextualizando a Pesquisa

A presente pesquisa realizou a investigação empírica em um CEACRI denominado CARROSSEL DA ESPERANÇA, localizado no Bairro Glória, Loteamento Municipal “Vila Divinéia”, no município de Bento Gonçalves.



Figura 1 - Vista aérea de Bento Gonçalves, onde se localiza o CEACRI.

Bento Gonçalves é um município pertencente à Microrregião de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, região Nordeste do Estado, com uma população de mais de cem mil habitantes, disposta numa área de 383 km². Economicamente, faz parte de uma das regiões mais desenvolvidas do Estado, tendo como referência as indústrias moveleiras, vinícolas e metalúrgicas, além de um grande potencial turístico por sua beleza natural, com seus vales e montanhas. É banhado pelo Rio das Antas, com uma vegetação formada por uma variedade de espécies que se constituem numa floresta subtropical, desde araucárias até árvores nativas. Seu relevo é, na sua maioria, planalto; o clima é considerado subtropical, apresentando temperaturas baixas no inverno e outono, mas altas no verão.

Já o Bairro Glória, possui duas configurações urbanas bem definidas. Uma situada na parte superior de um morro onde predominam habitações de classe média e médio-alta, com toda infra-estrutura necessária (água, luz, esgoto, vias calçadas, escola, creche, centro comunitário) e, no sopé do morro, está situado um loteamento denominado, de maneira popular, como Vila Divinéia. Este

loteamento se originou do desejo da Prefeitura Municipal de criar um local que abrigasse boa parte das famílias que viviam de forma irregular em vários locais da cidade, e também para abrigar uma grande quantidade de migrantes de outras cidades que buscavam emprego e melhores condições de vida.

Como era de se esperar, pelas características históricas da ação pública nessa área, a Prefeitura Municipal não dotou esse espaço urbano da infraestrutura necessária, distribuindo os lotes por critérios político-partidários, permitindo a comercialização das terras e a instalação de barracos sem nenhum controle, deixando os moradores entregues às suas próprias circunstâncias. Assim, a “Vila Divinéia”, que fora projetada para uma pequena quantidade de famílias, ao longo do tempo, foi se transformando num grande conglomerado de periferia urbana, superpovoado, com habitações precárias, sem infra-estrutura de serviços básicos (a rede de água e/ou iluminação é obtida através de instalações clandestinas ligadas à rede pública ou, ainda, através de um morador cadastrado, que faz a distribuição para os outros e cobra taxas sobre o valor registrado, devidamente calculados os lucros, numa espécie de terceirização de energia elétrica), e sofrendo com problemas como violência, tráfico e drogadição, desemprego, entre outros.

O contraste entre o centro e a periferia instaurado no Município pode ser observado por todos os que por essas imediações transitam, principalmente devido à presença de pequenas moradias no entorno da cidade, tomando conta de vales e morros, afrontando as belas áreas centrais, devidamente atendidas pelos serviços públicos.

Nessa periferia, as casas aglomeram-se, unindo-se com o passar do tempo e formando um grande labirinto. À medida que os filhos estabelecem relações estáveis, às moradias agregam-se mais cômodos para abrigar a nova família, geralmente constituídas devido à gravidez precoce. O maior índice de gravidez fica por conta das pré-adolescentes e adolescentes, entre 12 e 16 anos. Nas famílias da Vila, é comum verificar práticas de adoção de crianças, guarda de sobrinhos e de familiares idosos e aposentados. Este procedimento, na maioria das vezes, serve para melhoria da renda familiar, pois as famílias passam a receber a pensão do adotado/acolhido e a aposentadoria que os idosos recebem. Nessa perspectiva, a situação de modificação da condição

sócio-econômica da família é muito instável e está sujeita a mudanças constantes – para melhor ou pior, dependendo da oferta de trabalho. Também é preciso considerar que, nas periferias urbanas, são raros aqueles que têm uma profissão fixa, com trabalho garantido.

Para tentar minimizar esses problemas sociais, o governo municipal foi instalando alguns equipamentos públicos. A Vila possui uma Unidade Básica de Saúde (UBS), que atende principalmente as famílias através do Programa de Saúde Familiar, realizando controle epidemiológico, duas Escolas Municipais, de Ensino Fundamental, a Escola Municipal Felix Faccenda, que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Ulysses De Gasperi, que atende alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Também a Vila conta com uma escola de Educação Infantil, Escola Municipal Infantil Lar dos Pequeninos, que recebe crianças de zero a quatro anos, com oitenta vagas oferecidas anualmente e distribuídas nos Berçário I e II e Maternal I e II. A oferta de vagas é sempre insuficiente devido à grande demanda de crianças nesta faixa etária existentes na Vila, existindo filas de espera para novas vagas.

Além dos equipamentos públicos citados, foi instalado, na Vila Divinéia, um Centro de Atendimento a Crianças e ao Adolescente - CEACRI. Existem, no município de Bento Gonçalves, cinco CEACRIs, que têm por objetivo principal o atendimento de crianças de classes populares, sempre no turno inverso ao que freqüentam a escola regular, com o objetivo de implementar ações sócio-educativas com a finalidade de proteção, alimentação e ocupação das crianças e jovens, além de complementar, auxiliar e reforçar as atividades realizadas pela escola. Todos os Centros têm um único regimento, com normas e regras comuns e necessárias para a organização e sistematização das atividades. Porém, dois deles, os CEACRIs do SEST/SENAT e da AABB¹ seguem, além do Regimento Único, um regimento próprio, com regras específicas para esses locais, já que atendem a um outro perfil de crianças, não necessariamente as que pertencem às classes populares. Em comum, todos os CEACRIs têm: a exigência da matrícula e freqüência em escolas públicas com assiduidade, comprovação de residência no local de zoneamento do CEACRI onde os pais ou responsáveis

¹ Associação Amigos do Banco do Brasil

solicitam a vaga, além da necessidade de estarem na faixa etária dos seis aos quatorze anos.

Esses Centros, quando foram criados, eram de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação, mas hoje, por realizarem atendimento sócio-educativo, vinculam-se à Secretaria Municipal de Educação.

3.3 Campo de Pesquisa: CEACRI Carrossel da Esperança

O CEACRI Carrossel da Esperança deu início às suas atividades no dia 23 de abril de 1985. Quem organiza, planeja e coordena as atividades cotidianas é uma coordenadora, designada pela Secretaria Municipal de Educação, pertencente ao quadro de carreira do Magistério Público Municipal, sendo que a primeira coordenadora foi a Professora Rojane Pereira, de 1985 a 1990; a segunda, foi a Professora Iara Sanches, no período de 1990 a 1996 e, desde então, o CEACRI está sob a coordenação da Professora Vânia Maria Guizolfi.



Figura 2 - Fachada do CEACRI Carrossel da Esperança, visto da rua.

Já pela fachada externa do prédio, percebe-se que o CEACRI Carrossel da Esperança se encontra em situação precária, tanto pela sua localização, pelo prédio, instalações e infra-estrutura, quanto pelos materiais didáticos e pedagógicos. O acesso ao prédio é constituído por uma ruela de piso bruto, estreita e íngreme, levando ao pátio do Centro. Situa-se muito próximo a um

barranco que o ladeia nos sentidos sul e oeste, comprometendo a iluminação e aeração do local. As tarefas sócio-educativas são executadas por seis monitores, três dos quais cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, e pertencentes ao quadro de carreira do município, e três contratados através de uma cooperativa de trabalho terceirizado e, portanto, não pertencendo ao quadro de funcionários estáveis da municipalidade. Essa situação vem a piorar pelo fato de que os contratados, representando 50% dos profissionais que atuam no Centro, não têm formação, treinamento ou experiência com atividades didático-pedagógicas. São trabalhadores sem vinculação direta e/ou responsabilidade institucional, pois não se consideram como pertencentes ao grupo dos funcionários estáveis e, por isso, não existe um comprometimento por parte dos mesmos com relação à finalidade do CEACRI, encontrada no Regimento Padrão.² Segundo um desses monitores:

Trabalhar no CEACRI é muito bom, mas não se sabe quanto vai durar. Estou esperando para fazer concurso na Prefeitura, mas ele não sai. Eu gostaria de trabalhar numa escola, com alunos mesmo e não aqui. Não que as crianças sejam ruins... até dá para fazer coisas bem legais com elas. (Monitor 2)

O fato de a metade dos monitores não pertencerem ao quadro de carreira do município muitas vezes os afasta das obrigações cotidianas, não no sentido de eles não se envolverem com as atividades, mas pelo fato de considerarem que estão ali provisoriamente. Embora todos estejam realmente envolvidos com as crianças e considerem seu trabalho como muito importante, sabem que, a qualquer momento, podem ser dispensados ou remanejados para outros locais de trabalho, o que dificulta um real comprometimento com o trabalho. Perde-se, com essa situação, o próprio fim da política pública, que é a qualidade, o engajamento dos funcionários, a continuidade e efetividade, as relações de vínculo social e até mesmo afetivo entre os sujeitos, e a ação sócio-educativa. Para uma das monitoras, ser funcionário efetivo significaria ter a tranquilidade de realização do trabalho:

² **Finalidades** - O Centro Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente tem por finalidade assegurar condições favoráveis ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes, através de uma visão de mundo mais humanizada, com atitudes conscientes, baseadas na solidariedade, na cooperação, no respeito e na responsabilidade, desenvolvendo ações nas áreas de saúde, educação, nutrição e lazer com o intuito de que sejam capazes de conhecer e exercer a cidadania.

Eu gosto muito de trabalhar aqui, as crianças são muito queridas. Mas o brabo é não saber se vou ficar aqui. Eu gostaria muito de ter todos os direitos dos funcionários. Se tu é demitido o que tu vai fazer? O ideal seria fazer um concurso para trabalhar no CEACRI, aí as coisas podiam funcionar melhor e a gente se sentiria mais segura. (Monitor 6)

O CEACRI Carrossel da Esperança não tem um local próprio para desenvolver suas atividades, funcionando no Salão da Comunidade e dividindo espaço com atividades sócio-educativas, com festas, bailes, reuniões comunitárias e velórios. Internamente, possui uma cozinha de 3x3m, considerada pequena e com precários equipamentos para as cozinheiras fazerem a comida das crianças. As paredes estão mofadas, por estas estarem a menos de um metro de distância de um barranco, tornando o ambiente constantemente úmido, o que se agrava no período de inverno. Ao lado da cozinha, existe uma pequena despensa, onde os gêneros alimentícios, que são escassos, ficam armazenados em armários trancados com cadeados, pois o salão, que abriga o CEACRI durante a semana, também serve como local de lazer para os moradores da Vila. Uma outra sala, também muito pequena, mal iluminada e sem janelas, serve como secretaria, onde são guardados documentos, material administrativo, de uso das crianças, e os jogos didáticos, servindo também para pequenas reuniões com os monitores, pais e crianças. O prédio possui dois banheiros (masculino/ feminino) e uma pequena sala com alguns equipamentos de marcenaria para oficinas com alunos, pequenos consertos em madeira e para uso no Centro.

O espaço onde as crianças passam o dia é uma única sala de 8x15m (chamado de “salão”). Esse local não apresenta condições de atender o número de 154 crianças e jovens que o freqüentam em dois turnos. Assim, as crianças se distribuem no interior do CEACRI entre mesas e bancos, que servem como conjuntos escolares na hora da realização da tarefa de casa, de trabalhos manuais, de oficinas e outras atividades cotidianas propostas a elas.



Figura 3 - Espaço interior do CEACRI (salão).

O “salão” constitui um espaço amplo e aberto, com grandes mesas e bancos, originalmente construídos para servirem como refeitório das festas e reuniões dos moradores, não sendo adaptado, quer pela sua altura, tamanho e estrutura, para qualquer ocupação didático-pedagógica com crianças. As paredes são pintadas com cores claras em tons de verde e azul, porém, nelas se percebem as marcas do tempo e do uso coletivo diário com outros objetivos. Nessas paredes, ficam expostas as atividades realizadas, murais, ou ainda painéis confeccionados pelas crianças.

No CEACRI Carrossel da Esperança, existe uma rotina quanto aos horários e atividades a serem desenvolvidas. Estes podem ser considerados procedimentos gerais que sistematizam e organizam internamente o seu funcionamento. As atividades são desenvolvidas de maneira semelhante nos dois turnos: manhã e tarde. Recebendo crianças e jovens moradores da Vila Divinéia, em turnos contrários ao que freqüentam as duas escolas de Ensino Fundamental que existem no bairro. Todas as programações de rotina são realizadas pelas monitoras e supervisionadas pela coordenadora e por um guarda, que cuida da entrada, saída e segurança no CEACRI.

Para a organização do “dia de trabalho”, são distribuídos os horários, que seguem o cronograma abaixo:

Manhã		Tarde	
Hora	Descrição da atividade	Hora	Descrição da atividade
7h30min	Início das atividades: acolhida das crianças do turno da manhã, hora do tema, reforço escolar, banho.	13h10min	Saída das crianças do turno da manhã.
		13h30min	Início das atividades: acolhida das crianças do turno da tarde, hora do tema, reforço escolar, banho.
8h30min	Café da manhã, escovação de dentes e recreação.	14h30min	Recreação
9h30min	Oficinas, atividades desportivas, recreação.	15h30min	Lanche Escovação dos dentes
11h30min	É servido o almoço para as crianças do turno da manhã. Escovação dos dentes.	16 horas	Oficinas, atividades desportivas, recreação.
11h50min	Chegada das crianças que freqüentam a escola no turno da tarde		
12 horas	É servido o almoço para as crianças que freqüentam o CEACRI no turno da tarde	17h30min	Encerramento das atividades

Quadro 1 – Rotina de horários e atividades do CEACRI Carrossel da Esperança
Fonte: Dados do CEACRI Carrossel da Esperança

Dentro da rotina estabelecida, na chegada, todos tentam se acomodar nos lugares já destinados a cada um, de forma não muito organizada. Como primeira atividade, no início da tarde ou da manhã, o tempo fica destinado para a realização de exercícios de reforço escolar, fornecido pelos professores da escola regular. A duração desta atividade tem um tempo determinado de 40 minutos, sempre acompanhado pelo monitor responsável por aquele grupo.

Após o tempo estipulado para a tarefa de reforço, as crianças participam das várias oficinas que são oferecidas, como Dança Criativa, Violão, Informática, Embelezamento Mãos e Pés, Capoeira, Tapeçaria, Atendente de Lanchonete, Garçom, Teatro, Pintura, Mosaico. Essas atividades são geralmente coordenadas por algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam nesses espaços, predominantemente com características de voluntariado, ou realizadas pelos monitores, quando fazem parte de um

planejamento orientado pela Supervisão da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Dentre as oficinas oferecidas estão as realizadas com grupos de danças variadas, cujo objetivo é auxiliar na socialização, contribuir para o desenvolvimento psicomotor, reforçar a auto-estima, popularizar a dança e revelar novos talentos da comunidade.³ O mesmo acontece com as oficinas de teatro, que não têm dentre seus objetivos a perspectiva de formação para a dramaturgia, ou criação de grupos de teatro locais. Embora as outras oficinas oferecidas levem em consideração o fator profissionalizante, pouco ou nada é trabalhado com vistas à criação de possibilidades de preparar para o mercado de trabalho.

Na realidade, as oficinas oferecidas não são resultado de um planejamento prévio, ou mesmo parte de um programa mais amplo de formação profissional aprendiz ou formação educativa. Não se observa que haja uma seqüência ordenada entre as oficinas que indiquem procedimentos didático-pedagógicos. Elas ocorrem conforme a disponibilidade dos profissionais das ONGs, do voluntariado, de associações comunitárias, ou de atividades das escolas estendidas ao CEACRI.

A maior parte destas oficinas é executada com profissionais de outras instituições, sem vinculação direta com as atividades do Centro. Esses profissionais se encontram no CEACRI somente no período destinado para sua oficina, não permanecendo para dar continuidade na avaliação ou redimensionamento do trabalho, quando isso se faz necessário. A descontinuidade também impede que os programas tenham condições de se fixar e criar uma infra-estrutura mínima para que possam ser oferecidos, de maneira contínua, pelos monitores, uma vez que quem executa os trabalhos tem a técnica e a propriedade dos materiais e equipamentos que são utilizados para realizar essas oficinas.

Além dessas atividades, as crianças também aprendem a fazer trabalhos artesanais, que são realizados de acordo com algumas datas significativas do ano. Elas aprendem a utilizar diferentes técnicas para confeccionar objetos que

³ Ver Quadro 2 – Rol de projetos/Oficinas desenvolvidas no CEACRI Carrossel da Esperança.

são vendidos em feiras organizadas pelo Centro, e realizadas quando esses materiais ficam prontos para serem comercializados. A renda arrecadada nessas feiras é destinada para utilização em passeios com as crianças, compra de materiais para algumas oficinas, compra de produtos de uso diário e manutenção do prédio. Outros cursos também são esporadicamente oferecidos por diversas instituições, como manicura, pintura em tecidos, crochê e tricô.

O atendimento diário às crianças e jovens que freqüentam o Centro é realizado em um dos espaços distintos. O pátio, na parte externa, onde se realizam atividades ao ar livre, educação física ou recreação na hora do intervalo, ou o salão, que serve para realizar todas as ações sócio-educativas. Embora com essas funções bem definidas para as crianças e jovens, é preciso ressaltar que esse prédio pertence à comunidade e fica sob a responsabilidade da Associação de Moradores, que realiza, nesse local, outras atividades, como as festas do Santo Padroeiro da Vila, bailes, aniversários, casamentos, batizados e principalmente os velórios dos moradores.

Assim, quando um velório ocorre em dia útil, as crianças perdem seu espaço, ficando pelas ruas ou no pequeno pátio ali existente, apenas retornando ao interior do CEACRI assim que o serviço fúnebre termina. Nesta hora, são ouvidos rumores, agitação e mal-estar das crianças, que verbalizam muitas queixas, como: “Que cheiro de defunto!”. A queima de velas e o cheiro das flores se misturam no interior do CEACRI, mantendo o ambiente fúnebre e causando desconforto a todos que retornam ao local.



Figura 4: Pátio do CEACRI, onde as crianças passam os intervalos.

O pátio ocupa o espaço lateral do CEACRI onde as crianças e os jovens são observados pelo guarda, que se mantém no interior do Centro, juntamente com os monitores. O pátio é um espaço livre de aproximadamente 80m², todo cercado e revestido com piso de cimento bruto. As opções para brincadeiras e ocupação do tempo destinado ao “recreio” ficam por conta da imaginação, das relações, vivências e experiências das crianças. Nesse espaço, ocorrem diversas “brincadeiras” coletivas, como Amarelinha, Pega-pega, Pula-corda, jogo de futebol e algumas rodas cantadas (Mariquinha, por que chora?, Teresinha de Jesus, entre outras). Este espaço é percebido como um lugar onde se estabelecem e se buscam estreitar algumas relações de amizade entre as crianças que ali estão, assim como também é um local de disputas, formação de grupos, agressividade e xingamentos.

De modo geral, a estrutura física do prédio parece não ser adequada para a realização das tarefas que são oferecidas. Como o prédio não é próprio, e sim da comunidade, os investimentos em obras físicas são muito difíceis de serem realizados, ou porque a comunidade não tem recursos para esse fim, ou porque a prefeitura não pode investir em obras de terceiros sem autorização legislativa. Além do mais, a Prefeitura necessita continuamente investir em três escolas municipais que funcionam na Vila, que demandam obras, e como o CEACRI é “vizinho” dessas instituições, as obras nesse local geram protestos dos professores e das famílias, que têm seus filhos freqüentando a escola regular.

3.4 Políticas Públicas Sociais para a Infância no CEACRI Carrossel da Esperança

Re-situando o CEACRI, salienta-se que o Centro está localizado na chamada “Vila Divinéia”, que é uma localidade que faz parte do bairro Jardim Glória, em Bento Gonçalves, bairro que possui vários núcleos distintos e bem definidos, sendo um deles habitado por famílias de classe alta, um de classe média e um de classes populares ou operárias. A Vila Divinéia é historicamente composta por famílias de migrantes em busca de empregos e melhores condições de vida,

sendo, portanto, constituída por classes populares empobrecidas. Embora já esteja consolidado um conjunto de famílias que ali se fixaram desde a origem do Loteamento, e que conseguiram uma certa estabilidade financeira, através de empregos formais, a maioria dos moradores não tem essa condição. Isto é, vivem de empregos transitórios, subempregos, cooperativas de trabalho, e alguns se dedicam a atividades ligadas ao tráfico de droga, prostituição e pequenos furtos. O emprego informal e o desemprego são situações corriqueiras na Vila. É muito comum, ao transitar pelo local, encontrar muitas pessoas conversando nas ruas, nos pequenos bares e mercados e nos pátios das casas, em horário comercial; assim como é também comum deparar com uma quantidade enorme de crianças e jovens jogando futebol, correndo, observando seus amigos dentro do pátio da escola, brincando ou na companhia de adultos.

A falta de opções de ocupar o tempo livre dos alunos, no turno contrário ao da escola, preocupa a comunidade em geral. Moradores temem situações de violência, nesse tempo ocioso das crianças:

Nós sabemos que a violência está em todo o lugar: tem aqui e tem no centro da cidade [...]. Mas, as nossas crianças presenciam cenas de violência dentro de casa, na frente do salão, apedrejamento, os meninos se drogando na frente da igreja... É complicado! Temos medo que as nossas crianças peguem isso como exemplo. (Coordenador do Bairro)

Na Vila, não existem equipamentos públicos para as crianças e jovens, fora das escolas. Nesse momento, está sendo construído um campo de futebol para a comunidade, que “poderá” ser ocupado pelos jovens. A área de lazer das crianças é a rua. É preciso ressaltar que a Vila é extremamente acidentada, partilhando aclives e declives acentuados, onde as práticas de jogos são muito complicadas.

O CEACRI é uma alternativa de ocupação das crianças e jovens que interessa a Prefeitura, porque implementa políticas de assistência sócio-educativas, amenizando possíveis tensões sociais existentes em locais potencialmente sensíveis a essas demandas. Interessa para algumas famílias que desejam deixar seus filhos em locais protegidos dos problemas que a Vila enfrenta, ou mesmo para albergar seus filhos enquanto estão trabalhando. Interessa às crianças, porque estão realizando algumas atividades que não realizariam fora dali, além de prosseguirem na jornada escolar. Essa

consideração, evidentemente, não é de caráter valorativo, mas constata objetivamente como esses atores representam aquilo que fazem e como sentem o que estão fazendo. Diversos diálogos com alguns envolvidos nesse projeto manifestam que, em relação ao CEACRI, é bem melhor que ele exista com todas as suas limitações, do que esse serviço não seja oferecido.

Destaco aqui, algumas opiniões de mães, pais ou responsáveis que ouvi durante a pesquisa, em conversas informais e reuniões com a comunidade:

[...] ele fica bem porque come, é bem cuidado, ele ganha tudo, ele fica tempo integral. [...] não tenho onde deixar ele. E tenho que cuidar, senão ele volta pro Patronato e eu não quero isso. Ele fica longe de nós. (Responsável/Tia 1)

Eu acredito no trabalho dos monitores: ajudam no tema, dão remédio quando tão doente, são muito querido com as crianças. E a gente sabe que lá são colocados limites. [...] (Pai 1)

Sei que o lugar [salão comunitário] não é bom, é pequeno, dá brigas, [...] mas é melhor do que ficar na rua, no meio dos perigos. Eu não gosto quando tem velório, porque ele fica na rua. (Mãe 1)

[...] eu preciso do CEACRI, senão a mulher tem que tirar atestado e acaba perdendo o emprego. E aí fica complicado, né? E eu não posso ficar ensinando, porque eu só fiz o primeiro ano e parei. E a mulher não pode, porque se não trabalha, não ganha...(Pai 3)

Alguns pais/responsáveis gostam de destacar a contribuição que oferecem para que o CEACRI permaneça aberto, atendendo suas crianças, ressaltando a importância do Centro e a necessidade de espaço próprio:

Faço parte do Conselho e a gente faz festa pra juntar dinheiro, pra comprar equipamentos, como o forno que a gente conseguiu, paga o telefone [...] Eu gosto de ajudar, porque o salão tem que continuar cuidando das crianças. Mas a gente ainda luta pra ter um lugar só pro Centro. (Pai 2)

A gente pede coisas pra fazer tricô, crochê, pintura nos panos e depois se vende na feirinha ou quando tem encontro na frente da Prefeitura [...]. Esse dinheiro dá pra muita coisa, pras crianças passear, remédio... (Mãe 2)

Vamos se unir, mais uma vez, para ir lá no Padre falar sobre o espaço. Não dá mais pra misturar as crianças e os velórios. Elas não gostam, porque às vezes é conhecido... E choram! E também tem que ficar na rua e é perigoso, tem muito marginal. Depois de uma certa hora, eles fica tudo cheirado... (Responsável/Avô 1)

Como se pode perceber pelas falas acima, o CEACRI representa para eles o “outro lado” da família, isto é, um ambiente importante e necessário que tem a

responsabilidade de “cuidar” das suas crianças, embora as instalações sejam consideradas por todos não adequadas.

A insuficiência de verbas e a precariedade do local é ressaltada pela Coordenação, principalmente quando se referem ao conjunto de atividades que têm que realizar, em relação ao mobiliário e à arquitetura do prédio, bem como à disparidade na destinação das verbas e auxílios públicos:

[...] deveriam levar mais a sério [...] auxiliam onde eles têm mais retorno, destinando uma quantia de verba bem maior para outras instituições que têm desde estrutura física melhor que a nossa e ganham quatro vezes mais e nós ficamos com o mínimo, sempre recebendo “não” como resposta para a construção de um espaço próprio. (Coordenação 1)

[...] Então não adianta, muitas oficinas não saem do papel, pois ninguém mais trabalha de graça. Tem os projetos do COMDICA,⁴ que traz atividades específicas, como cursos de mosaico, tricô, crochê, manicure... (Coordenação 2)

Nessa perspectiva, o que logo de início se constatam são as condições do prédio onde funciona o CEACRI. De modo provisório/permanente, a estrutura e o entorno são muito precários em relação ao conjunto de propostas para o atendimento sócio-educativo, porque a função principal do prédio não é a de ser uma instituição desse tipo, mas sim de atender as demandas sociais da comunidade. A esse respeito, as finalidades do CEACRI são muito claras, segundo o Regimento Padrão:⁵

O Centro Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente tem por finalidade assegurar condições favoráveis ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes, através de uma visão de mundo mais humanizada, com atitudes conscientes, baseadas na solidariedade, na cooperação, no respeito e na responsabilidade, desenvolvendo ações nas áreas de saúde, educação, nutrição e lazer com o intuito de que sejam capazes de conhecer e exercer a cidadania.

Essas atribuições exigem muito mais do que um salão de festas para os eventos da comunidade onde todas as suas salas buscam cumprir com essas funções. O salão é para ser utilizado em bailes, aniversários, churrascos, batizados, reuniões da comunidade e inclusive velórios. Quando ocorre um

⁴ COMDICA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

⁵ Ver Anexo 2.

falecimento de um morador do Bairro, o espaço sócio-educativo simplesmente é transformado em capela mortuária. A partir de depoimentos dos moradores, fica explícito um acordo realizado entre a comunidade e a Paróquia Cristo Rei (a que pertence o salão), segundo o qual, quando houver algum falecimento, os velórios necessariamente serão feitos ali, independentemente de religião.⁶ Enquanto o velório acontece, as crianças ficam pelas ruas ou pelo pequeno pátio do CEACRI, retornando às suas atividades assim que o funeral termina. Quando elas voltam, reclamam a falta de um espaço próprio para suas próprias atividades.



Figura 5 - Velório acontecendo no salão onde o CEACRI Carrossel da Esperança desenvolve suas atividades diárias.

No CEACRI, a vida em coletividade estrutura a vida cotidiana e é a que nos permite dar valor a todas e a cada uma das ações que as crianças realizam a cada dia; com elas descobrem o mundo, descobrem-se a si mesmos e aprendem a relacionar-se com o outro. Por isso, gostam de freqüentar o Centro:

⁶ Cabe ressaltar que os moradores, através da Associação de Moradores, se organizaram e foram conversar com o Pároco, para ver da possibilidade de cedência do salão da Igreja para os velórios. O padre argumentou que não poderia fazer isso porque nem todos os moradores são católicos apostólicos romanos, sendo em sua maioria evangélicos, embora, paradoxalmente, o padre ceda esse espaço para que se realizem os famosos “bailões”. Por outro lado, em uma reunião sobre o mesmo assunto, o Secretário Municipal de Assistência Social considerou normal esse procedimento e até mesmo enalteceu o fato de o local ser democrático e versátil, pelos diversos usos a que se propõe.

[...] Porque além de me ajudar, ajuda outras crianças. A gente pode ser alguém na vida e ajuda a aprender coisas novas. [...] nos prepara para o futuro. Ensina a ler e quando a gente ir procurar emprego pode aceitar a gente. (Jovem 1)

Ensina não brigar, não falar palavrões e outras coisas mais. E eles dão comida e tudo de graça. [...] Se não tivesse a quadra, não tinha brincadeiras. (Criança 1)

[...] Dá pra correr, brincar e muitas outras coisas. Ajuda a aprender muitas coisas, nós podemos jogar bola e se divertir, diferente da escola. As profes são muito legais para nós. (Criança 2)

Porque cada brincadeira tem seu lugar, jogo de bola, amarelinha, pular corda... Não gosto quando tem velório e as crianças ficam na rua e tem cheiro de vela, de flor... (Jovem 2)

Ensinam a ser mais educados com os outros. Eles dão alimento e higiene. A gente aprende um monte de coisas. [...] não deixando as crianças passar frio e fome e tirar elas da rua. (Criança 3)

Eles ensinam como devemos cuidar de nosso corpo, com a higiene, escovando os dentes, dando banho em nós. Também porque as profes ensinam como não engravidar, que nem aconteceu com a mana. (Jovem 3)

Corrigindo nossos erros, ensinando com conselhos e explicando como se dar bem no futuro. É bom, porque ficar aqui eles ajudam no desenvolvimento das pessoas. (Jovem 4)

Estas constatações justificam a conclusão de que, embora o CEACRI tenha um planejamento global estruturado, no entanto, entender que essa Instituição seja necessária não significa por si só que ela alcance todos os objetivos anunciados e, por esse motivo, é necessário que ela esteja submetida à análise crítica.

Outro elemento que está diretamente ligado à questão do local onde o CEACRI está instalado é em relação às oficinas que são oferecidas para as crianças, e que deveriam atender o anunciado pelas Políticas Públicas solicitadas pelo ECA, de que a criança e o jovem têm direitos especiais e, portanto, proteção integral. Ou seja, mediante a lei, inquestionavelmente, deveriam ser mantidos e assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, como o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990, Art. 3º). As oficinas, segundo a coordenação do CEACRI, deveriam servir para atender as determinações legais. No entanto, os objetivos dessas oficinas não remetem às questões que tipificam a Lei.

No CEACRI Carrossel da Esperança, as oficinas oferecidas são as seguintes:

PROJETO Nº 01 – OFICINAS DE VIOLÃO
OBJETIVOS:
- Facilitar o acesso a um instrumento musical
- Revelar novos talentos da comunidade
PROJETO Nº 02 – OFICINAS DE JOGOS DE CAPOEIRA
OBJETIVOS:
- Estimular a autoconfiança, cooperação e coragem
- Proporcionar ocupação construtiva e orientada no horário extra classe
- Oportunizar os jogos de capoeira como manifestação da cultura brasileira
- Contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança e do adolescente
PROJETO Nº 03 – OFICINAS DE DANÇA
OBJETIVOS:
- Auxiliar na socialização
- Contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança e do adolescente
- Reforçar a auto-estima
- Popularizar o ensino da dança
- Revelar novos talentos da comunidade
PROJETO Nº 04 – OFICINA DE TAPEÇARIA
OBJETIVOS:
- Proporcionar ocupação construtiva e orientada no horário extra-classe
- Contribuir para o desenvolvimento psicomotor (motricidade fina) da criança e adolescente
- Auxiliar na socialização da criança e do adolescente
PROJETO Nº 05 – OFICINAS DE TEATRO
OBJETIVOS:
- Desenvolver a livre expressão
- Estimular a criatividade
- Fazer com que o participante conheça a linguagem teatral através do jogo-
- Aumentar a capacidade de inter-relação e o sentido de união
PROJETO Nº 06 – INFORMÁTICA
OBJETIVOS:
- Facilitar o acesso ao mercado de trabalho
PROJETO Nº 07 – PINTURAS ESPECIAIS
OBJETIVOS:
- Oportunizar aos adolescentes um curso profissionalizante
- Facilitar o acesso ao mercado de trabalho
PROJETO Nº 08 – CURSO DE GARÇON
OBJETIVOS:
- Oportunizar aos adolescentes um curso profissionalizante
- Facilitar o acesso ao mercado de trabalho
PROJETO Nº 09 – CURSO DE ATENDENTE DE LANCHONETE
OBJETIVOS:
- Oportunizar aos adolescentes um curso profissionalizante
- Facilitar o acesso ao mercado de trabalho
PROJETO Nº 10 – CURSO DE TÉCNICAS DE EMBELEZAMENTO DE MÃOS E PÉS
OBJETIVOS:
- Oportunizar aos adolescentes um curso profissionalizante
- Facilitar o acesso ao mercado de trabalho

Quadro 2 – Rol de Projetos/Oficinas desenvolvidas no CEACRI Carrossel da Esperança
 Fonte: Dados do CEACRI Carrossel da Esperança

Algumas oficinas visam formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas sem garantia nenhuma de que essas crianças sejam efetivamente empregadas como aprendizes, como ocorre em cursos oferecidos por instituições como o SESC,⁷ SENAI,⁸ SEST/SENAT⁹ e SESI.¹⁰ Uma justificativa plausível é a que argumenta que uma alternativa de trabalho para as crianças de classes populares encaminha o sujeito para fora das relações conflituosas das ruas, e contribui para a geração de renda da família. Porém, essas oficinas representam a velha tradição assistencialista da “pobreza para os pobres”. São “profissões” subalternas, com pouca ou nenhuma formação educativa e tecnológica, que servem muito mais como “ocupação” do que realmente como formação aprendiz para o trabalho.

Além disso, para dar suporte à realização das oficinas, no CEACRI não há salas para atendimento especializado, para que se proporcione um pleno e efetivo desenvolvimento das atividades planejadas. Para a organização de turmas, o nível de aprendizagem e a disparidade de idade são outros dos tantos elementos que compõem as dificuldades sentidas pelos monitores ao desenvolver as atividades propostas nas oficinas. Embora, em tais atividades, a intenção seja buscar elementos para contribuir para a constituição dos sujeitos e a produção de identidades, a realização desse fim é comprometida pela inexistência de uma estrutura física específica e propícia para o desenvolvimento dessas atividades. Isso porque a “mistura” entre as crianças e as atividades com diferentes faixas etárias dificulta que se tratem as crianças numa perspectiva diferenciada, de acordo com cada necessidade apresentada.

Apesar da importância de cuidar desse espaço ocupado por crianças e jovens, no turno contrário ao da frequência à escola regular, o CEACRI não está produzindo uma formação que privilegie a “dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990). De imediato, qualquer observador, por menos crítico que seja, pode perceber que essas crianças

⁷ Serviço Social do Comércio.

⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

⁹ Serviço Social do Transporte/Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

¹⁰ Serviço Social da Indústria.

carecem de uma melhor atenção, de um local adequado para acolhimento e educação. É muito difícil fazer isso em um contexto que mostra o contrário.

Além do mais, outro grande problema evidenciado nas atividades sócio-educativas, em geral, é a busca da garantia de um desenvolvimento da criança em suas relações sociais, culturais, sócio-estruturais, o que é legalmente respaldado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.¹¹ Neste caso, estamos nos reportando a crianças pertencentes às classes populares, cujos pais não dispõem de condições para assumir a sua educação no turno contrário da escola, e as encaminham ao CEACRI, na tentativa de evitar a “*exposição ao risco*” em que poderiam ficar.

As famílias pertencentes às classes populares, na sua grande maioria, necessitam de políticas públicas voltadas aos cuidados físicos e intelectuais para seus filhos. Parece que isso deveria ser efetivado por políticas públicas que visassem à diminuição de índices de violência, de prostituição e de menores abandonados; porém, elas existem nos documentos oficiais, mas estão ainda muito distantes de serem, de fato, cumpridas e efetivadas. Existem algumas instituições que oferecem programas específicos, desenvolvidos em Centros de atendimento sócio-educativos e que buscam atender às necessidades desta população carente. Mas sequer estes Centros possuem um espaço que lhes seja próprio e ofereça condições propícias ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Para Freitas (1997, p. 28):

As inaceitáveis condições de trabalho nas escolas públicas nesses locais praticamente abandonados pelas políticas governamentais, intensamente submetidos à lei do mais forte, oferecem um cenário no qual a precariedade de quase tudo colabora para que diretores e professores tenham na assim chamada criança em situação de risco mais um fator de instabilidade num cotidiano que comprova nossa tendência a destinar, continuamente, o “*piores*” àqueles que consideramos piores”. Trata-se de um cenário no qual todos os atores, professores ou alunos, sobrevivem a várias modalidades de massacre emocional. Consolida-se uma situação que inviabiliza a muitos alunos e alunas a possibilidade de lograr realização como criança ou jovem. O emprego aqui da palavra realização não é ocasional.

¹¹ 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. (Brasil, 1990, Art. 15 - 18)

Essa constatação sobre as escolas públicas pode tranquilamente ser estendida para o CEACRI.

Como citado anteriormente, e diante das situações analisadas, seja pela falta de recursos, seja pela falta até mesmo de uma estrutura física própria e apropriada, seja pela insuficiência de intervenções públicas adequadas, no CEACRI, simplesmente o fato de conseguirem dar continuidade ao atendimento às crianças, com as condições de trabalho instaladas, demonstra que esse atendimento tem uma natureza eminentemente assistencialista.

O assistencialismo é compreendido, aqui, como subproduto das políticas de ação social, que visam unicamente “ajudar” as populações necessitadas, sem interesse em modificar a sua situação objetiva de vida. Esse tipo de política termina por condicionar, tanto os que as executam como os que as recebem, a uma visão de mundo específica, que não reconhece o protagonismo dos atores sociais, bem como as configurações sociais em que estão envolvidos.

A ação das políticas sociais no CEACRI demonstram essa característica. A análise que realizamos detectou inúmeros indícios de políticas assistencialistas, através da apreciação das propostas de oferta desse serviço e pela atuação diária dos monitores e responsáveis pelo “funcionamento” do CEACRI. Nas entrevistas com alguns desses monitores, isso ia se tornando mais explícito. Segundo um deles:

Pra mim, elas (as Políticas Públicas Sociais) deixam muito a desejar, pois deveriam levar mais a sério, como por exemplo, o COMDICA que auxilia onde eles têm mais retorno com uma quantia bem grande de verbas. Dessa forma, o Pelotão Curumim,¹² embora tenha uma estrutura física muito melhor do que a nossa, ganha uma verba quatro vezes maior; e nós, o mínimo do mínimo. Então não adianta. Muitas oficinas não saem do papel, pois ninguém trabalha de graça, e as crianças ficam no CEACRI apenas com a finalidade de serem meramente assistidas, sem aprenderem nada. (Monitora 1 do CEACRI).

Conforme nossas entrevistas, a grande maioria dos monitores do CEACRI Carrossel da Esperança compreende as crianças *“como qualquer outra criança que vem para cá, apenas para serem ouvidas e assistidas”*. (Monitora 2

¹² Programa do 6º Batalhão de Comunicações, sediado em Bento Gonçalves, que atende crianças e adolescentes encaminhados pelo Conselho Tutelar.

CEACRI). Aqui, observou-se um tipo de concepção de atendimento que considera importante “ouvir” e “assistir” a criança, sem considerar suas próprias necessidades, ou seja, somente cuidá-la e alimentá-la. Outro depoimento também revela a concepção assistencialista da política pública que acompanha a realidade das monitoras e da clientela atendida, no dia-a-dia vivido no CEACRI, para ela: *“O CEACRI não é outra coisa que um verdadeiro depósito de crianças”*. (Monitora 3).

O CEACRI Carrossel da Esperança tem uma grande preocupação com a alimentação, higiene, saúde e ocupação das crianças. Os próprios monitores entendem aquelas crianças meramente como sujeitos que lá estão para terem supridas suas necessidades básicas, para receberem as mínimas condições para a própria sobrevivência e segurança. Segundo a Monitora 4:

Vejo as crianças como quem precisa de cuidados alimentares decorrentes de um risco social de que fazem parte. Se não fosse pelo CEACRI, morreriam de fome.

Não bastassem essas evidências de política pública meramente assistencialista, além dos próprios monitores, em sua maioria, entender o CEACRI apenas como um espaço para manter a criança ocupada, de igual forma as famílias pensam que o papel desta instituição é o de atender os seus filhos quando não estão sob seu olhar e a sua guarda. Isso é percebido através das palavras da Mãe 3:

O CEACRI é bom, porque criança come aí. E tem mais: se elas não estão no CEACRI, sei de muitos pais que ainda fazem elas pedir esmolas, vender seu corpo ou engraxar sapatos (mãe de dois filhos freqüentadores do CEACRI).

Por outro lado, a partir de diálogos com as crianças, foi possível observar que cerca da metade delas apenas vai para o CEACRI para se alimentar e para se encontrar e se divertir com amigos. Somente uma minoria delas é que vai para o CEACRI em função das oficinas ou para complementação das tarefas da escola, que aí elas recebem. Percebeu-se, também, que as atividades de ocupação oferecidas por outras instituições (geralmente algum tipo de

voluntariado) ficam por conta de programas sem objetivos explícitos de profissionalização ou geração de renda, e com características evidentes de assistencialismo oferecido pelo voluntariado.

E tratar todas de maneira homogênea é conceber a infância numa visão atemporal. É tratar as crianças como ingênuas e sem vontade própria, como se a infância fosse uma fase singular, universal e pura.

Retomando de maneira breve, a infância foi, ao longo da história, descortinando horizontes. As crianças foram, aos poucos, constituindo seu mundo de acordo com seus grupos sociais, como afirma Furtado (1998, p.81): “A criança não é um adulto em miniatura. Ao contrário, apresenta características próprias de sua idade”.

Entendemos, assim como Furtado (1998), que compreender a infância ,como campo de pesquisa por se tratar do estudo do próprio desenvolvimento humano. Isso porque, as crianças foram, aos poucos, se mostrando e ocupando diferentes espaços sociais, chamando a atenção das pessoas que faziam parte de seu cotidiano.

Desta forma, nos encontramos em um novo contexto social a criança sob novas definições. Para Kramer (2003, p.14), a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Sua análise aponta a importância de uma antropologia baseada em Walter Benjamin, procurando efetuar uma ruptura conceitual e paradigmática, tomando a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-as e destacando-as, em partes, como produtoras de sua própria cultura infantil, com artes próprias a partir de um ideário educacional traçado pelos adultos. Nesse novo contexto, passa-se a visualizar as mudanças do entendimento da própria criança enquanto responsável pelo seu próprio futuro:

A criança, como representante e o próprio futuro da humanidade, ; o adulto, como depositário e responsável pela transmissão e aperfeiçoamento crítico do legado de nossa cultura e sociedade. De fato, a criança – qualquer criança – é o ancestral do ser humano. Os adultos são crianças que vingaram. (MACEDO, 2006, p. 8).

Como nos dizia Rousseau (2005, p. 118), “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias”. De acordo com Pinto e Sarmiento (1997), as crianças e as problemáticas da infância fazem parte das atuais preocupações de instâncias como a mídia e a política, de forma que: “Também no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada ao campo médico. (Pinto e Sarmiento, 1997, p. 85).

A criança passa ser objeto de estudo como personagem atuante da sociedade.

A esse respeito, Kramer (1996, p.19) diz que:

A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que necessidade têm as crianças..

Desta forma, a sociedade, coagindo sobre os integrantes das famílias a trabalharem forçosamente todo o dia, e, conseqüentemente, ficando longo tempo longe de seus filhos, deixam, em geral, as crianças na rua, quando não se tem uma instituição a sua disposição, ou quando não há naquelas instituições vagas suficientes para o atendimento de todos os que o as procuram.

Nessa perspectiva, além de ser insuficiente o número de vagas oferecidas pelos CEACRIs para a população carente, avalio que, de fato, as oficinas ali oferecidas no CEACRI deveriam cumprir o anunciado pelas Políticas Públicas e solicitadas pelo ECA, de que a criança e o jovem realmente sejam portadores de direitos especiais e, portanto, mediante , proteção integral. Ou seja, que e mediante lhes assegura aquela lei, inquestionavelmente, deveriam ser mantidos e assegurados seus os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, como o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990, Art. 3º).

Esse pensamento, mesmo não querendo, torna-se quase inevitável em uma instituição como essa, em que os seus personagens ficam impedidos de pensar nas muitas infâncias e nos muitos modos de, efetivamente, considerá-las

como protagonistas de sua própria história. Tratar a categoria infância no geral, conforme afirma Barbosa (2000, p.84), é impreciso, pois:

Falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não no singular, nem é única.

Não bastasse o problema da universalidade, pelo qual não se consegue persuadir os grupos de indivíduos a não ser a se comportarem de certa maneira padronizada, sem provocá-los a pensar criticamente sobre o que são solicitados a fazer, deparamos com o problema do desenvolvimento do próprio conhecimento. Mais do que tudo, para Ransom (1997), o conhecimento é importante porque molda o próprio mundo em que o sujeito se insere. Em suas palavras: “Através da seleção do que enfatizar e o que apresentar positiva ou negativamente, o conhecimento molda o mundo que ele ‘descreve’.” (Ransom, 1997, p.19)

Assim sendo, por meio de políticas sociais efetivas, as crianças deveriam passar a ser vistas como atores sociais, participando do quebra-cabeça que alicerça a construção dos fatos sociais em que suas características individuais são reconhecidas e respeitadas. Sua participação em cenários variados e que fazem parte de seu cotidiano deveria acabar influenciando o próprio mundo dos adultos que as cercam. Nesse sentido, a infância, por meio de políticas efetivas e comprometidas, passaria a se constituir como uma categoria social, que se constitui a partir da interação com os diferentes contextos de socialização e desenvolvimento. As crianças seriam consideradas como “atores sociais de pleno direito, e não como menores ou componentes acessórios ou meios da sociedade de adultos”. (Pinto e Sarmiento, 1997, p. 20)

No entanto, essas esses pressupostos estão muito distantes de nossa realidade. Nos meios sociais vividos pelas crianças ainda se tem constituídas várias infâncias, e, muitas destas, são materializadas em cenários das ruas dos grandes centros urbanos, em espaços de violência, marginalização, miséria e até mesmo de inexistência das mínimas condições de vida.

Ao final do século XX, os defensores da infância brasileira visualizaram problemas decorrentes de infâncias bem distintas: a infância das camadas privilegiadas e a infância desamparada, abandonada, marginalizada. Nas ruas, as crianças deixavam de ser crianças e se transformavam em "menores", em delinqüentes. Além disso, perceberam que ameaças pairam no Brasil sobre crianças e jovens que vivem abaixo da linha de pobreza e estão perdendo a infância. Este fato mostra-se assustador e revela o fracasso da sociedade humana na proteção do seu futuro, apesar de algumas iniciativas orientadas para o atendimento de crianças desassistidas e com fome. O ECA no seu Art 7º se refere aos direitos da criança da seguinte maneira:

A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de Políticas Públicas Sociais que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (Brasil, 1990, Art. 7º)

Por outro lado, ao afirmar as crianças como seres em desenvolvimento, a infância é tomada a partir da ótica adulta, isto é, como uma etapa de vida a ser superada e que necessita *proteção integral*, na medida em que é compreendida como frágil e incapaz. Coimbra e Nascimento (2005) afirmam que, apesar dos inegáveis avanços representados pelo ECA, a própria definição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos tidos como inerentes à pessoa humana, isto é, universais, relaciona-se também a uma proposta liberal (principalmente a partir do pressuposto da igualdade), que os caracteriza como portadores de uma determinada essência. Ao tratar os conceitos infância e família como universais, o ECA desconsidera outras formas de ver e viver a infância, assim como outros modos de sociabilidade.

Para Fajardo (2002), o ECA limita-se a afirmar direitos e a atribuir responsabilidades, distribuídas entre a família, a sociedade e o Estado. Portanto, não entra na lógica do possível; apenas enfatiza os direitos da criança como prioridade absoluta. Mas, como famílias que vivem com renda per capita inferior a 25% do salário mínimo, poderiam assegurar os direitos de acesso à saúde, educação, alimentação, esporte e lazer, conforme disposto no artigo 4º? Quem está sendo negligente? A família ou o Estado?

O tema que estamos tratando aqui não é novo, porém necessária a sua discussão. Isso porque, em pleno século XXI, a criança continua sendo tratada muitas vezes somente como um problema social ou econômico para o “futuro do mercado de trabalho”, não existindo clareza sobre os vários aspectos do seu aprendizado e do seu desenvolvimento. Essa lógica é claramente visualizada no próprio CEACRI Carrossel da Esperança, uma vez que, a exemplo do que ocorre no restante do país e do mundo, infelizmente, cada vez mais as famílias dispõem de cada vez menos tempo e espaço reservado para a atenção e educação de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação apresentada, cujo ponto referencial de base empírica situou-se na esfera municipal, na qual é implementada a política de assistência sócio-educativa das crianças e adolescentes provindos de comunidades menos favorecidas, procurando estabelecer a relação entre as macro e micropolíticas na configuração específica das políticas sociais públicas para a infância, efetivamente implementadas pelo poder público local, a presente dissertação de mestrado procurou analisar especificamente as relações que se configuram entre as concepções de políticas públicas e de infância que se sobressaem no atendimento a crianças de periferia urbana, em um Centro de Atendimento à Criança (CEACRI), na cidade de Bento Gonçalves.

Pelos dados evidenciados, conclui-se que políticas sociais assistencialistas não contribuem para o desenvolvimento de concepções de infância que compreendam as crianças como sujeitos sociais ativos e construtores de culturas próprias, mas sim, reforçam uma concepção de infância onde a criança é tratada como sujeito passivo, não protagonista de sua própria história e totalmente dependente da ação dos adultos para organizar a sua vida.

A preocupação em formar a criança de hoje no homem de amanhã para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada, a função social de educar, de transformar novos seres humanos em futuros cidadãos ainda é tomada pela sociedade e escola como sua maior tarefa. A criança passa a ser vista como salvadora das próximas gerações. Ela passa a ser depositária das esperanças da sociedade futura.

Sabe-se de movimentos sociais que provocaram mudanças legais e desencadearam processos que envolveram as práticas educativas bem como as políticas públicas sócio-educacionais. Conseqüentemente, tais mudanças

introduziram ,nos ambientes escolares e educacionais, ações pedagógicas também diferentes e que se expressam através de ações específicas. No que se refere ao CEACRI, essas ações foram perdendo o foco principal de desenvolver o indivíduo integralmente, à luz das necessidades ditadas pela transformação das concepções de infância, para cair no assistencialismo puro e simples, transformando-se em locais onde as crianças ficam resguardadas dos perigos das ruas, quando não estão sob os olhares dos pais ou responsáveis. Assim, o assistencialismo ficou evidenciado no CEACRI como políticas de ação social, que visam unicamente “ajudar” as populações necessitadas, sem interesse em modificar a sua situação objetiva de vida.

Os CEACRIs estendem a concepção de creches, pois as condições sociais em certos bairros, apontam a necessidade de um espaço de cuidados, que vai bem além da criança de zero a quatro anos, envolvendo indivíduos de sete a 14 anos. Assim, algumas reflexões sobre o papel educativo e socializador das creches devem ser estendidas para os CEACRIs. Portanto, é importante a reflexão teórica sobre o papel do CEACRI no contexto educacional e social, pois cada etapa de discussão um pouco mais de luz se faz sobre o assunto.

Conclui-se, por meio deste trabalho dissertativo, realizado a partir de pesquisas teóricas e empíricas, que há muita distância entre o que está afirmado nas leis do Estatuto da Criança e do Adolescente e o que de fato é feito em prol dessa população. De fato, o CEACRI Carrossel da Esperança é prova disso tudo. Sequer possuindo sede própria, salas para o atendimento às crianças e os adolescentes e sem nenhuma concepção educacional própria para seu atendimento em uma realidade tão específica e distinta das demais realidades educacionais, leva-nos a crer que o CEACRI existe para manter a ordem social estabelecida. Ou seja, que as pessoas que o freqüentam continuem com a mesma visão de mundo, com o mesmo pensar e com as mesmas visões de sociedade que já possuíam antes mesmo de participar de suas atividades. Isso se verifica pelo fato de que, como visto neste estudo, as ações das políticas públicas sociais ficam apenas no papel, não se tornando efetivas. É uma espécie de assistencialismo que se resume em apenas dar atenção às crianças ao tirá-las da rua, sem ensiná-las uma possibilidade de mudarem a situação em que se encontram e sem a possibilidade da reflexão sobre o próprio momento histórico.

Esse assistencialismo presente nas concepções de infância do CEACRI é nitidamente observado na prática, não apenas pela ausência de recursos para a instituição, mas também pelos próprios monitores, familiares e crianças que dele participam. Isto é o que se escuta de grande quantidade de crianças, que apenas vêm para o CEACRI por vontade dos pais, em busca das mínimas condições para brincar e se alimentar. Da mesma forma, os pais pensam que é apenas papel do CEACRI manter as crianças ocupadas, nutridas e para que não sejam usadas como pedintes de esmolas nas ruas. Os monitores, em sua maioria, também pensam que o CEACRI tem apenas a missão de assistir as crianças com os mínimos cuidados necessários para manterem-se vivas.

Pensamos que isso denota não apenas um descaso atual, mas um posicionamento ainda muito paternalista frente à grande importância que a categoria da infância possui num período de construção de valores e de uma identidade pessoal. É muito recente, como se pôde perceber, não apenas essa valorização e diferenciação da categoria da infância, mas também seu papel diferencial na sociedade. A própria definição de infância nos traz isso presente: “do latim *fans*, *fantis*, participio presente de *fari*, falar, ter a faculdade da fala, forma-se o adjetivo latino *infans*, *infantis*, que não fala, que tem pouca idade” (Faria, 1956).

Ancorados no estudo clássico do francês Phillippe Ariès, publicado na França em 1960 e no Brasil, em 1978, procurou-se mostrar o surgimento da infância na Europa Moderna, particularmente na França, realizado por Ariès através da análise de obras de arte e da literatura, onde eram retratados hábitos, vestuários e algumas situações da vida social, apontando como marco de sua concepção apenas da Idade Moderna em diante. A individualidade da criança não era levada em conta, inexistindo na Idade Média, situação que perdurou até os meados do século XVII. Como se pôde verificar, as crianças, nesse período, logo que tinham uma certa autonomia de movimentos e locomoção, já eram incorporadas ao mundo dos adultos. Essa forçada precocidade da criança a transformava numa espécie de adulto em escala reduzida, ou seja, pequeno adulto. Também a esse respeito, Ariès (1981) afirma que, após a idade de sete anos, a criança passava a usar roupas iguais às dos adultos e a ser tratada como tal.

Nesta perspectiva, a infância não era considerada uma categoria social diferenciada, construída a partir da interação em diferentes contextos de

socialização e desenvolvimento (família, escola, meios de comunicação, grupos de iguais etc.), muito menos como atores sociais, com participação no jogo de construção dos fatos sociais reconhecendo suas diferenças, características e individualidades, mas como um adulto em miniatura.

Com o passar do tempo, a infância passou a ser vista com outros olhos e como uma fase merecedora de uma educação voltada a suas próprias necessidades, distintas de todos os demais.

Por conhecer essa trajetória histórica das concepções de criança e infância é que hoje a educação deveria ser uma garantia e um direito de todas as crianças e adolescentes de nosso país. Todavia, isso está afirmado, ao menos, pelas leis brasileiras. Além disso, sabemos que a escola não é o único lugar onde a educação formal acontece, sendo que os CEACRIs deveriam cumprir com efetividade o acolhimento dessa clientela de crianças necessitadas, proporcionando-lhe plenas condições de educação e não apenas assisti-las em determinado período.

Não obstante isso, observamos que as crianças no CEACRI Carrossel da Esperança raramente são atendidas como de fato deveriam. Talvez porque, segundo Martins (1993, p.51-52), façam parte de uma parcela de seres humanos silenciosos, “um grupo que não fala, mas ouve muito”. As instituições educativas, que muito falam e pouco ouvem, consolidaram sua prática, ao longo da história, sem saber escutar as crianças. Vivemos numa sociedade em que estas instituições ainda não reconhecem as crianças como contribuintes e portadores de opiniões próprias. Sugerimos, assim, uma grande provocação às mudanças sociais.

Percebe-se que o CEACRI é, portanto, uma necessidade ainda não efetivada de todo. Em primeiro lugar, pela omissão das próprias políticas públicas sociais, uma vez que sequer elas lhes deram um espaço próprio e digno para o desenvolvimento das atividades educacionais; em segundo lugar, pela omissão de uma sólida concepção de infância ainda não presente no CEACRI Carrossel da Esperança, uma vez que alguns monitores, como se percebeu através da pesquisa, o entendem como ‘um depósito de crianças’. Não obstante todos esses problemas de caráter pedagógico e político, entendendo agora a criança de uma forma diferenciada, não mais como aquele sujeito incapaz de falar e de pensar, mas como sujeitos da sociedade, percebemos as crianças como possuidoras de posicionamentos

perante os fatos sociais e, em especial, de uma identidade que elas estão construindo.

O CEACRI, desta forma, pode ser considerado uma instituição muito importante para a própria sociedade, uma vez que atua como uma espécie de centro agenciador da relação criança–sociedade enquanto está inserida em contextos sócio-comunicativos e potencializadores do desenvolvimento infantil. A instituição, como já comentado, “adota” por tempo determinado (o ano letivo) essas crianças, as quais, como todas as outras existentes, necessitam de intervenções educativas que ajam sobre o sistema de trocas sociais, através das relações que progressivamente se entrelaçam entre a criança sozinha e os adultos.

Do encontro entre criança e adultos, formam-se estreitos laços afetivos, que influenciarão na formação da identidade e independência das crianças. Neste caso, as atividades desenvolvidas no cotidiano da criança freqüentadora do CEACRI respondem às necessidades básicas de cuidados, de aprendizagem e de prazer, com atividades diversificadas e respeitando, inclusive, as diferenças individuais.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o CEACRI realmente é importante para toda a comunidade. As próprias mães destacam a sua importância porque, nele, seu filho “fica bem, pois come, dorme, é bem cuidado e ganha tudo, além de ficar lá o tempo integral, [...] uma vez que não tenho onde deixar ele”; e “eu preciso do CEACRI, senão tenho que tirar atestado. A gente sabe que lá são colocados limites. Eu acredito no trabalho dos monitores”. Diante disso, percebe-se que o CEACRI representa o “outro lado” da família, isto é, um ambiente que tem a responsabilidade de cuidar da criança. Estas constatações justificam a conclusão de que, embora o CEACRI tenha um planejamento global estruturado, há necessidade de planejar e organizar as atividades de forma a cuidar da criança com competência, prevendo suas necessidades e suprimindo suas eventuais carências.

No CEACRI, a vida em coletividade estrutura a vida cotidiana e é a que nos permite dar valor a todas e a cada uma das ações que as crianças realizam a cada dia. Nela, as crianças descobrem o mundo, descobrem a si mesmas e aprendem a se relacionar com os outros. Os temas “criança” e “infância”, por serem assuntos inesgotáveis, são merecedores de constantes pesquisas voltadas à educação, à saúde e ao lazer. Não obstante, como demonstramos, estes dois temas implicam mudanças sociais, provocando o desvelamento de novas e necessárias ações e

políticas públicas, que não apenas fiquem no papel, mas despertem atos concretos em prol de nossos menores abandonados e/ou desassistidos.

Portanto, concluímos por meio deste trabalho dissertativo, elaborado a partir dessa análise concreta da realidade diária vivenciada no CEACRI Carrossel da Esperança, que é grande a necessidade da existência desses espaços coletivos voltados à atenção da criança e do jovem.

Todavia, não apenas para que sejam assistidos, mas de fato educados, é necessário incrementar as políticas públicas existentes para que não fiquem somente na documentação, a título de obrigação social, mas saiam do papel e se efetivem, com a destinação de verbas e fiscalizando sua aplicação pelos órgãos competentes, para que de fato seja cumprido o que legislam. Além do mais, novas concepções de infância que não estejam voltadas meramente a um assistencialismo, mas a um construto social se fazem mais do que urgentes; são uma necessidade notória à própria sociedade e seu desenvolvimento sustentável.

Diante das massas de excluídos, mesmo considerando a banalização das mais diferentes formas de violência, as questões sociais exigem ponderação e ação perante as diversas necessidades dessa clientela de desabonados. Todavia, é desafio de toda a sociedade que a democracia seja vista como garantia universal dos direitos sociais, políticos e jurídicos, revendo as práticas do passado e do presente, carregadas de assistencialismo e clientelismo, que conjeturam a manutenção do *status quo*.

Filantropia, paternalismo ou assistencialismo à parte, embora o trabalho desenvolvido no CEACRI se revista de “boas intenções” ou mesmo de grande importância na vida das crianças e jovens ali atendidos, as ações que visam à melhoria da sua qualidade de vida, quando existem, são isoladas e, no máximo, paliativas.

Por isso, concluímos asseverando que é preciso que sejam implementadas políticas públicas sérias e que levem à superação desse assistencialismo, ou seja, que esses sujeitos não fiquem mais à mercê da boa vontade da família, da sociedade e do Estado, e que tenham seus direitos, hoje ordenados com base na Lei, realmente atendidos e respeitados, levando à superação de toda a forma de desigualdade e exclusão. Só assim poderemos pensar na erradicação da pobreza,

garantia do desenvolvimento social e a promoção do bem de todos, o que, *a priori*, embora hoje pareça utopia, precisa e deve ser considerado o “mínimo social” a que todos têm direito.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, Heloisa Helena e SILVA, Lúcia Isabel da Costa. **A Concepção de Infância e o Significado da Educação Infantil**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

BARBOSA, I. G. Educação infantil, formação de conceitos e criatividade: discutindo uma versão sócio-histórica dialética. **In: I Congresso Internacional de Criatividade Para Quê?** Anais do I Congresso Internacional de Criatividade para quê? 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal no. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília/DF. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. **In: FRAGA, P. C. P. & IULIANELLE, J. A. S. (Orgs.). Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DEL PRIORE, Mary. (Org). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

FAJARDO, S. P. Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil. **In: NAHRA, C.M.L.; BRAGAGLIA, M. (Orgs.). Conselho Tutelar: gênese, dinâmica e tendências**. Canoas: ULBRA, 2002.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**. v.12, n.1 Florianópolis, jan./abr. 2004.

FARIA, Ernesto. (Org.). **Dicionário Escolar Latino-Português**. 2.ed. Rio de Janeiro: MEC, 1956.

FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação**. 14.ed. Ampl. e atualiz. Porto Alegre, 2006.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. O olhar estético como mediador pedagógico. **In: Seminário Internacional de Educação**. Teorias e Políticas, 1998, São Paulo. Anais do Seminário Internacional de Educação. São Paulo, 1998.

GHIRALDELLI JR. P. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

HÖFLING, Heloísa de Mattos e RODRIGUEZ, Vicente (org). Políticas Públicas e Educação. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Unicamp, 2001. Número 55.

KUHLMANN, Junior. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1997.

KRAMER, Sônia et al (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2003.

MACEDO, Lino de. **Especial de Piaget**. São Paulo: Unicamp, p. 8. Disponível em <www.viver&mentecerebro.com.br>. Acesso em 2006.

MAGALHÃES, S. M. O.; BARBOSA, I. G. A educação por Mães-professoras. **In: Congresso Internacional de Psicologia**. Anais do Congresso Internacional de Psicologia. João Pessoa, Paraíba, 2004.

MARTINS, José e Souza. **O Massacre dos Inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. São Paulo: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Rev. Adm. Pública**. v.40, n.2. Rio de Janeiro, mar./abr.2006

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. **In: DEL PRIORE, Mary (Org.)**. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais, 1995.

PINTO, M; SARMENTO. M.J. (coord.). **As crianças: como contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RANSOM, L. **Epistemologia infantil**. São Paulo: EPU, 1997.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. **In: GARCIA, R. L. & FILHO, A. L. (Orgs)**. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

OBRAS CONSULTADAS

AQUINO, Rubim. **História das Sociedades**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O significado da infância**. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais do Congresso. Brasília: MEC, 1994.

ASSIS, Francisco Beltrão. **A Infância na Berlinda**. São Paulo: EDUC, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 001/99. Brasília, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.393/96, 20 de dezembro.

_____. Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Dezembro, 1998.

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. (Orgs). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEWEY, John. **Revista Currículo Sem Fronteiras**. Clássicos. v. 1. n. 2, p. 189-193. Jul.2001.

DURKHEIM, Emile. **Suicídio Coletivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volume 01. Tradução, Ruy Zungmamm. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GADOTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GHIRALDELLI JR. P. et al. **As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas**. São Paulo: Educação e Realidade, 2000.

_____. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1985.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e realidade. São Paulo, Loyola, 1993.

KRAMER, Sônia et al (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2003.

MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Aligiero. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 1989.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas Vozes das Crianças: Culturas Infantis, Trabalho e Resistência**. Canoas: Mimeo, 1987.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1984.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1956.

POOLI, João Paulo. **Quando um outro se encontra com muitos outros**. Da família à escola, a descoberta do mundo social. In: SISTEYER e ROMAN. 2001. p.99.

MACEDO, Lino de. **Especial de Piaget**. São Paulo: Unicamp, p. 8. Disponível em <www.viver&mentecerebro.com.br>. Acesso em 2006.

RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, Wagner da R. e DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

RATHS, Louis. **Ensina a pensar**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.

ROMAN, Eurilda Dias. **A Criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil**: Um Retrato Multifacetado. Canoas: Editora da Ulbra, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Rio de Janeiro, Vozes, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o eu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

ANEXOS

ANEXO 1
Instrumento de Pesquisa



UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESCOLA, DOCÊNCIA E IDENTIDADE
MESTRANDA: IVONE AMBROSI
ORIENTADOR: JOÃO PAULO POOLI

ENTREVISTA COM AS MÃES

1. Por que seu filho frequenta o CEACRI?

- Para aprender coisas novas
 - Para não ficar sozinha em casa
 - Para comer
 - Para não ficar na rua
 - Outra razão:
-
-

2. Que tipo de atendimento você esperava por parte do CEACRI?

- que oportunizasse uma educação
- que tivesse muitas brincadeiras
- que eu aprendesse coisas para quando fosse adulto
- que eu tivesse o que comer

3. Que atendimento você julga que seu filho receba no CEACRI?

- cuidados com a saúde (escovação dos dentes), agasalhos, alimentação,..
 - auxílio às atividades escolares (reforço e tarefas de casa)
 - recreativo
 - outro tipo de atendimento:
-

4 O que você pensa das atividades desenvolvidas no dia-a-dia no CEACRI?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Não Satisfatório

Por quê?

.....

.....

5. Como você analisa o espaço físico do CEACRI?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Não Satisfatório

Por quê?

.....

.....

6. Como você acha que o CEACRI pode contribuir para o futuro de seu filho?

- Penso que não contribui
- Contribui em poucas situações
- Contribui muito

Como:.....

.....

.....

7. O que você pensa do apoio dos órgãos públicos dado ao CEACRI?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Não Satisfatório

Por quê?.....

.....

.....



UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESCOLA, DOCÊNCIA E IDENTIDADE
MESTRANDA: IVONE AMBROSI
ORIENTADOR: JOÃO PAULO POOLI

ENTREVISTA COM MONITORES

1 Como é vista a criança no CEACRI Carrossel da Esperança, no dia-a-dia?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 Como são vistos esses grupos sociais que vêm desenvolver atividades no CEACRI e como auxiliam a criança?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3 Relate o que mais se destaca na sua vivência diária no CEACRI:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 2
Regimento Padrão dos Centros de Atendimento à Criança e ao
Adolescente de Bento Gonçalves - CEACRIs



**PREFEITURA DE BENTO GONÇALVES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

REGIMENTO

PADRÃO

CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO À
CRIANÇA E AO ADOLESCENTE - CEACRI

BENTO GONÇALVES
- 2002 -

SUMÁRIO

IDENTIFICAÇÃO	3
1- FINALIDADES E OBJETIVOS	4
1.1- Finalidades	4
1.2- Objetivos	4
2- ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	4
2.1- Administração	4
2.2- Manutenção	5
2.3- Funcionamento	5
2.4- Coordenação	5
2.4.1- Coordenador	5
2.4.2- Vice-Coordenador	5
2.4.3- Atribuições do Coordenador e Vice-coordenador	5
2.5- Apoio Administrativo	7
2.5.1- Serviço de Conservação e Limpeza	7
2.5.1.1- Atribuições dos Responsáveis pelo Serviço de Conservação e Limpeza	7
2.5.2- Serviço de Nutrição	7
2.5.2.1- Atribuições dos Responsáveis pelo Serviço de Nutrição	7
3- ORGANIZAÇÃO COMPLEMENTAR	8
3.1- Conselho de Pais	8
3.1.1- Atribuições do Conselho de Pais	8
4- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	9
4.1- Clientela	9
4.2- Inscrição	9
4.3- Matrícula	9
4.3.1- Cancelamento de Matrícula	9
4.4- Organização Disciplinar	10
4.4.1- Direitos, Deveres e Penalidades do Corpo Docente e Funcionários	10
4.4.1.1- Direitos	10
4.4.1.2- Deveres	10
4.4.1.3- Penalidades	11
4.4.2- Direitos, Deveres e Medidas Pedagógicas do Corpo Discente	11
4.4.2.1- Direitos	11
4.4.2.2- Deveres	11
4.4.2.3- Medidas Pedagógicas	12
5- DISPOSIÇÕES GERAIS	9

1- FINALIDADES E OBJETIVOS

1.1- Finalidades

O Centro Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente tem por finalidade assegurar condições favoráveis ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes, através de uma visão de mundo mais humanizada, com atitudes conscientes, baseadas na solidariedade, na cooperação, no respeito e na responsabilidade, desenvolvendo ações nas áreas de saúde, educação, nutrição e lazer com o intuito de que sejam capazes de conhecer e exercer a cidadania.

1.2 – Objetivos

O Centro Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente tem por objetivos:

- a) reduzir o risco e a incidência de crianças e adolescentes em situação de rua, bem como a diminuição das situações de exploração e violência inerentes a esta condição;
- b) reduzir a evasão escolar, uma vez que a permanência das crianças e adolescentes nos Centros Municipais de Atendimento à Criança e ao Adolescente exige que estejam matriculados e freqüentando regularmente a escola;
- c) aumentar o rendimento escolar das crianças e adolescentes proporcionando a continuidade do trabalho formal da escola, através de ações pedagógicas que visem apoiar a aprendizagem;
- d) proporcionar às crianças e adolescentes, atividades lúdicas e recreativas que assegurem condições favoráveis ao seu desenvolvimento integral;
- e) desenvolver ações nas áreas de saúde, educação, nutrição e lazer visando uma melhor qualidade de vida para as crianças e adolescentes;
- f) proporcionar o envolvimento da família e da comunidade em geral, através de atividades de integração desenvolvidas pelos Centros Municipais de Atendimento à Criança e ao Adolescente, visando o bem estar comunitário.

2- ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

2.1 – Administração

O Centro Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente é mantido pelo Poder Público do Município de Bento Gonçalves e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação.

2.2 – Manutenção

O Centro Municipal é mantido através de verba específica da Prefeitura de Bento Gonçalves, por contribuições da comunidade e dos pais e através de convênios com empresas locais e órgãos públicos.

2.3 – Funcionamento

O Centro Municipal de Atendimento à Criança e ao Adolescente funciona conforme diretrizes emanadas pela entidade mantenedora e organiza através de calendário, seu período de atendimento, observando o mínimo de 200 dias.

A Coordenação e Professores do Centro Municipal participam de reunião semanal para planejamento, com duração de 02 (duas) horas que deverá estar prevista no calendário anual.

2.4 – Coordenação

A coordenação é exercida pelo coordenador e vice-coordenador.

2.4.1 – Coordenador

O Coordenador é designado e nomeado pelo Poder Executivo e tem a seu encargo a administração do estabelecimento.

O coordenador é um professor, cuja titulação mínima exigida para o exercício é a do Curso Normal de Nível Médio.

2.4.2 – Vice-coordenador

O Vice-coordenador é o elemento indicado pelo coordenador, substituto legal na ausência ou impedimento do mesmo, desempenhando todas as atribuições inerentes ao seu cargo, cuja titulação mínima exigida para o exercício é a do Curso Normal de Nível Médio.

O Vice-coordenador deve registrar e comunicar ao coordenador todas as ocorrências diárias, relatando providências adotadas na solução de problemas surgidos, num trabalho de permanente parceria.

Só terá direito a Vice-coordenador o Centro Municipal que atender mais de 50 crianças e/ou adolescentes.

2.4.3 – Atribuições do Coordenador e Vice-coordenador

- a) coordenar e participar da elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica, planejamento e calendário anual;
- b) comprometer-se com os atos administrativos, bem como pela veracidade das informações fornecidas pelo Centro Municipal;
- c) programar e responsabilizar-se pela distribuição dos recursos humanos, técnicos materiais e didáticos;
- d) organizar a utilização dos recursos materiais e gêneros alimentícios, bem como supervisionar e orientar o recebimento, a estocagem e o registro dos mesmos;
- e) oportunizar espaços para planejamento, discussão, estudo, cursos ou outros meios que possibilitem a formação permanente dos professores e funcionários, contribuindo para o trabalho pedagógico do Centro Municipal;
- f) informar e acompanhar os professores e funcionários quanto as atribuições de seus respectivos cargos, bem como as normas de procedimento do local de trabalho;
- g) selecionar e matricular as crianças e adolescentes;
- h) acompanhar a freqüência das crianças e adolescentes na escola regular;
- i) organizar, manter atualizada e entregar regularmente a documentação necessária;
- j) zelar pelo cumprimento das disposições legais e do estabelecido neste Regimento;

- k) aplicar as medidas pedagógicas de caráter corretivo previstas neste Regimento às crianças e adolescentes;
- l) representar o Centro Municipal, responsabilizando-se por sua organização e funcionamento perante os Órgãos Oficiais e a comunidade;
- m) promover e participar de atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas;
- n) convocar, presidir e participar de reuniões;
- o) atuar junto ao Conselho de Pais;
- p) divulgar e manter atualizadas as informações sobre a legislação em vigor e sobre as diretrizes e normas emanadas dos Órgãos Superiores do Sistema, promovendo reuniões de estudos com os diversos segmentos e provendo o Centro Municipal dos devidos instrumentos legais;
- q) manter a articulação entre o Centro Municipal e a Secretaria Municipal de Educação, a fim de dinamizar o fluxo de informações;
- r) receber e dar posse aos professores e funcionários, quando de início do seu exercício, no Centro Municipal, procedendo as determinações legais referentes a este ato;
- s) aplicar as penalidades disciplinares previstas em lei para professores e funcionários;
- t) promover o intercâmbio com outros Centros Municipais e com a comunidade;
- u) organizar, juntamente com os funcionários as equipes de crianças e adolescentes.

2.5 – Apoio Administrativo

O apoio administrativo é constituído pelos Serviços Gerais.

Os Serviços Gerais referem-se aos Serviços de Conservação, Limpeza e Serviço de Nutrição.

2.5.1 – Serviço de Conservação e Limpeza

O Serviço de Conservação e Limpeza é exercido por elementos concursados e/ou contratados na respectiva área.

2.5.1.1 – Atribuições dos responsáveis pelo Serviço de Conservação e Limpeza:

- a) participar da elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica, do planejamento geral no que concerne ao seu serviço e da elaboração do Calendário Anual;
- b) zelar pela boa aparência do Centro Municipal;
- c) solicitar, com antecedência, o material necessário à manutenção e limpeza;
- d) executar a limpeza de todas as dependências, móveis, utensílios e equipamentos;
- e) responsabilizar-se pela conservação e uso adequado do material de limpeza;
- f) cumprir determinações da Coordenação do Centro Municipal.

2.5.2 – Serviço de Nutrição

O Serviço de Nutrição participa do preparo, conservação e distribuição da alimentação, visando melhorar as condições nutricionais da clientela e a formação de bons hábitos alimentares.

2.5.2.1 – Atribuição dos responsáveis pelo Serviço de Nutrição:

- a) participar da elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica, do planejamento geral no que concerne ao seu serviço e da elaboração do Calendário Anual;
- b) cumprir determinações do Setor de Nutrição Escolar da Secretaria Municipal de Educação e da Coordenação do Centro Municipal;
- c) cuidar da limpeza geral e manter em perfeitas condições de higiene a cozinha, despensa, local de distribuição da alimentação e demais dependências do Serviço de Nutrição;
- d) efetuar a estocagem adequada do material e gêneros alimentícios;
- e) preparar e distribuir a alimentação conforme as normas estabelecidas;
- f) informar a responsável pelas compras ou pedidos, das necessidades e ocorrências do Serviço de Nutrição;
- g) usar diariamente o uniforme (touca de cabelo e avental) em condições higiênicas;

- h) executar suas tarefas com dedicação;
- i) selecionar os gêneros alimentícios quanto à qualidade e estado de conservação, de acordo com o cardápio do dia;
- j) recolher, lavar e guardar utensílios das refeições;
- l) evitar desperdício de alimentos;
- m) utilizar as técnicas adequadas para preparação e conservação dos alimentos.

3 – ORGANIZAÇÃO COMPLEMENTAR

3.1 – Conselho de Pais

O Centro Municipal contará com um Conselho de Pais, cuja a finalidade é atuar dinâmica e harmoniosamente nas atividades do estabelecimento.

O Conselho de Pais é formado por uma diretoria e um conselho fiscal, integrados por pais, professores e funcionários, eleitos anualmente, em assembléia geral.

A diretoria do Conselho de Pais é integrada por um presidente, um vice-presidente, um primeiro secretário, um segundo secretário, um primeiro tesoureiro e um segundo tesoureiro.

A recondução do presidente poderá ocorrer até três mandatos consecutivos.

O Conselho Fiscal é integrado por três membros titulares e três membros suplentes.

3.1.1 – Atribuições do Conselho de Pais:

- a) integrar a família, Centro Municipal, escola e comunidade;
- b) cumprir e fazer cumprir as determinações emanadas nas reuniões e assembléias gerais;
- c) participar na elaboração, execução e avaliação do calendário de atividades;
- d) participar das reuniões ordinárias, a cada dois meses e extraordinárias, mediante convocação de seu presidente;
- e) registrar em atas as reuniões realizadas;

- f) gerir recursos provenientes de promoções, doações e contribuições destinadas ao Centro Municipal;
- g) apresentar no encerramento do ano o relatório de sua gestão;
- h) promover a participação voluntária da comunidade no sentido de preservar e melhorar o espaço físico e as condições de funcionamento do estabelecimento.

4 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

4.1 – Clientela

A Clientela dos Centros Municipais será constituída de Crianças e Adolescentes na faixa etária de 06 anos completos, no ato da matrícula a 14 anos.

Para ingressar nos Centros a Criança e/ou adolescente deverá estar freqüentando regularmente uma escola.

4.2 – Inscrição

A cada final do período de atendimento, estabelecido em calendário, a clientela deverá preencher uma ficha de inscrição para posterior seleção das vagas.

Caso não haja vagas suficientes para todos os interessados, formar-se-á uma comissão composta pela coordenação do Centro Municipal e pelo Presidente do Conselho de Pais para a seleção dos candidatos, observando os critérios estabelecidos em reunião.

4.3 – Matrícula

A matrícula é a efetivação da inscrição para preenchimento das vagas existentes.

A criança e/ou adolescente deverá ser matriculado pelos pais ou responsáveis.

Por ocasião da matrícula é exigido a apresentação da certidão de nascimento e a entrega do comprovante de matrícula da escola que a criança e/ou adolescente freqüenta, onde conste a turma e a série que está matriculado.

A coordenação pode solicitar outros documentos que achar necessário.

4.3.1 – Cancelamento de Matrícula

O cancelamento da matrícula pode ser requerido pelos pais ou responsáveis.

A ausência da criança ou adolescente pelo período de trinta (30) dias consecutivos, sem justificativa, acarretará cancelamento de sua matrícula.

4.4 – ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR

4.4.1 – Direitos, Deveres e Penalidades do Corpo Docente e Funcionários

4.4.1.1 – Direitos

Os direitos dos professores e funcionários são os previstos na legislação vigente.

4.4.1.2 – Deveres

Além dos expressos na legislação vigente, são deveres do professor e funcionário:

- a) planejar, executar e controlar a programação pela qual é responsável, a partir da Proposta Pedagógica e do Planejamento anual do Centro Municipal;
- b) conhecer, cumprir e fazer cumprir as normas estabelecidas neste Regimento;
- c) manter atualizadas as anotações referentes a clientela;
- d) comparecer ao Centro Municipal nas horas de trabalho e quando convocado, executando as atividades que lhe competem;
- e) cooperar em todas as atividades que visem a integração do Centro Municipal-Família-Comunidade;
- f) colaborar com a coordenação e com todos os Serviços do Centro Municipal;
- g) ser assíduo, pontual e manter conduta coerente, de modo a influenciar positivamente as crianças e adolescentes;

- h) colaborar na disciplina geral do Centro Municipal;
- i) integrar comissões, cumprindo tarefas decorrentes;
- j) ocupar integralmente o tempo destinado as atividades no desenvolvimento de tarefas inerentes aos objetivos do Centro Municipal;
- k) respeitar as autoridades superiores, mantendo atitude cordial com a coordenação, colegas, pais, crianças e adolescentes;
- l) guardar sigilo sobre os assuntos do Centro Municipal;
- m) zelar pelo patrimônio do Centro Municipal;
- n) participar da Avaliação final do Centro Municipal.

4.4.1.3 – Penalidades

Pela inobservância dos deveres estatutários ou normas constantes deste regimento, fica o corpo de professores e funcionários sujeitos a penalidades previstas na legislação vigente.

4.4.2 – Direitos, Deveres e Medidas Pedagógicas do Corpo Discente

O corpo discente é constituído por todas as crianças e adolescentes matriculados no Centro Municipal.

No ato da matrícula a criança e/ou adolescente assume o compromisso de observar as disposições regimentais do Centro Municipal.

Para o cumprimento das disposições regimentais do Centro Municipal, a criança e/ou adolescente conta com a assistência e acompanhamento dos pais ou responsáveis.

4.4.2.1 – Direitos

São direitos da criança e adolescente do Centro Municipal:

- a) receber educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, com o intuito de que sejam capazes de conhecer e exercer a cidadania;
- b) conhecer o presente Regimento solicitando, sempre que necessário, informação sobre o mesmo;

- c) apresentar dificuldades encontradas nas atividades, buscando ajuda e orientação;
- d) ser respeitado em sua individualidade;
- e) valer-se dos serviços oferecidos pelo Centro Municipal;
- f) estabelecer diálogo franco e aberto com a coordenação, professores e funcionários para possíveis esclarecimentos e enriquecimento mútuo;
- g) participar da avaliação das atividades desenvolvidas no Centro Municipal.

4.4.2.2 – Deveres

São deveres da criança e adolescente do Centro Municipal :

- a) respeitar e cumprir as normas regimentais do Centro Municipal;
- b) comparecer assídua e pontualmente a todas as atividades;
- c) zelar pela conservação do prédio, mobiliário, equipamento, responsabilizando-se pelos danos causados individualmente ou em grupo;
- d) cooperar na manutenção de ordem e higiene do ambiente do Centro Municipal;
- e) ter adequado comportamento social de acordo com a filosofia do Centro Municipal;
- f) tratar com cordialidade e respeito a coordenação, professores, funcionários e colegas;
- g) informar aos pais as comunicações do Centro Municipal;
- h) justificar as faltas no prazo de 72 horas;

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](#)