

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

TRAYCE KELLY CARVALHO ALVIM

VOZES E CONSTRUÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS DA CASA LAR

SÃO JOÃO DEL-REI

2020

TRAYCE KELLY CARVALHO ALVIM

VOZES E CONSTRUÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS DA CASA LAR

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Amanda Valiengo

SÃO JOÃO DEL-REI

2020

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, em especial, a todo o corpo docente do Departamento de Ciências da Educação (DECED), professores e educadores que estiveram comigo me ensinando e me formando para ser uma educadora. Agradeço o Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (PPEDU), à toda comunidade da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e à cidade de São João del-Rei, que me proporcionou novas experiências, desafios e amizades. Agradeço pela educação pública, gratuita e de qualidade.

À toda a equipe técnica e funcional da “Casa Lar Regional” especialmente às crianças e aos adolescentes que me acolheram e me deixaram entrar, me ensinaram sobre tudo o que escrevi e muito mais... Obrigada por tudo! Esta pesquisa não aconteceria sem vocês. Vocês foram muito mais do que o meu “problema” de pesquisa. Vocês foram o incentivo e a inquietude. Obrigada por todos os dias e pelos momentos vividos e compartilhados. Foi um imenso prazer trabalhar com vocês!

À minha mãe Trindade, por todo apoio e força durante a minha trajetória como estudante. E também como educadora da rede pública estadual de ensino, foi o meu maior exemplo de luta e aproximação com a educação. Sou eternamente grata, eu te amo!

Às minhas amigas e amigos: Rafa, Bel, Samuel, Yago, que me acolheram em suas casas para as minhas idas à São João del-Rei nos dias de pesquisa de campo e também pelas palavras, ajuda e força. À Lince e ao Feijão pelo carinho felino que também fazia parte da acolhida. Muito obrigada!

À Bia e Gabi que sempre me ouviram e ajudaram com palavras de conforto. Às colegas do mestrado: Vanessa, Cris, Luana, Paula, Zuleica, Denise, dentre outras pessoas que me ensinaram e me incentivaram. Obrigada!

À Rafa Rosa por todas as palavras de conforto e por me ouvir sempre.

Gostaria de agradecer ao professor Dr. Levindo Diniz (UFMG) que me ajudou a entender a importância da caminhada para a compreensão de estudar as crianças pobres do Brasil, desde a graduação. Fazendo com que eu encontrasse o meu ponto de vista e me orientando a fim de que a caminhada continuasse. Sou grata!

Ao professor Dr. Écio Portes (UFSJ) por ser meu educador e professor durante o percurso da graduação e do mestrado, me ouvindo e me fazendo entender as reproduções sociais existentes nas escolas. Além de sempre me incentivar a estudar as crianças da Casa Lar, compreendendo minha trajetória de estudante. Sou imensuravelmente grata!

Ao professor Dr. Roberto da Silva (USP) por ter me orientado a descobrir o caminho para a Pedagogia Social no Brasil. Sou imensamente grata!

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação e também farão parte da banca de defesa. Professora Dra. Jaqueline de Grammont (UFSJ) e Professora Dra. Tamar Kalil (UFVJM). Obrigada por todas as contribuições.

Por fim, agradeço por todas as orientações da professora Dra. Amanda Valiengo, que esteve comigo nestes dois anos me fazendo entender o caminho da pesquisa com crianças e sua importância. Obrigada pelos ensinamentos, orientações e por me levantar quando eu estava prestes a cair. Sou imensamente grata!

“Meu caminho é de pedras, como posso sonhar...”

Milton Nascimento

RESUMO

No campo da Sociologia da Infância e da Pedagogia Social diferentes pesquisadores se debruçam sobre o tema da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social. Este tema vem sendo discutido no Brasil, mais especificamente, desde a década de 1990, trazendo o contexto histórico sobre como aconteceu a construção social da infância e adolescência pobres. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as vozes das crianças sobre suas vivências em uma instituição “Casa Lar”, tendo em vista fatores que abarcam a construção social de suas infâncias. Os objetivos específicos foram: apresentar um breve histórico sobre a legislação e políticas públicas para as crianças e adolescentes que passam por processos de abandono, internação e acolhimento no Brasil; discutir as formas como perpassaram a construção social da infância, apresentando o embasamento teórico contextualizando historicamente dentro dos estudos sociais da infância. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo, qualitativa, utilizando a observação participante e conversas com as crianças. A análise dos dados foi organizada nos seguintes eixos temáticos encontrados a partir das vozes crianças participantes da pesquisa: 1) Construções de identidade; 2) Invenção de brinquedos e brincadeiras; 3) Convivência familiar e comunitária; 4) Castigo; e 5) Pertences pessoais. Os fatores que abarcaram a construção social das crianças estudadas passaram através de suas vozes por uma divisão em eixos que geraram temas que dizem respeito à construção social dessas infâncias. Assim como a construção de brinquedos e brincadeiras realizados a partir do protagonismo das crianças como sujeitos que estão no mundo e constituem os seus mundos imaginários. As crianças apresentaram os seus mundos, convidaram para adentrá-lo e mostraram as regras. O apelo pela convivência familiar e comunitária, o castigo como controlador de corpos, a construção dos seus processos de identidade junto com a ausência de seus pertences pessoais pode desvelar como ocorre a construção social da infância institucionalizada.

Palavras-chave: Abrigo Institucional. Vozes das Crianças. Construção Social.

ABSTRACT

In the area of Child Sociology and Social Pedagogy, different researchers seek to address the issue of children and adolescents in situations of social vulnerability. This is a topic which has been discussed in Brazil since the 1990s, more specifically, and deals with historical context precepts on how the social construction of poor children and adolescents happened. This research had the general goal to analyze the children's voices about their experiences in a "Casa Lar" institution, considering factors that encompass the social construction of their childhoods. The specific objectives were: to present a brief history of legislation and public policies for children and adolescents who are undergoing abandonment, hospitalization and reception processes in Brazil; discuss the ways in which the social construction of childhood went through, having as a theoretical basis the historical-social context within the social studies of childhood. The children's speech about their experiences at Casa Lar is the subject of study. For this, we made a field research, which was qualitative, with participative observation and talking with the children. The data analysis was organized in the following themes found in the children's speech: 1) Identity Construction; 2) Creation of toys and games; 3) Family and Community Living; 4) Punishment; and 5) Personal Goods. The factors that embraced the social construction of the studied children passed through their voices through a division into axes which generated themes that concern the social construction of these childhoods. As well as the construction of toys and games made from the children's protagonism as subjects who are in the world and constitute their imaginary worlds. The children presented their worlds, invited us to enter it and showed the rules. The appeal to family and community living, punishment as a bodies controller, the construction of their identity processes along with the absence of their personal belongings can reveal how the social construction of institutionalized childhood occurs.

Keywords: Institutional Shelter. Child's Voice. Social Construction.

LISTA DE SIGLAS

CIS	Consórcio Intermunicipal de Saúde
CISVER	Consórcio Intermunicipal de Saúde das Vertentes
CBIA	Centro Brasileiro da Infância e Adolescência
CBPI	Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
CEAS	Conselho Estadual de Assistência Social
CEBAS	Certificação de CISEntidades Benéficas de Assistência Social
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes
CMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centros de Referências de Assistência Social
CTs	Conselhos Tutelares
CIBs	Comissões Intergestores Bipartite
CIT	Comissão Intergestores Tripartite
DPI	Doutrina da Proteção Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de diretrizes e Bases para a Educação
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MP	Ministério Público
NOB	Norma Operacional Básica
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
ODA	Assistência Oficial para o Desenvolvimento
ONG's	Organizações Não Governamentais
PNBEM	Política Nacional do Bem Estar do Menor
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação

SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BREVE HISTÓRICO DAS CRIANÇAS POBRES DO BRASIL.....	14
2.1. Legislação e políticas públicas	14
2.2 Institucionalização	30
2.3. O Consórcio Intermunicipal de Saúde das Vertentes – CISVER e a Casa Lar Regional.....	37
2.4 Estruturação do espaço físico do abrigo institucional	40
2.5 Horários e turnos dos funcionários	42
3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA.....	43
3.1 Concepções de criança e infância	43
3.2 Levantamento acadêmico: construção social e crianças	48
4 METODOLOGIA.....	53
4.1 Percurso metodológico	53
4.2. Passos para a pesquisa empírica	55
4.3 Instrumento metodológico	58
5 ANÁLISE DE DADOS.....	60
5.1 A transversalidade da “construção de identidade”	61
5.2. Construções de identidade.....	62
5.2.1 Invenção de brinquedos e brincadeiras.....	67
5.2.2 Convivência familiar e comunitária	73
5.2.3 Castigo.....	80
5.2.4 Pertences pessoais.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88

1 INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisar esta temática, ainda pouco explorada no campo da Educação, teve início com o trabalho realizado no Projeto de Extensão¹ denominado “Musicalização nas Casas Lares”, desenvolvido nas casas lares de São João del-Rei/MG e Santa Cruz de Minas/MG, o qual participei como graduanda do curso de pedagogia e extensionista pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, entre os anos de 2014 e 2017, em um primeiro momento como bolsista e depois como voluntária. A pesquisa sobre a percepção das crianças, nesta instituição, se solidificou a partir de um outro trabalho, desta vez realizado no âmbito da Iniciação Científica, por meio do qual foi possível fazer um levantamento bibliográfico relacionado ao macrossocial com foco no contexto histórico e social das crianças pobres do Brasil e das políticas públicas sociais destinadas às mesmas ao longo dos anos. Este trabalho teve início no segundo semestre de 2015 e término no segundo semestre de 2016. O presente estudo foi desenvolvido entre início do ano de 2018 e 2020 através do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Socioeducativos e Prática Escolares – PPEDU, da Universidade Federal de São João del-Rei, sob orientação da professora Dra. Amanda Valiengo.

Nesta pesquisa de mestrado, retomo a temática, que percorreu minha trajetória acadêmica, delimitando o foco nas crianças que se encontram atualmente na instituição. Tendo como objetivo analisar a voz das crianças sobre suas vivências na instituição Casa Lar, levando em consideração os fatores que abarcam a construção social de suas infâncias. A metodologia da pesquisa se insere no âmbito da pesquisa de campo, sendo utilizados os procedimentos de observação participante e entrevistas não formais com viés na abordagem qualitativa e interpretativa (CORSARO, 2011, p.69).

A partir das observações e das narrativas das crianças elencou-se como organização os seguintes eixos temáticos: 1) Construções de identidade; 2) Invenção de brinquedos e brincadeiras; 3) Convivência familiar e comunitária; 4) Castigo; e 5) Pertences pessoais. Tais eixos são analisados com embasamento nas legislações, sociologia da infância, pedagogia social e referenciais da pedagogia infantil (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2009; SARMENTO e PINTO, 1996; SILVA, 1998).

¹ O projeto de extensão é fruto do Programa “Música Viva”, que foi desenvolvido pelo departamento de Música (DMUS) da Universidade Federal de São João del-Rei. Tal programa desenvolve várias modalidades musicais e engloba o projeto de extensão “Musicalização nas Casas Lares”, o qual teve parceria entre os departamentos de Psicologia (DPSIC), Música (DMUS) e Ciências da Educação (DCED) da Universidade Federal de São João del-Rei.

De acordo com o Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Comunitária: “O aprofundamento das desigualdades sociais, com todas as suas consequências, principalmente para as condições de vida das crianças e dos adolescentes, levou à revisão dos paradigmas assistenciais cristalizados na sociedade”. (BRASIL, 2006).

O Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária foi um dos documentos mais importantes para a garantia dos direitos das Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária estabelecidos pelo ECA. Este Plano é o resultado final da luta de vários atores sociais militantes e participantes de diversas Organizações Políticas e Movimentos Sociais do Brasil. O mesmo documento foi aprovado em 2006, no Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Um dos objetivos do plano é:

Assegurar que o Acolhimento Institucional seja efetivamente utilizado como medida de caráter excepcional e provisório, proporcionando ambiente individualizado, de qualidade e em pequenos grupos, bem como proceder ao reordenamento institucional das entidades para que sejam adequadas aos princípios, diretrizes e procedimentos estabelecidos pelo ECA (BRASIL, 2006, p.272).

Faz parte da expansão dessa visibilidade: leis, estatuto e declarações específicas, como é o caso da Declaração Universal do Direito das Crianças realizada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas que provocou discussão mundial em torno das demandas da população infantil no final da década de 1950. A partir dessa declaração, levando em consideração os princípios nela intitulados, originou-se a Doutrina da Proteção Integral (DPI), em âmbito internacional, fazendo com que a mesma, se efetuassem em nosso ordenamento jurídico na Constituição Federal de 1988, constando no art. 227 da C.F que:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL,1988).

De acordo com o ECA, é relevante ressaltar que as crianças e adolescentes que vivem em situação de acolhimento institucional e, conseqüentemente, em situação de vulnerabilidade social, têm o direito à Proteção Integral e à Convivência Familiar. Sobre o que assegura o

próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da mudança ocorrida nos paradigmas da legislação pós-ECA, em que os direitos infanto-juvenis foram, sob efeito dos movimentos sociais e da sociedade civil, tornar-se pertinentes às crianças e adolescentes que foram, sobretudo, reconhecidos como uma categoria de cidadãos identificados a partir da idade, como sujeitos de voz, munidos de direito e proteção familiar e social.

Ademais, ressalto aqui, alguns aspectos sobre a escolha da teoria que me possibilitou desenvolver a pesquisa sobre o protagonismo das crianças: os estudos sociais da infância contribuem para pensarmos as crianças como agentes sociais ativos e criativos, produtores de culturas. No entanto, autores como Corsaro (2011) e Sarmento (2009) elucidam o protagonismo das crianças reconhecendo-as como pertencentes a diferentes infâncias como uma forma estrutural. Ou seja, uma forma reconhecida como classe social, gênero, grupos de idade... “E as crianças como produtoras de sua própria cultura e da produção do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p.16).

Dessa forma, apresentarei de forma breve, no capítulo 1, a história das crianças pobres do Brasil, incluindo as políticas públicas e legislações acrescidas no decorrer do tempo ao público infanto-juvenil e como a institucionalização transcorre por parte da assistência pública no Brasil, com dados específicos do abrigo institucional em questão. No capítulo 2, discuto sobre o conceito de “construção social da infância”, acrescentando a este capítulo um levantamento bibliográfico sobre o mesmo conceito e o que tem sido discutido em torno dele no campo da Educação. No capítulo 3, apresento a metodologia que me orientou no caminho para realizar a pesquisa empírica. No capítulo 4, analiso os dados coletados para a pesquisa, organizando as vozes das crianças em eixos para análise. Por fim, teço as considerações finais sobre a pesquisa.

2 BREVE HISTÓRICO DAS CRIANÇAS POBRES DO BRASIL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico sobre a legislação e políticas públicas para as crianças e adolescentes que passam por processos de abandono, internação e acolhimento no Brasil. É importante salientar que, conforme Rizzini (2009), crianças pobres são aquelas que “[...]permaneceram à margem da sociedade. Aqueles que não se enquadram, fornecendo à sociedade, “homens de bem”, afinados com a ética capitalista do trabalho” (p.15).

No item 2.1, apresento a promulgação da legislação e as políticas sociais para este segmento. No item 2.2, apresento o conceito de institucionalização de crianças e adolescentes, no Brasil. No item 2.3, trato do contexto da Casa Lar. No item 2.4, discorro sobre a outra Casa Lar da cidade de São João del-Rei, a “Amar é simples”, a fim de contextualizar como se deu a existência dos abrigos na cidade. No item 2.5, discorro sobre o Consórcio Intermunicipal de Saúde das Vertentes – CISVER, que é a empresa responsável pelo abrigo até o momento. No item 2.6, apresento a estruturação do espaço físico do abrigo institucional e, no item 2.7, trato dos horários e turnos dos funcionários.

2.1. Legislação e políticas públicas

A existência de crianças pobres, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, vem se perpetuando no Brasil desde meados do século XV, em situações que contribuíram de maneira agravante para a invisibilidade dessa categoria da sociedade. Seria quase impossível falarmos em crianças institucionalizadas bem como em abrigos institucionais, sem mencionarmos a pobreza e a desigualdade social. Peguei, por hora, a realidade das crianças pobres do Brasil, pois o respaldo maior é dar foco às crianças inseridas neste contexto social brasileiro.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio da Síntese de Indicadores Sociais – SIS, no ano de 2018, o número de pessoas em extrema pobreza no Brasil atingiu 13,5 milhões. A síntese de indicadores sociais apontou que, em 2018, um quarto da população brasileira, correspondente a 52,5 milhões de pessoas, ainda vivia com menos de R\$420 per capita por mês. O Banco Mundial considera que as pessoas que atingem a linha da pobreza nos países em desenvolvimento, como o Brasil têm rendimento diário inferior a US\$5,5 (SÍNTESE de indicadores sociais, 2018).

Com base em Rizzini (2011), o arcabouço histórico de crianças e adolescentes que permaneceram e que ainda permanecem as margens da sociedade no Brasil, nos possibilita enxergar alguns pontos pelos quais estes sujeitos, através de gerações, ainda se encontram em situação de risco social. Dessa forma, busco apresentar brevemente alguns momentos históricos que contextualizam cada fase, desde o período da colonização brasileira.

Para melhor explicar as fases, fundamentei, em Silva (1998, p.34), as divisões para cada uma delas. Para o mesmo, o Brasil se dividiu em cinco fases para pensar a “evolução do pensamento assistencial brasileiro”. Foram elas: 1) Filantrópica (1500-1874), 2) Filantrópico-Higienista (1874-1922), 3) Assistencial (1924-1964), 4) Institucional pós-64 (1964-1990), e 5) Desinstitucionalização (1990 até os dias atuais). Dessa forma, as fases para cada segmento serão aqui mencionadas a fim de uma melhor compreensão dos períodos pelos quais as crianças viveram, assim como a evolução dos mesmos com a conquista de marcos históricos.

Compreendendo as crianças ameríndias do Brasil num contexto histórico cultural, percebemos que, com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, por volta de 1549, as crianças passaram por um processo de aculturação, tendo em vista a catequização que era imposta pelos jesuítas a mando da coroa portuguesa em terras brasileiras.

Paiva (2000) enfatiza em seus estudos sobre a educação do período, o relevante número de indígenas e a proposta pedagógica não tratar da “preocupação” com a efetiva educação dos índios, mas sim tratar de um “formalismo cultural”, o qual rendeu-se ao processo de aculturação.

Abordando o que diz respeito às crianças escravas, estas eram em grande proporção retiradas de suas famílias. Faleiros (2011), enfatiza que

[...] o número de mulheres escravas ser inferior ao de homens escravos; os abortos por maus tratos sofridos durante a gravidez, alta mortalidade infantil, devido às péssimas condições do cativo, infanticídios eram praticados por escravas como uma forma de livrar seus filhos da escravidão, e porque muitas vezes as mães escravas nutrizas eram separadas do filho recém-nascido ao serem vendidas ou alugadas como amas de leite (FALEIROS, 2011, p.204).

Desse modo, pode-se destacar que do período colonial até meados de 1874, com a fase filantrópica (1500-1874), as crianças que viviam em situação excludente, recebiam ajuda de cunho caritativo para a sua sobrevivência.

Para Giacomini (1988), a família² escrava era inexistente. Era ela muitas vezes destruída ou separada no momento da captura, da venda ou no aluguel do pai, da mãe e mesmo das crianças escravas. Dessa forma, as crianças em sua menoridade serviam, muitas vezes, como brinquedos para as crianças da casa grande e divertimento das visitas. Além de serem consideradas pelas crianças e adultos “animaizinhos de estimação”, sofriam humilhações e dentre os maus tratos, o abuso sexual.

No entanto, o que se destaca é que a criança escrava não era objeto de proteção. Sendo assim, entende-se por criança escrava as nascidas de mães e pais pretos que eram submetidas a trabalhos escravos tanto no meio rural, quanto no meio urbano.

Para Faleiros (2011), o número de crianças abandonadas começou a se elevar perante a tantos transtornos pelos quais a sociedade passava. Transtornos que acarretavam a morte de muitas crianças escravas em decorrência do fato de suas mães serem “alugadas” como amas de leite e também pelo número de mulheres ser menor em relação aos homens escravos. Ocorria, nesta perspectiva reprodutiva, um índice menor de crianças escravas, visto as práticas que contribuíam para a mortalidade. Assim, desde o século XVII, o abandono de crianças vinha se tornando um problema que preocupava autoridades que o denunciavam solicitando providências do rei.

Com isso, mulheres escravas que eram incumbidas da função de “amas de leite”, começaram a receber uma quantia monetária das Câmaras Municipais do Brasil, com a função de criarem crianças abandonadas e apresentarem tais crianças às autoridades governamentais. Houve demanda das autoridades de algumas cidades, tais como Rio de Janeiro e Salvador, para que se implantasse a Roda dos Expostos, em função do alto índice de abandono de crianças conforme Rizzini (2009).

As Rodas, que tinham caráter caritativo filantrópico, funcionavam na Santa Casa da Misericórdia e foram implantadas no Brasil com mais efetividade, segundo Silva (2012), no início do século XVIII, e tinham como objetivo acolher crianças das primeiras idades, sem identificar as pessoas que as abandonavam. Dessa forma, as crianças que eram deixadas nas rodas não eram necessariamente filhas de escravos, mas também crianças brancas, mestiças e até filhos de mães com alto poder aquisitivo, mas que não podiam expor seus filhos à sociedade, muitas vezes, em razão da gravidez indesejada. Como enfatiza Faleiros (2011), as crianças abandonadas, no período do Brasil Colônia, eram responsabilidade das câmaras municipais,

² Para Biasoli-Alves (2004), a família, desde os tempos mais antigos, corresponde a um grupo social que exerce marcada influência sobre a vida das pessoas, sendo encarada como um grupo com uma organização complexa, inserido em um contexto social mais amplo com o qual mantém constante interação.

mas com o surgimento da Roda, foram, em grande parte, assumidas pela Santa Casa de Misericórdia, seguindo, desta maneira, os moldes ditados pela corte e que já eram adotados em Portugal.

Para Silva (1998, p.35), houve, nesta época, a criação da legislação sanitária estadual e municipal, que previa que “As amas-de-leite contratadas e pagas para isso, eram as principais agentes a dar encaminhamento aos expostos, criando-os, oferecendo-os a outras famílias ou simplesmente enterrando-os quando faleciam”. De acordo com o mesmo autor, as primeiras Rodas dos Expostos surgiram na cidade de Salvador, por volta de 1700, e no Rio de Janeiro, em 1738.

Esse movimento da Roda dos Expostos, no Brasil, passou por vários momentos de turbulência, por causa da falta de recursos e financiamentos,

na primeira década do século XIX, houve um agravamento das tensões entre governo colonial e as Misericórdias, referente às despesas e financiamento da assistência aos expostos (como também à assistência hospitalar prestada por estas a presos e soldados), ocasionando desentendimentos entre as autoridades da Coroa e a Câmara Municipal da Bahia e tornando tensas as relações no interior do governo (rei, vice-rei, câmaras). (FALEIROS, 2011, p.211).

As crianças, além de uma ajuda caridosa, começaram a ter um pouco mais de visibilidade dentro da sociedade, com o surgimento da pediatria no período de 1874 a 1922, com a fase filantrópico-higienista, que trouxe as concepções do controle de doenças epidêmicas e, por isso, a importância dos cuidados com a saúde e higiene da criança. Os médicos higienistas tinham como proposta intervir nas instituições de abrigo às crianças e nas famílias, em decorrência da alta taxa de mortalidade infantil no país. Para Silva e Francishini (2012),

No final do século XIX, não havia no país, uma política educacional e sim uma político-assistencial de atenção à criança: as crianças que tinham casa e família ficavam sob os cuidados da própria família. O Estado tinha um olhar apenas para as crianças que, de alguma forma, representavam perigo para a sociedade. (SILVA; FRANCISHINI, 2012, p. 263).

Segundo Almeida e Santos (2019) no final do século XIX e início do século XX, legitimou-se o movimento dos higienistas, no Brasil, em decorrência da Lei da Higiene, que consolidou a importância do papel do médico nas instituições e também da puericultura, que surgiu como uma especialidade médica destinada a formalizar os cuidados adequados à infância. Tal movimento atuava no ambiente que a criança se situava, sobretudo em asilos e instituições de assistência. Segundo Rizzini e Pilotti (2011), no início do século XX, surgiram várias instituições de assistência e, com isso, houve um embate entre a filantropia e a caridade,

uma vez que a filantropia se distinguia da caridade em função dos métodos científicos. Porém, como as duas disparidades tinham o mesmo objetivo, o de “preservação da ordem social”, segundo Rizzini (2011), nas décadas seguintes a noção de filantropia e caridade acabaram se tornando sinônimos.

De acordo com Silva e Francischini (2012), as instituições de cuidado com as crianças tinham um caráter preventivo no que diz respeito ao “menor abandonado” e ao “menor delinquente”. Visava as crianças pobres que por diversos fatores sociais iriam se tornar “delinquentes” e dessa forma apresentariam perigo para a sociedade. Com isso, em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, que tinha por iniciativa arquivar dados referentes a proteção da criança, promover cursos educativos em higiene infantil, puericultura etc. Todas as iniciativas do departamento referiam-se aos cuidados médicos e tinham como caráter o assistencialismo e não a educação.

Segundo Faleiros (2011, p.48), “Em 1910, haviam sido instaladas 19 escolas em todo o país, com 1248 alunos, e, em 1923, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico”, em São Paulo, em 1918, enquanto 232.621 crianças frequentavam escola, 247.543, em idade escolar, não frequentavam.

O primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) foi realizado nos meses de agosto e setembro do ano de 1922, na então capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, o objetivo era tratar do assunto “criança” em diversos aspectos, utilizando uma visão macrossocial. Assim como aponta Kuhlmann Jr (2002), “O evento foi dividido em sessões: Sociologia e Legislação; Medicina; Higiene; Assistência e Pedagogia. As sessões tratavam de questões relacionadas à família (como o alcoolismo), gravidez, mãe, higiene, medicina da criança na primeira idade e à psicologia infantil”. (KUHLMANN JR, 2002, p. 465).

Na transição da fase filantrópico-higienista para a fase assistencial (1924-1964), foram criados o Juízo de Menores do Distrito Federal e o Código de Menores, o presidente do Brasil na época, Arthur Bernardes, aprovou, em 1923, o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes (Decreto Nº 16.272) e o Código de Menores, que só foi promulgado em forma de Decreto, em outubro de 1927. Para Rizzini (2011), o Juízo de Menores

[...]cuidou da execução do atendimento, em geral, determinando a internação de menores nas instituições oficiais e nas contratadas. Os convênios eram feitos com o Ministério da Justiça através de subvenções ou diretamente com o Juízo, mediante pagamento de uma cota mensal por interno. (RIZZINI, 2011, p.176).

Já o código de menores tinha por caráter a perspectiva salvacionista no que diz respeito à “proteção social” e à “defesa social”, era um instrumento assistencial da legislação de sujeitos

de zero a dezoito anos e estabelecia uma relação entre pobreza e delinquência. “O código estabelece a proteção legal até os 18 anos de idade, o que significa ao mesmo tempo a inserção da criança na esfera do direito e na tutela do Estado” (FALEIROS, 2011, p.47). Para Silva (1998, p.69), “O Código de Menores de 1927 passou a denominar de “juiz de menores” o que antes era chamado de “juiz de órfãos”, e seu primeiro grande embate foi no sentido de determinar o fim da Roda dos Expostos para eliminar o anonimato do abandono”. Para o mesmo autor:

Em 1935, menores apreendidos nas ruas, independente das causas, eram recolhidos ao abrigo de triagem do Serviço Social de Menores, onde havia separação por cidade, nenhuma outra característica era considerada, salvo quando por expressa determinação judicial. Assim, de modo geral, menores abandonados e menores infratores recebiam a mesma atenção, merecida pelos menores abandonados, mas absolutamente inadequada pelos menores infratores (SILVA, 1998, p.69).

Foi estabelecida no documento a Doutrina do Direito do Menor, que era a postura que acompanhou a assistência à criança e ao adolescente até 1979 e que legitimava no documento os termos aos quais as crianças pobres eram tratadas e vistas pela sociedade como: expostos, abandonados, vadios, libertinos e mendigos.

De acordo com Rizzini (2011), o Código também atuou mediante intervenção dos industriais, que propuseram a modificação do mesmo para que se eliminasse a “barreira” da proibição para se trabalhar antes dos 14 anos de idade, sendo que o código incumbia a fiscalização do trabalho infantil, o trabalho de multar fábricas que “contratassem” menores de 12 anos e menores de 14 que não tivessem cumprido instrução primária. A partir da década de 1930, com a “Era Vargas”, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 1932, o governo estabeleceu a inspeção federal nas escolas. Em 1937, na vigência do Estado Novo, período ditatorial estabelecido entre os anos de 1937 a 1945, foram criados o Código Nacional de Educação e um Plano Nacional de Educação (PNE). Em 1934, na chamada Era Vargas, foi promulgada a Constituição Brasileira com o intuito de estabelecer um regime democrático visando também o bem-estar social. Quanto às escolas de ensino primário e secundário, o que se percebe é um exorbitante número de instituições privadas em relação às estatais, “[...] no Brasil em 1939, de 629 estabelecimentos 530 eram particulares” (FALEIROS, 2011, p.52).

É importante ressaltar que desde os anos 20 havia no Brasil um movimento de defesa da escola pública, denominado Escola Nova, era liderado, na época, por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meirelles e Armanda Álvaro Alberto entre outros, que elaboraram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que foi divulgado em 1932 e tinha por objetivo defender a universalização da escola pública, laica e gratuita. Em

contrapartida, para Vargas, a igreja não deveria ficar fora da escola, que não deveria ser laica mesmo com a República separando o Estado da igreja. Assim, “a revolução de 30 tenta um novo pacto com a igreja com a introdução do ensino religioso facultativo, articulando assim uma nova integração entre o público, o privado e o religioso”. Segundo Faleiros (2011),

[...] em relação ao trabalho e à educação, o Governo federal estabelece, para os chamados *menores, um sistema nacional*, com integração do Estado e de instituições privadas. A ação do setor público, será conduzida pelos seguintes órgãos: Conselho Nacional de Serviço Social (1938), Departamento Nacional da Criança (1940), Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM, 1941) e Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942). (FALEIROS, 2011, p.51).

Em 1934, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que, para Faleiros (2011, p.56), articulava o Serviço de Obra Social (SOS), combinando serviços médicos com assistência privada, que atendia às necessidades de “[...] remédios, hospitais, asilos, orfanatos, além de ensinar higiene e trabalho”. Ainda que,

A estratégia do DNCr era voltada à preservação da raça. Clóvis Costa, diretor do DNCr, em 1955, assinala que “os órgãos da reprodução não pertencem propriamente ao seu portador, pertencem mais à espécie” e interessa muito mais ainda à coletividade social[...] por isso todos os governos, instituições científicas, sociedades filantrópicas e estadistas têm a atenção voltada para as questões relativas à maternidade e infância”. (FALEIROS, 2011, p.56).

Ainda no Estado Novo, em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), implementado pelo então presidente da época, Getúlio Vargas. Segundo Rizzini (2011, p.262), o órgão foi criado no âmbito da assistência pública e mais do que nunca se estabeleceu uma distinção entre duas categorias separadas: “o menor e a criança”.

De acordo com a mesma autora, “Em 1941, o governo federal tomou a iniciativa de criar um órgão que deveria centralizar a assistência ao menor, inicialmente no Distrito Federal, e a partir de 1944, em todo território nacional [...]” e mantinha-se “[...]a cargo destes a fiscalização do regime disciplinar e educativo dos internatos[...]”, além de ser um órgão que evitava a influência da família sobre as crianças e internava os menores em instituições tanto do setor público quanto do privado por meio de convênios. Em 1943, houve a aprovação da Lei de Emergência que alterava o Código de Menores de 1927, pela nova lei toda criança considerada “menor” estaria sob a tutela da justiça, sobretudo do Juizado de Menores, que tinha como premissa maior o “Juiz de Menores”.

Para Rizzini (2011, p.281), o que era pra ser o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) foi fundado sob princípios voltados para “[...]a educação, formação profissional, estudo[...]”,

mas o que ocorreu de fato foi a denominação do órgão por [...] “*Sem amor ao Menor, Sucursal do Inferno e muitos outros*” (grifo da autora).

O SAM estando sob a direção de Paulo Nogueira Filho, entre os anos de 1954 e 1956, recebeu posteriormente a sua efetivação uma obra extensa intitulada “*Sangue, Corrupção e Vergonha*”³ pelo ex-diretor da instituição. Paulo Nogueira Filho denunciou o SAM “pelo fato de estabelecimentos não voltados para a internação de “autênticos desvalidos” receberem auxílios do SAM, no ano de 1956” (SILVA e FRANCISCHINI, 2012, p.26). Segundo as autoras, foram apuradas outros tipos de denúncias na época, uma vez que “Recursos foram distribuídos sem fiscalização rigorosa, obedecendo a critérios escusos, determinados por poderes políticos; verbas foram desviadas através de obras sociais fantasmas, nunca chegando a beneficiar as crianças” (SILVA e FRANCISCHINI, 2012, p.26). Nogueira Filho chegou a propor a substituição do SAM pelo INAM – Instituto Nacional de Assistência a Menores. Segundo Rizzini (2011, p.268), ele não foi o primeiro a pedir a extinção do órgão, “Dois antecessores seus na direção apresentaram projetos ao Ministro da Justiça propondo a criação de um “instituto” com autonomia administrativa e financeira”. Este mesmo órgão passaria a ter “[..]o controle direto sobre a assistência aos menores desamparados” (p.269). O projeto foi levado pelo presidente da República ao Congresso Nacional, mas não obteve aprovação.

Com isso, o SAM foi alvo de denúncias também pelos menores que passavam pelo atendimento, sendo extinto com o governo militar. Rizzini (2011) argumenta que o SAM foi uma tentativa de assistência à infância no âmbito do clientelismo.

É importante enfatizar que o SAM surgiu num contexto social e político em que o Brasil passava pela vigência governamental do Estado Novo, o qual estava vinculado também ao Departamento Nacional da Criança (DNCr), que relacionava o SAM à justiça de Menores e, conseqüentemente, ao Ministério da Justiça e também à Legião Brasileira de Assistência (LBA), descrita a seguir. O vínculo também se abrangia ao Ministério da Educação e Saúde (MES), que tinha como ministro Gustavo Capanema, proponente da criação do “Patronato Nacional de Menores”, que consistia em um órgão voltado para a “[...]assistência pública dirigida ao menor, tentando retirá-lo das Secretarias de Justiça e dos juízes de menores, que não eram vistos por ele como autoridades capacitadas para administrar a questão” (RIZZINI, 2011, p.272). Segundo a autora, a proposta de Capanema não repercutiu no governo.

³ “Sangue da mocidade, lama da corrupção e vergonha da incúria recaem sobre a sociedade brasileira, enquanto perdura a tragédia dos menores abandonados” (Paulo Nogueira Filho, ex-diretor do SAM, 1956).

Na fase institucional, em dezembro de 1964, sob a vigência do governo militar, foi promulgada a Lei nº 4.513, de 1º de dezembro, que extinguiu o SAM e o substituiu pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), a nível federal. Segundo Silva e Francischini (2012), este órgão tinha por objetivo a formulação e implantação de uma Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), passando a supervisionar todas as entidades públicas e privadas que prestavam atendimento à criança e ao adolescente. Em 1979, pela Lei nº 6.697 foi aprovado o Novo Código de Menores, que definiu como objeto de sanção e vigilância os menores em “situação irregular”, principalmente os menores infratores. Para a execução das políticas de bem-estar do menor foram implantadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, a nível Estadual, as FEBEMs.

Ao que diz respeito às crianças de zero a seis anos, surgiram na década de 1940 alguns órgãos e iniciativas voltadas para a proteção da criança. Em 1942, surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA), fundada pela então primeira dama Darcy Vargas, a LBA contava com o poder público e privado e tinha como objetivo inicial “[...]assistir às famílias dos convocados na Segunda Guerra Mundial” (RIZZINI, 2011, p.273). Este objetivo inicial se rompeu e o objetivo principal se voltou para a proteção da maternidade e das crianças nos primeiros anos de vida. Segundo Rizzini (2011, p.273), as ações da LBA tinham um caráter nacional “[...]tendo a primeira dama convocado, através de telegrama, as esposas dos governadores estaduais e dos interventores federais para instituir em cada estado uma representação da recém fundada Legião Brasileira de Assistência”.

Um dos projetos que se adequaram a assistência e proteção infantil foi o “Projeto Casulo”, implantado na década de 1970, pertenceu a LBA. Dessa forma, este mesmo projeto

adotou um discurso preventivo no sentido de demonstrar que os cuidados dispensados aos pobres afastariam possíveis ameaças à integração nacional; possibilitou uma atuação direta do governo federal em grande número de municípios; e, adotando a participação da comunidade como forma de custeio, reduziu o investimento federal. As unidades do Projeto Casulo atendiam crianças durante quatro a oito horas diárias realizando atividades que atendessem às especificidades de cada faixa etária (SILVA e FRANCISCHINI, 2012, p.267).

No entanto, o projeto tinha como finalidade atender às necessidades infantis e realizar atividades recreativas, que, por sinal, segundo Silva e Francischini (2012), não foram mencionadas em nenhuma bibliografia. O projeto foi implantado durante o período militar, pós-1964, e teve parcerias com organismos intergovernamentais, sendo um deles o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que tinha o objetivo de implantar programas para as crianças pobres.

Além do Projeto Casulo, implantado na década de 1970, tiveram duas outras iniciativas que também consideravam o aspecto educacional: a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), fundada em 1948, de caráter privado, e a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), criada em 1975, de caráter público, instituída pelo Ministério da Educação. Para Silva e Francischini (2012, p.269), a COEPRE tinha por finalidade “realizar um plano de abrangência nacional de educação pré-escolar [...] sendo que a falta de uma legislação educacional e vigente proporcionava o crescimento desordenado de instituições informais [...]”.

Segundo as autoras,

a história da educação infantil no país está inserida na história da assistência para a criança [...] Se o termo “menor” fora construído jurídica e socialmente tendo por base as posturas e práticas junto a uma parcela da população brasileira, a parcela das crianças desamparadas, temos também uma concepção de crianças norteando as práticas no âmbito educacional. (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p.268).

Dessa forma, é válido ressaltar a importância da Educação Infantil como um campo de estudos que resultou dos movimentos sociais, contribuindo com a implementação do ECA e a vigência das políticas públicas para o segmento infantil na sociedade. Assim como é o caso do Movimento de Luta Pró-Creches de Belo Horizonte (MLPC), fundado em 1979. Para Veiga (2005), a implantação de creches e a institucionalização do Movimento era cada vez mais acentuada pela comunidade, o principal motivo era o fato da maioria das crianças não terem onde e com quem ficar com a saída da mãe para o trabalho.

Em 20 de novembro de 1959, surgiu a Declaração Universal dos Direitos das Crianças construída pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, provocou uma discussão mundial em torno das demandas da população infantil. A Declaração foi um marco político para a história das mudanças paradigmáticas nas concepções sobre as novas perspectivas de se compreender a infância no mundo. Até então estávamos diante de uma trajetória que apresentava inúmeras formas que correspondiam a não se pensar as crianças e suas infâncias ou o que essa categoria necessitava, como cidadãos, de direitos civis. Dessa forma, o princípio II da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, que trata do “Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social” salienta que:

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de forma que possa desenvolver-se física, mental, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança (Princípio II, Declaração Universal do Direito das Crianças, 1959).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1959, junto com a obra de Ariés (1961), “História Social da Criança e da Família”, começaram a propagar pelo ocidente sobre a importância de olhar a criança contemporânea, a fim de reconhecer e respeitar suas infâncias. Com isso, para Rosemberg (2010, p.694), tanto a declaração quanto a obra de Ariés foram fundamentais para lançar as bases dos Estudos Sociais da Infância (na tradição anglosaxônica) ou da Sociologia da Infância (na tradição francófona). Para Rosemberg (2010), há debates que suscitam a relevância da Declaração de 1959 sob auspícios da ONU e da Declaração de Genebra de 1924 sob auspícios da Liga das Nações, no que concerne o foco das duas declarações em defender a ideia de proteção à criança.

A partir desta declaração, levando em consideração todos os princípios nela intitulados, originou-se a Doutrina da Situação Irregular. Segundo Rizzini (2011), pela Doutrina da Situação Irregular, o “menor” constrói a sua identidade como a síntese de uma existência marginal. O Novo Código de Menores Brasileiro, de 1979, substituiu as categorias de menor abandonado e menor infrator pela categoria de *menor em situação irregular*. O Código destinava-se à proteção, assistência e vigilância aos menores de 18 anos que se encontrassem em situação irregular, como: I - privado de condições sócio econômicas; II - vítima de maus-tratos; III - perigo moral; IV - privado dos pais ou responsáveis; V - desvio de conduta; e VI - autor de infração penal.

No ano de 1989, foi realizada a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que se sucedeu décadas após a Declaração dos Direitos das Crianças precedida pela ONU. Segundo Rosemberg (2010, p.716), a Convenção rendeu debates e tensões no Brasil, uma vez houveram “[...]céleres Ratificações da Convenção, na América Latina, inclusive no Brasil”. Para a autora, a Convenção contribuiu para iniciar o processo de pensar a criança e a infância como construção social, fazendo com que dois meses antes de sancionar o ECA, em maio de 1990, o presidente do Brasil na época, Fernando Collor de Mello, fez um anúncio, em 31 de maio de 1989, falando sobre a criação do Ministério da Criança e encaminhando ao Congresso Nacional, tendo como base uma das ratificações da Convenção. Segundo Rosemberg (2010), seu discurso foi:

[...]a partir de hoje, deste momento, a qualidade de vida de nossas crianças será preocupação central e objetivo maior da ação do Governo [...] Não podemos ser o Brasil dos “pixotes” [...]. Temos o dever de reverter essa situação; de garantir alimentação e saúde para as nossas crianças. Temos de tirá-las das ruas e dos desvios da marginalidade; de encaminhá-las à escola motivando-as para o estudo. Temos de levá-las de volta ao seio da família, ao convívio e guarda de pais capazes de dar-lhes sustento, afeto e amor; de fazer prevalecer o sentido da paternidade responsável.

Temos de recuperar de uma vez por todas a família brasileira (MELLO, apud ROSEMBERG, 2010, p.716).

Ademais, houve o rompimento com a Doutrina da Situação Irregular e, conseqüentemente, o abarcamento da Doutrina da Proteção Integral fazendo com que a mesma se efetuassem em nosso ordenamento jurídico na vigente Constituição Federal Brasileira de 1988, onde consta no art. 227, o qual originou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que

é dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Adentrando a fase da Desinstitucionalização, a partir da Doutrina de Proteção Integral e de seus princípios, originaram-se discussões sobre a premência de uma nova legislação sobre crianças e adolescentes, culminando com o Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

No âmbito educacional, segundo Faleiros (2011), a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a mais longa no que diz respeito aos assuntos educacionais no país. Foi citada em 1934, mas somente em dezembro de 1961 ocorreu a promulgação da Lei nº 4.024. Para Cunha e Góes (1985), “o debate assumiu um papel questionador até 1964[...]”, uma vez que:

entre os anos 1950 e 1960, a defesa da escola pública no contexto da discussão da LDB, deu continuidade ao pensamento de educadores como Anísio Teixeira, Pascoal Leme e outros e se converteu em estuário do Rio cujos tributários foram: a criação da Associação Brasileira de Educação (1924), a IV Conferência Nacional de Educação (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1945), o IX Congresso Brasileiro de Educação (1945), a Universidade do povo e os Comitês Democráticos, criados no então Distrito Federal pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro) quando de seu período de vida legal [...] (CUNHA; GÓES, 1985, p.14).

Entretanto, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, estabelece nos artigos 29 e 30, a educação infantil como primeira etapa da educação básica com a finalidade do desenvolvimento básico da criança. Segundo Silva e Francischini (2012, p.272), em 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “[...]como um instrumento a ser seguido compulsoriamente na construção das propostas pedagógicas e do seu desenvolvimento”. No mesmo ano, o

Referencial Nacional de Educação Infantil (RCNEI) entra em vigor, com o objetivo de oferecer uma Base Nacional Comum para os Currículos.

O final do século XX foi marcado por algumas mudanças na Educação, tendo em vista a regulamentação na Constituição (1988) e a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que direcionava às crianças os direitos mínimos constados em tais documentos. Houve um marco importantíssimo para toda esta jornada de lutas na Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que além de substituir o Código de Menores, estabeleceu princípios e direitos das crianças priorizando normas que as reconhecem como cidadãos de direitos e legitima o fim do trabalho infantil até os dezoito anos. Dessa forma, em seu art. 67 o ECA estabelece que:

Ao adolescente aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado trabalho: I) noturno, realizado entre as vinte e duas horas do dia seguinte; II) perigoso, insalubre ou penoso; III) realizado em locais prejudiciais à sua formação; IV) realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do adolescente foi criado com o objetivo de assegurar e dar visibilidade às crianças e aos adolescentes, garantindo seus direitos para o desenvolvimento como sujeitos humanos portadores de direitos civis, de acordo com a Doutrina da Proteção Integral. Dessa forma, o Estatuto surge contrário ao que precedia o Código de Menores, que interligava pobreza à delinquência sob princípios de “proteção social” e “defesa social”.

É importante ressaltar que, com a criação do ECA foi extinta a FUNABEM e com as mudanças no reordenamento institucional foi criado o Centro Brasileiro da Infância e Adolescência (CBIA), para exercer as políticas nacionais para a infância, substituindo as práticas assistencialistas e correccionais repressivas, reorganizou as políticas públicas, em: a) políticas sociais básicas; b) políticas complementares; e c) programa de proteção especial para crianças e adolescentes em situação de risco (FALEIROS, 2011).

Com a promulgação do ECA houve a criação dos Conselhos Tutelares (CTs), que foram estabelecidos por lei municipal sob prescrição dos artigos 131 ao 140 do Estatuto. No art. 131 do estatuto consta que “O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (ECA). Dessa forma, os CT's atuam como órgão público no âmbito municipal, trabalhando para a garantia do direito das crianças e adolescentes, sobretudo, em situação de risco. Conforme art. 132 do ECA, a cada três anos é realizada a

eleição municipal, pela comunidade local, para eleger os conselheiros municipais. Cada Conselho é composto por cinco membros com mandato de três anos.

Embora os CTs sejam órgãos permanentes, isentos de medidas jurisdicionais e com autonomia municipal, são realizadas fiscalizações para a escolha dos conselheiros pelo Ministério Público (MP) e o Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA). Segundo consta no artigo 136 do ECA, são atribuições do Conselho Tutelar: atender não só as crianças e adolescentes, como também atender e aconselhar pais ou responsáveis. O Conselho Tutelar é acionado sempre que se perceba abuso ou situações de risco contra crianças ou adolescentes, como, por exemplo, em casos de violência física ou emocional. Cabe ao Conselho Tutelar aplicar medidas que zelem pela proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Após a promulgação do Estatuto surgiram diversos conselhos com a finalidade de assegurar as políticas sociais básicas para o público infanto-juvenil. Dentre os conselhos, o primeiro foi estabelecido pela Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA). Segundo o art. 3º da mesma lei, o CONANDA:

[...] é integrado por representantes do Poder Executivo, assegurada a participação dos órgãos executores das políticas sociais básicas na área de ação social, justiça, educação, saúde economia, trabalho e previdência social e, em igual número por representantes de entidades não-governamentais de âmbito nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.

Para tanto, a política de assistência social na esfera municipal se efetivou pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), sendo a mesma de nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

Após a Lei Orgânica vários conselhos foram criados tanto no âmbito municipal quanto no nacional. Os conselhos garantem formas de participação ativa na gestão de políticas para a assistência social, com o objetivo de tanger as funções de controle e fiscalização do fundo público municipal para a política de assistência social.

Os conselhos para a garantia e fiscalização das Políticas Nacionais de Assistência Social (PNAS) são: Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescente (CMDCA); Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS); Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS); e Conselho Estadual de Assistência Social (CEAS). Para o reconhecimento de entidades beneficentes existe a Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS), tal documento certifica entidades beneficentes, sem fins lucrativos, reconhecendo-

as como tal, que tenham como objetivo a prestação de serviços na área de educação, saúde e assistência social.

No entanto, vale ressaltar que a assistência social é um direito do cidadão e dever do Estado, instituída pela luta da sociedade civil levada à Constituição Federal de 1988. Dessa forma, após a criação dos Conselhos e implantação da LOAS, foi instituído o Sistema Único de Assistência Social-SUAS, que, em 6 de julho de 2011, através do sancionamento da Lei nº 12.435 teve garantida a continuidade do SUAS. Segundo o portal de desenvolvimento social esse sistema

[...] organiza as ações da assistência social em dois tipos de proteção social. A primeira é a Proteção Social Básica, destinada à prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. A segunda é a Proteção Social Especial, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros aspectos [...] (PORTAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL).

Dessa forma, a gestão das ações e a aplicação de recursos do SUAS são articuladas e discutidas com as Comissões Intergestores Bipartite (CIBs) e a Comissão Intergestores Tripartite (CIT)⁴. Esses procedimentos são acompanhados e aprovados pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS); Conselhos Municipais de Assistência Social (CMAS) e Conselhos Estaduais de Assistência Social (CEAS).

Por meio do SUAS foram desenvolvidos e implementados nos municípios, os Centros de Referências de Assistência Social (CRAS), onde são realizadas ações sociais para famílias que estejam em situação de risco social. Tais ações são mediadas por palestras, campanhas e eventos na busca de articulações com a comunidade para se pensar a solução de problemas, como a violência no bairro, trabalho infantil, falta de transporte, baixa qualidade na oferta de serviços, ausência de espaços de lazer, entre outros. Tais problemas agravam a garantia de direitos constitucionais de inúmeras famílias brasileiras, provocando as desigualdades sociais.

Outro fator importante que diz respeito à convivência familiar é a separação. A mesma pode gerar o desgaste emocional que é causado pela formação de vínculo afetivo. Para Vicente (1994), o vínculo tem dimensão biológica, afetiva e social, tanto para os pais quanto para as crianças, que muitas vezes são afastadas de suas famílias em situação de pobreza.

⁴ As Comissões Intergestores Bipartite (na direção estadual) e tripartite (na direção nacional) são espaços intergovernamentais, políticos e técnicos em que ocorrem o planejamento, a negociação e a implementação das políticas de saúde pública. As decisões se dão por consenso (e não por votação), o que estimula o debate e a negociação entre as partes.

Segundo consta no art. 92 do ECA, as entidades que desenvolvem programas de abrigo devem adotar os seguintes princípios: I) preservação dos vínculos familiares; II) integração em família substituta, quando esgotados os cursos de manutenção na família de origem; III) atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV) desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; V) não desmembramento de grupos de irmãos; VI) evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII) participação na vida da comunidade local; VIII) preparação gradativa para o desligamento; e IX) participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004, o acolhimento institucional se encontra na proteção social especial a qual se estabelece pela exclusão social. Para isso, a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/ SUAS) enfatiza que:

a proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (NOB, 2005, p.37).

A partir do breve histórico apresentado neste trabalho, é possível sintetizar que as conquistas das políticas públicas para o segmento infanto-juvenil foram possíveis por meio de lutas sociais e articulações de diversos setores para a efetivação das mesmas. Ao longo do período, os abrigos que acolhiam as crianças e adolescentes, tinham por caráter a função Filantrópica⁵; Filantrópico-Higienista⁶, Assistencial⁷ e Institucional⁸. Havia com isso, uma instabilidade no que tange ao compromisso com as medidas socioeducacionais e do desenvolvimento da infância e da adolescência.

Entretanto, há de se falar do distanciamento provocado pela relação entre legislação e a eficácia das políticas públicas para as crianças e adolescentes em situação de risco social no Brasil. Para Silva (1998),

Se o Estado mantém – como manteve e mantém até – alguns milhares de crianças e de adolescentes sob a tutela por períodos médios de 12,3 anos e não consegue cumprir a mais elementar das obrigações, que é dotar essas crianças de um cabedal de

⁵ Implantação da Roda dos Expostos (SILVA, 1998).

⁶ Criação da Legislação Sanitária Municipal e Estadual no controle das doenças epidêmicas (SILVA, 1998).

⁷ Aprovação do primeiro código de menores; desativação da “Casa dos Expostos”; criação e regulamentação do Juizado de Menores (SILVA, 1998).

⁸ Criação da FUNABEM e FEBEMs a qual para SILVA (1998), foi a “Introdução ao militarismo, do militar e da disciplina militar dentro dos internatos[...]” (p.35).

conhecimentos culturais, intelectuais e técnico-científicos que lhe permitam conquistar a emancipação e a autonomia, no sentido de poderem assumir responsabilidades sobre suas próprias vidas, isso é o atestado final da ineficácia e da falência das políticas públicas de custódia de crianças e adolescentes. (SILVA, 1998, p.71).

Para Silva (1998), o Brasil sempre se deparou com esta contradição, uma vez que

por um lado, adota posturas avançadas na legislação, acompanhando os principais avanços consagrados nos tratados e nas convenções internacionais, mas por outro, essa mesma legislação avançada serve para mascarar e camuflar uma prática arcaica e discriminatória. (SILVA, 1998, p.71).

Dessa forma, este item do presente trabalho, buscou trazer uma breve sistematização da fase Filantrópica (1500-1874) até a fase, reconhecida por Silva (1998), Institucional (1964-1990), a fim de nos situarmos sobre como e quando as crianças, sobretudo institucionalizadas, começaram a ser visibilizadas e se essa visibilização se faz presente com a eficácia da legislação e das políticas públicas. Haja vista o processo para a efetivação das leis e políticas sociais ser reconhecido como um marco histórico por educadores e movimentos sociais que lutaram para a implementação das mesmas.

2.2 Institucionalização

O presente tópico tem como objetivo explicitar a vivência de crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva em um “abrigo institucional” denominado Casa Lar Regional, na cidade de São João del-Rei/MG. Para tanto, em um primeiro momento, apresento o processo de institucionalização no que diz respeito às Casas Lares e Abrigos Institucionais os quais se integram pelo Programa de acolhimento institucional, sancionado pela Lei nº 13.509, que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente, modificando, entre outras nuances, os prazos de acolhimento institucional. O primeiro inciso apresenta que

toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada três meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades prevista no artigo 28 desta lei. Inciso 2º: A permanência da criança e do adolescente em programa de Acolhimento Institucional não se prolongará por mais de dezoito meses, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária (BRASIL, 2005).

Na instituição de acolhimento, as crianças e adolescentes se encontram em situação de risco social, ao que se refere o acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados da convivência familiar por meio de medida protetiva (BRASIL, 1990, p.37).

Segundo o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, o termo acolhimento institucional é utilizado para

[...] designar os programas de abrigo em entidade, definidos no artigo 90, inciso IV, do ECA, como aqueles que atendem crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo, aplicadas nas situações dispostas no Art. 98. Segundo o Art. 101, Parágrafo Único; o abrigo é medida provisória e excepcional, não implicando privação de liberdade. O Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes pode ser oferecido em diferentes modalidades como: Abrigo institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem. Independente desta nomenclatura, todas essas modalidades de atendimento constituem “programas de abrigo”, previsto no artigo 101 do ECA, inciso VII, devendo seguir os parâmetros do artigo 90, 91, 92, 93 e 94 (e no que couber) da referida lei (BRASIL, 2003, p.41).

O conceito de institucionalização também está presente neste trabalho como forma de compreender as vivências das crianças sujeitos desta pesquisa, que se passa em uma Casa lar reconhecida pelas orientações técnicas de um “abrigo institucional” e não de uma Casa Lar como o nome da instituição de acolhimento ainda utiliza. Uma vez que as crianças da Casa Lar têm a instituição como ambiente de moradia, no qual estão imersos ao “*micromundo das instituições*”, se faz necessário compreender acerca desta instituição de acolhimento. Roberto da Silva (1998), autor de “*Os filhos do Governo*”⁹, sendo ex-morador de uma das unidades da Febem, explicita o conceito de micromundo:

O micromundo a que me refiro sempre foi para mim tão real, tão tangível, suas entranhas e suas estruturas tão familiares, que passei a concebê-lo através de uma metáfora: o micromundo como um universo delimitado por uma redoma, cujos limites inferior e superior definem tanto uma estratificação institucional como uma escala de evolução existencial (SILVA, 1998, p. 172).

Sendo assim, é válido ressaltar que os ambientes de abrigo estão relacionados às construções subjetivas das pessoas que crescem ou que passam um certo tempo institucionalizadas no âmbito do acolhimento. Este *micromundo* faz relação com uma realidade, que para nós, é desconhecida. E que só se faz esclarecedora (ou não) para as pessoas que vivem a institucionalização.

⁹ Fruto da Dissertação de Mestrado do autor.

Dessa forma, diversos atores sociais envolvidos, principalmente os vinculados a associações, comissões, conselhos, organizações políticas e movimentos sociais, pressionaram as alterações na Constituição de 1988, implementando o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e, com isso, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. A partir deste Plano, as políticas públicas obtiveram melhor ênfase no que concerne concepções sobre os programas de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de risco social.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária se remete ao art. 101 do ECA, que define o abrigo como medida provisória e excepcional, não implicando privação de liberdade. Nesse sentido, o mesmo documento, enfatiza algumas modalidades que regem pela proteção e defesa das crianças e adolescentes que se encontram sob tutela de medida protetiva no ambiente.

Tais modalidades são diferenciadas, existem: Casas Lares, Casas de Passagens, Repúblicas, Abrigos Institucionais etc. Apesar das nomenclaturas se diferenciarem, todas essas entidades devem atender aos pressupostos do ECA. Desse modo, destaca-se como sendo “Casas Lares” as instituições:

[...] definidas pela Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987, [que] devem estar submetidas a todas as determinações do ECA relativas às entidades que oferecem programas de abrigo, anteriormente citadas, particularmente no que se refere à excepcionalidade e à provisoriedade da medida. Nesta modalidade, o atendimento é oferecido em unidades residenciais, nas quais um cuidador residente se responsabiliza pelos cuidados de até dez crianças e/ou adolescentes, devendo para tal receber supervisão técnica. As casas-lares têm a estrutura de residências privadas, podendo estar distribuídas tanto em um terreno comum, quanto inseridas, separadamente, em bairros residenciais. (BRASIL, 2006).

É válido acrescentar que as crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva permanecem nas instituições de abrigo até os seus 18 anos, o que é garantido pelo ECA. Por isso, Silva (1998) busca explicitar as fases que abrangem a historicidade da assistência social para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no país. Para o autor, a *desinstitucionalização* é a fase a qual se imergiu com a promulgação do ECA após 1990. Dessa forma ele enfatiza que

os estudos das fases mais recentes buscam identificar as diversas representações da criança institucionalizada, a construção de uma pedagogia específica e de técnicas para trabalhar com meninos de rua, questões sobre a subjetividade do menor, etc., mas pouco ou nada se referem à historicidade do abandono e ao atrelamento das políticas de amparo à criança a uma visão política do Estado do homem (SILVA, 1998, p.48).

Para Fernandes (2007), há tensões de complexidades acentuadas existentes nos exercícios dos direitos de proteção e participação. “Uma vez que apoiam perspectivas quase antagônicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades; por outro, uma aceção da criança como sujeito de direitos civis básicos” (FERNANDES, 2007, p.247). Ainda assim existe neste embate uma série de fatores que dizem respeito às subjetividades das crianças e suas infâncias voltadas a cada ambiente.

O contexto histórico nos mostra uma série de fatores contribuintes para o processo de desenvolvimento e efetivação das políticas sociais para as crianças pobres no Brasil. As políticas públicas, quando efetivadas, começaram a reconhecer e a repensar a criança não mais como um “adulto em miniatura” ou “homúnculos”, mas como agente do seu próprio desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, contribuintes para uma sociedade pautada de direitos não apenas de sobrevivência, mas também, como enfatiza o art. 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “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”. (BRASIL, 1990).

Sendo assim, existem políticas públicas no início do século XX, no Brasil, que apoiam, reconhecem e dão direitos às crianças que se encontram em situação de risco social. Essas políticas buscam tratar das desigualdades de uma maneira que reflita a situação atual em que se encontra a criança, tanto no ambiente em que vive, quanto com o sentimento de afetividade, que é estabelecido pela criança conforme o ambiente habitado por ela. Para Tuan (1980), tais ambientes são denominados de “eco-auto-organização”, ou seja, o indivíduo constitui o seu eu nas interações com o meio, entendidos como “ecossistemas” e também depositam nos mesmos “cargas de afetividade”, as quais o autor chama de “topofilia”.

Horn (2004, p.35) faz uma distinção entre “espaço” e “ambiente”. Para a autora, o espaço “carrega a objetividade e intencionalidade pedagógica envolvida na relação de cuidado e educação entre adultos e crianças”. Já o ambiente traz em si toda a subjetividade dessas relações. Denomina o ambiente como sendo: “[...] o conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem”.

Desta forma, a interação social que acontece no ambiente em que a criança vive, desencadeia uma série de fatores comprometedores que contribuem também para suas construções identitárias. Esse sentimento de afetividade, gerado na porção do espaço vivido, incrementa os locais institucionais nos quais as crianças e adolescentes podem vir passar boa parte do tempo, como é o caso também das escolas e creches de tempo integral e dos abrigos

de acolhimento e casas lares regidos por medidas protetivas sob custódia da justiça. Para Coelho (2007, p.176), “o próprio “lugar” é construído por intermédio das interações afetivas que são impregnadas de valores, sentimentos e simbolismos, no instante em que o indivíduo vive o espaço pelos processos perceptivos”. Por isso, é interessante saber se os espaços em que as crianças institucionalizadas habitam costumam ser pautados pelas normas estabelecidas no ECA ou pelo programa estabelecido.

De acordo com Ridge e Millar (2000), a experiência de institucionalização deixa as crianças, por vezes, vulneráveis à exclusão social devido a uma inadequada integração interpessoal. Essas crianças carecem de apoio social por meio de uma equipe técnica atuante tanto nas instituições de ensino, quanto nas casas lares e demais abrigos institucionais, uma vez que além de estarem em situação de risco social, sofrem preconceitos diante das pessoas que as veem ainda como uma “ameaça” para a sociedade. Dessa forma, essas crianças chegam nas escolas despreparadas pela falta de amparo e proteção efetiva, além de ficarem constrangidas pelo processo de institucionalização, o que pode contribuir dentre outras coisas para o seu não desempenho escolar.

Para Corsaro (2011), “[...] a pobreza infantil nos países em desenvolvimento pode estar ligada a uma série de fatores, incluindo a rápida urbanização [...], o aumento da crise da dívida global, doenças infecciosas e outros fatores que contribuem para reproduzir essas desigualdades sociais e, portanto, políticas. Para Corsaro, a ajuda das “nações ricas” pode contribuir para o combate dos problemas causados pela pobreza nos países em desenvolvimento. Dessa forma, ele menciona a ODA (Assistência Oficial para o Desenvolvimento) que,

[...] refere-se ao auxílio governamental para fins humanitários e de desenvolvimento [...], cerca de dois terços da ODA são dados diretamente de um governo para o outro; o restante é canalizado para diversos países, por meio de organizações e agências das Nações Unidas. Além disso, alguns auxílios são fornecidos por organizações voluntárias das nações ricas. (CORSARO, 2011, p.322).

Ainda que para o autor essa não seja a única forma de combater a questão da pobreza infantil nos países em desenvolvimento, mas uma das formas de apoio principalmente às Organizações Não Governamentais (ONG's).

Os casos de institucionalizações das crianças na Casa Lar estão, na maioria das vezes, relacionados aos maus tratos e, conseqüentemente, à pobreza, crianças que perderam os pais e os familiares próximos não tem condições de ficarem com a guarda; pais, tios, padrastos, avós que abusam sexualmente das crianças e adolescentes; pais e mães presidiários, usuários de drogas e/ou alcoólatras, dentre outras características consideradas inadequadas para a criação

de uma criança. Fernandes (2007) alega que “a institucionalização das crianças, motivada pela existência de quadros sociais e familiares complexos, tem sido “a forma mais simples e mais cômoda de a sociedade solucionar o problema das crianças vítimas de maus tratos” (FERNANDES, 2007, p.258).

O fato de as crianças viverem em abrigos remete ao “complexo de vulnerabilidade”, que decorre da ideia da pretensão por,

[...] caracterizar, então, cotidianos infantis nos quais é indelével a vulnerabilidade das crianças, que será tanto mais comprometedora para a participação destas nas decisões que lhes dizem respeito, quanto mais hermética na consideração da importância da participação infantil para a ordem institucional em que se enquadram (FERNANDES, 2007, p.260).

Para Riva (2007), o aprender fica associado ao ser capaz de realizar tarefas concretas, adaptar-se às situações, estar em conformidade com as regras escolares e com aquilo que a escola exige. De acordo com Fernandes (2007), em uma pesquisa realizada com crianças que vivem perante acolhimento institucional:

[...] a investigação tem vindo a afirmar que a exclusão social das crianças, tal como a dos adultos, ultrapassa o acesso aos recursos materiais, atingindo aspectos como participação social insuficiente, falta de interação social e falta de poder. Essa realidade deixa-as em situações complexas, nas quais é difícil sustentar uma identidade pessoal e social como sujeitos de direitos e cidadãos com competência para participar nos seus cotidianos (FERNANDES, 2007, p.260).

Santos (1999) faz referência à constituição dos sistemas de desigualdade e exclusão que se alastraram com maior veemência com a imposição da “modernidade capitalista”. Para o mesmo autor, existem dois sistemas que contrapõem aos princípios emancipatórios da vida social (igualdade, liberdade e cidadania): a desigualdade e a exclusão. O autor explica a distinção dos dois sistemas:

A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo, está dentro e a sua pertença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como é excluído. Quem está em baixo está fora (SANTOS, 1999, p.2).

Ou seja, esses dois sistemas também fazem parte da hierarquização social, um como constituinte da integração social (desigualdade) e outro constituinte da pertença social (exclusão), fazendo com que “na prática os grupos sociais insiram-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas” (SANTOS, 1999, p.2). Para o autor, o desenvolvimento capitalista leva as sociedades a viverem numa contradição entre os princípios emancipatórios,

fazendo-as viverem princípios de “regulação social”. Para ele, o desenvolvimento capitalista estabelece “mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos” (SANTOS, 1999, p.5). Enfatizando que o princípio de regulação social é um modelo da modernidade capitalista, que por meio da gestão dos mecanismos, reproduz a desigualdade e a exclusão. Para Kramer (2003):

Considerar simultaneamente a singularidade das crianças e as determinações sociais e econômicas que interferem nas suas condições exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade e situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar as identidades, a igualdade e a justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e as interações saudáveis (KRAMER, 2003, p.172).

É importante ressaltar que as crianças estão se construindo ou se constituindo socialmente e precisam vivenciar seus direitos para o seu desenvolvimento físico, emocional e social. Elas necessitam dos direitos fundamentais os quais são mencionados no ECA, relacionados à vida, saúde, liberdade, respeito, alimentação, educação, dignidade, convivência familiar e comunitária, direito ao esporte, cultura, educação, lazer, profissionalização e proteção dentre outros.

Além dos direitos já mencionados, a criança também deve ter garantido o direito ao brincar, para Kramer (2003, p.170), “é a criança que brinca e, ao brincar, representa e ressignifica o que sente, pensa, faz”. Deste modo, existe uma analogia entre o direito de brincar e o espaço de afetividade ao qual a mesma está ambientada. Isso nos leva a pensar sobre como a importância do direito de brincar, que envolve também a construção de suas identidades, está sendo adquirida mediante as relações que ela estabelece com o seu ambiente.

Para Santos (2005),

[...] a experiência infantil, é sensível, envolve os vários sentidos humanos e se apresenta por meio da corporeidade, portanto, é preciso pensar que tais experiências transcorrem por meio de uma relação direta da criança com os espaços da instituição, na relação direta da criança com a rotina cotidiana desses espaços e pelas relações interpessoais que ali são, cotidianamente travadas (SANTOS, 2005, p.53).

É a partir dessa realidade que esta pesquisa de mestrado se insere. Com o objetivo de analisar as vozes das crianças sobre suas vivências na instituição Casa Lar, tendo em vista fatores que abarcam a construção social de suas infâncias.

2.3. O Consórcio Intermunicipal de Saúde das Vertentes – CISVER e a Casa Lar Regional

Para melhor explicitar este tópico, conversei com a advogada do CISVER, que é a responsável por advogar também sobre os assuntos da Casa Lar Regional. Conversamos um pouco sobre a empresa de saúde pública e a participação desta na regência integral do abrigo.

O Consórcio Intermunicipal de Saúde das Vertentes - CISVER - foi implantado em 26 de fevereiro de 1996. Os Consórcios Intermunicipais de Saúde - CIS - estão previstos na Lei Orgânica da Saúde nº 8.080 de 19 de setembro de 1990. De acordo com Neves e Ribeiro (2006):

Os consórcios favorecem estratégias de descentralização na direção de objetivos gerais do SUS para a regionalização e a hierarquização da oferta de serviços. São inovações do setor público que podem ser incluídas entre iniciativas que, embora não façam parte da agenda predominante da Reforma do Estado, geram soluções organizacionais que se afastam do modelo típico da administração direta (NEVES; RIBEIRO, 2006, p.3).

De acordo com o Relatório de Gestão do CISVER do ano de 2015, que me foi fornecido pela advogada responsável pelo abrigo, o Consórcio tem como diretrizes básicas ampliar e fortalecer os municípios consorciados, permitindo ações conjuntas na área da saúde, racionalizando investimentos através da cooperação e parceria com os municípios consorciados. Dessa forma, o CISVER é um consórcio da área da saúde, responsável por consorciar a Casa Lar Regional como um de seus projetos. Segundo consta no mesmo relatório, o projeto de abarcamento da Casa Lar Regional tem como objetivo:

[...] o atendimento em abrigo Modalidade Casa Lar, de Crianças e Adolescentes em situação de abandono, destituição do poder familiar, negligência, ameaça e violação dos direitos fundamentais, buscando um melhor desenvolvimento e atendimento de suas necessidades, não perdendo a perspectiva de reavinculação familiar e comunitária (RELATÓRIO DE GESTÃO DO CISVER, 2015).

Ademais, no mesmo relatório (2015) consta um curto histórico, o qual nos localiza sobre as datas de início do processo de Consórcio com os outros municípios da região. Segundo consta no relatório, desde março de 2012, por meio do Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, firmado entre as prefeituras dos municípios, o CISVER e o Ministério Público de São João del-Rei, ficou definido que a gestão da Casa Lar Regional seria realizada pelo município de Santa Cruz de Minas em parceria com o CISVER. A partir do ano de 2014, as cidades de Dolores de Campos e Prados aderiram ao projeto. Nos anos de 2013 e 2014, a Casa Lar Regional passou por um período de consolidação institucional. Em 2013, foi realizado pelo CISVER a contratação de uma equipe técnica, segundo consta no documento de “Orientações Técnicas:

Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”. No abrigo institucional, que é o caso da Casa Lar Regional, deve constar os seguintes profissionais: a) 1 (um) coordenador com formação mínima em nível superior, experiência na área e amplo conhecimento da rede de proteção à infância e juventude, de políticas públicas e da rede de serviços da cidade e da região; b) 2 (dois) profissionais da equipe técnica (assistente social e psicóloga social) para atendimento de até 20 (vinte) crianças e adolescentes; com formação mínima em nível superior e experiência no atendimento a crianças a adolescentes e famílias em situação de risco; c) 1 (um) profissional para cada 10 (dez) crianças e adolescentes, por turno (educador/cuidador), com formação mínima em nível médio e desejável a experiência com atendimento a crianças e adolescentes. As principais atividades desenvolvidas pelo educador/cuidador, segundo os parâmetros técnicos, consistem em:

Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade; Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento; Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior (BRASIL, 2009, p.68).

Os parâmetros profissionais que regem sobre os abrigos institucionais exigem também auxiliares de educadores/cuidadores, que seguem as orientações técnicas conforme o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes: d) formação mínima em nível fundamental, desejável experiência com crianças e adolescentes, sendo, 1(um) profissional para até 10 (dez) crianças e adolescentes, por turno; faz-se necessário para esta categoria, uma equipe no turno noturno, atentos a movimentação. A quantidade de funcionários deverá ser aumentada quando houver público infanto-juvenil que demande atenção específica “adotando-se a mesma relação do educador/cuidador” (BRASIL, 2009, p.71). Procurei especificar, aqui, as orientações técnicas para uma equipe profissional mínima exigida, que são: a) coordenador, b) equipe técnica, c) educador/cuidador, e d) auxiliar de educador/cuidador. A capacidade máxima de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que o abrigo institucional deve atender é a de até 20 (vinte) pessoas.

No ano de 2012, a Casa Lar Regional passou a ser consorciada pelo CISVER e pelos municípios da região, juntamente com a administração da Prefeitura Municipal de Santa Cruz de Minas. Em 02 de maio de 2016, foi consolidado outro Termo de Ajustamento de Conduta –

TAC, “[...]visando dar nova adequação a administração e manutenção da Casa Lar Regional às exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente[...]” (BRASIL, 2016). Com isso, a Casa Lar Regional passou a ser mantida e administrada pelo CISVER, contando com os repasses financeiros dos municípios conveniados. É válido ressaltar que, de 2012 até 2016, o que existiu foi um “Convênio de Cooperação Mútua” para repasses financeiros entre os municípios conveniados e a administração geral da prefeitura municipal de Santa Cruz de Minas. A partir do ano de 2016, o CISVER passou a ter junto dos municípios conveniados, a responsabilidade com a administração do abrigo institucional.

Embora a nomenclatura utilizada para denominar este abrigo de acolhimento seja Casa Lar, como já tratado no item da institucionalização, as orientações técnicas demandam exigências distintas para cada modalidade de acolhimento. A Casa Lar “Regional” é orientada pelo programa de “abrigos institucionais”, atualmente no âmbito do programa de acolhimento institucional. As diferenças ocorrem na estruturação das casas, nas orientações tanto para equipe técnica, quanto para a equipe funcional, no número de crianças e adolescentes acolhidos etc. Entretanto, acima foram citadas as características exigidas pelo acolhimento institucional de uma equipe técnica e funcional, no âmbito dos abrigos institucionais. Especificamente sobre os parâmetros exigidos para uma instituição, a Casa Lar deve oferecer as seguintes especificidades:

Devem ser evitadas especializações e atendimentos exclusivos - tais como adotar faixas etárias muito estreitas, direcionar o atendimento apenas a determinado sexo, atender exclusivamente ou não atender crianças e adolescentes com deficiência ou que vivam com HIV/AIDS. A atenção especializada, quando necessária, deverá ser assegurada por meio da articulação com a rede de serviços, a qual poderá contribuir, inclusive, na capacitação específica dos cuidadores. Este equipamento é particularmente adequado ao atendimento a grupos de irmãos e a crianças e adolescentes com perspectiva de acolhimento de média ou longa duração (BRASIL, 2009, P.75).

A faixa etária estabelecida para o público alvo é de até 18 (dezoito) anos. E a ocupação máxima é para 10 (dez) crianças e adolescentes.

De acordo com as orientações técnicas sobre os parâmetros profissionais exigidos, a formação da equipe profissional (tanto técnica quanto funcional) conta com um coordenador com as mesmas exigências de formação mínima dos abrigos institucionais. Porém, a coordenadora ou o coordenador de uma Casa Lar deverá atender até 20 (vinte) crianças e adolescentes em até 3 (três) Casas Lares. O mesmo é feito com a equipe técnica de 2 (duas) pessoas, no mínimo, para atenderem até 20 (vinte) crianças e adolescentes em até 3 (três) Casas

Lares. O que diferencia a equipe profissional de um abrigo institucional e de uma Casa Lar são os educadores.

De acordo com as orientações técnicas para a equipe profissional, os educadores/cuidadores devem residir no acolhimento de modalidade Casa Lar. Seria a pessoa ou casal que resida na Casa com as crianças e adolescentes, sendo responsáveis pela organização e cuidados de rotina da casa. Ademais, a orientação chama atenção para a importância do papel do educador social salientando:

Especial atenção deve ser dada à clarificação do papel a ser exercido por esse profissional, de modo a que não se pretenda substituir o lugar e a função dos pais ou da família de origem. O educador/cuidador residente não deve ocupar o lugar da mãe ou da família de origem, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta, quando for o caso. Assim, recomenda-se a substituição do termo largamente utilizado “mãe/pai social” por educador/cuidador residente, de modo a evitar ambigüidade de papéis, disputa com a família de origem ou fortalecimento da idéia de permanência indefinida da criança/adolescente no serviço e o investimento insuficiente na reintegração familiar (BRASIL, 2019, p.77).

Todavia, o acolhimento institucional que se enquadra na modalidade de Casa Lar tem características mais próximas de uma casa residencial, com número de crianças e adolescentes para 10 (dez) pessoas. A casa deve estar em conformidade com a localização social e cultural das crianças e dos adolescentes para a garantia do direito dos mesmos à Convivência Familiar e Comunitária. De acordo com os parâmetros estabelecidos pelas orientações técnicas, o ambiente deve se aproximar o máximo de um ambiente [...] “unifamiliar”, seguindo os padrões arquitetônicos das demais residências da comunidade a qual estiver inserida” (BRASIL, 2019).

Em um abrigo institucional, as pessoas responsáveis por cuidar das crianças são chamadas por educadores e/ou cuidadores. No abrigo institucional que está sendo realizada a pesquisa, os educadores/cuidadores são chamados por “monitores”. Além disso, uma Casa Lar, cujas orientações técnicas estejam em prática, tem capacidade de acolher como já dito, um limite de 10 (dez) crianças, enquanto nos abrigos a capacidade máxima é de 20 (vinte). Em desconformidade com as orientações técnicas, o abrigo que está sendo pesquisado, a depender da rotatividade chega a 30 (trinta) ou mais crianças, entre adolescentes que entram e saem da Casa, seja por reestruturação familiar ou em casos de encaminhamento para família substituta.

2.4 Estruturação do espaço físico do abrigo institucional

A Casa Lar Regional se mudou da cidade de Santa Cruz de Minas para o bairro Pio XII na cidade de São João del-Rei, em dezembro de 2016. Atualmente, a instituição possui 2 (duas)

casas na mesma chácara sendo uma para meninas e outra para meninos. Segundo as orientações técnicas para o serviço de acolhimento institucional (2009), o abrigo deverá

[...] ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (BRASIL, 2009).

A casa dos meninos possui quatro quartos com duas bicamas em cada quarto, sendo uma suíte, um banheiro com dois vasos sanitários e um chuveiro, uma sala com uma televisão que funciona com o auxílio de um pendrive, um cômodo que funciona como consultório psicológico da terapeuta que vai as segundas-feiras atender às demandas das crianças e adolescentes. A terapeuta começou a atendê-los no início deste ano de 2019.

A casa das meninas possui uma varanda em L, cinco quartos com duas bicamas em cada e uma prateleira para cada menina, se forem crianças (maiores) ou adolescentes. Um dos quartos possui suíte, uma sala com TV, um banheiro com um vaso sanitário e um chuveiro e uma cozinha sem móveis. Vale ressaltar que essa cozinha não é a principal da casa. Por isso a falta de móveis no espaço.

As crianças maiores e os adolescentes possuem em seus respectivos quartos, uma prateleira com suas roupas, isto foi observado tanto na casa dos meninos quanto na das meninas. As crianças menores não possuem pertences individuais, roupas e calçados são usados de forma compartilhada. As escovas de dente ficam na cozinha do refeitório, cada um possui uma escova e é responsável por fazer sua própria higienização.

Do lado de fora, entre as duas casas encontra-se um refeitório com uma mesa apropriada para as crianças maiores e para os adolescentes, contando com quatorze cadeiras, uma mesa de altura apropriada para crianças menores, com dois bancos extensos, uma cozinha com um fogão industrial, dois filtros, um bebedouro e duas geladeiras. O espaço externo conta com um salão de festas, o qual as crianças e adolescentes chamam de “galpão”. Lá eles assistem a televisão, que sintoniza apenas canais abertos.

Entre o refeitório e o “galpão” há uma sala “de aula” (como as crianças chamam), que possui três prateleiras para livros e materiais didáticos, um quadro negro, outro quadro branco, outras seis carteiras de escola e cadeiras que ficam colocadas uma atrás da outra. Alguns brinquedos guardados em uma caixa e diferentes jogos guardados em suas respectivas caixas. Há também uma lavanderia com dois tanques e duas máquinas de lavar.

A Casa fica cercada por um pomar, com árvores frutíferas, galinhas e um espaço com horta, onde são cultivados, por um adolescente da casa com a ajuda de um dos funcionários, alguns legumes e temperos.

2.5 Horários e turnos dos funcionários

Os funcionários da casa trabalham em turnos de 12 por 36 horas, fazendo um revezamento. São dois profissionais para a limpeza (um homem e uma mulher), responsáveis pela limpeza de todo o espaço físico e por lavar, secar e dobrar as roupas de todas as crianças e adolescentes. Três monitoras durante o dia (para os cuidados básicos de todas as crianças e adolescentes) e uma cozinheira por turno. Ao lado de fora da casa tem dois banheiros para os funcionários.

Uma equipe chega à casa às 8 da manhã e sai às 20 horas. Outra equipe entra às 20 horas e sai às 8 horas do outro dia. E assim revezam. A equipe da noite é composta por apenas duas monitoras e um cozinheiro ou cozinheira. Uma monitora fica na casa das meninas, que é também a casa dos bebês e das crianças menores (independente do gênero). Outra monitora fica na casa dos meninos e o cozinheiro fica no refeitório. A função das monitoras consiste em cuidar das crianças, levá-las ao banheiro à noite, dar leite aos bebês que se encontram lá, pegá-los no colo quando choram e, pela manhã, providenciar os uniformes e auxiliar na escovação dos dentes. Uma monitora em cada casa e o cozinheiro ficam responsáveis por fazer o café da manhã. Durante as refeições todos se alimentam juntos no mesmo refeitório.

A equipe técnica permanece na casa durante a semana, exceto aos finais de semana, ela composta por: uma psicóloga clínica (que vai todas às segundas-feiras), uma psicóloga social (responsável pelo acompanhamento psicossocial das crianças, adolescentes e famílias), uma assistente social (que também fica responsável pela análise das famílias e adoções), a coordenadora (responsável pelos assuntos administrativos), uma pedagoga (responsável pelas tarefas de casa e reuniões escolares de todas as crianças e adolescentes). A carga horária de toda equipe técnica é de 8 horas diárias e 40 horas semanais.

3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Neste capítulo discutirei as formas como se perpassaram a construção social da infância, tendo como embasamento teórico o contexto histórico-social dentro dos estudos sociais da infância. Deste modo, o capítulo consta de dois itens: no item 3.1, discorro sobre as concepções de criança e infância perpassando os estudos históricos-sociais das concepções de criança e infância ocidentais elucidadas por Ariès (1978). E no item 3.2, apresento o levantamento acadêmico realizado com os descritores: *Construção social e crianças*, realizado a partir da plataforma CAPES.

3.1 Concepções de criança e infância

Como mencionado no histórico do primeiro capítulo, podemos perceber que a construção social da infância, no Brasil, se perpetuou a partir do momento em que as crianças começaram a ser alvo de preocupação. Desde a fase filantrópica passando pela fase filantrópico-higienista, com foco nos cuidados médicos da população infantil até o momento em que tiveram o enfoque para a articulação das crianças como cidadãos constituídos de direitos e o seu lugar na estrutura social, surgindo a ideia de infância e a preocupação com a mesma no contexto histórico e social da sociedade moderna.

A infância como “alvo de interesse social” (RIZZINI; PILOTTI, 2013) fundamentada boa parte pela análise com embasamento histórico e social de estudiosos da história da infância brasileira (FALEIROS, 2013; RIZZINI, 2013; PILOTTI, 2013) está sendo estabelecida face as suas diferentes etnias, culturas e circunstâncias sociais. Pinto (1996, p.17) evidencia que “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades”.

O mesmo autor reconhece e analisa alguns fatores que corroboram para os “paradoxos da infância”, dentre eles, a ideia de que:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII (PINTO, 1996, p.11).

No âmbito da existência da criança, temos uma pluralidade de questões as quais foram tratadas em “*História Social da Família e da Criança*”. O ponto de partida de Ariès (1978) acontece na sociedade medieval e segue a procura de um sentimento da infância, que, para o autor, foi inexistente até meados do século XVII. Neste sentido, o autor trata a respeito da falta

de um sentimento da infância por parte da sociedade adulta, essa falta não fazia relação com a negligência ou abandono das crianças, mas com a “consciência da particularidade infantil” (ARIÈS, 1978, p.158), que distinguiu a criança do adulto. Tendo em vista a falta de conscientização dos pais, as crianças ingressavam na vida dos adultos sem se distinguirem deles, acarretando com isso uma promiscuidade da própria criança.

Abramovicz (2018) faz uma análise do que é ser criança a partir de Ariès (1978), com a mesma obra citada acima, alegando que foi a obra considerada como ponto de partida do campo científico para os “estudos da infância”. Ela propôs um encontro entre o conceito de “sentimento de infância”¹⁰, de Ariès (1960), e as “relações de força”¹¹, de Foucault (1968). Dessa maneira, Abramovicz (2018), destaca que:

A partir o século XVIII, emerge todo um território de saber dirigido à criança. [...] Com base nessa vertente, me interessa pensar que a criança emerge a partir do século XVIII de uma maneira singular, mesmo que crianças, esses seres pequenos, sempre tenham habitado o mundo de maneira distinta e tenham sido pensadas por filósofos e pedagogos ao longo da história ocidental (ABRAMOVICZ, 2018, p.18).

No que tange esta emergência, a mesma autora fala sobre as forças que são constituídas crianças, de modo que sua visibilidade passa a ser constituída através das relações de forças. Uma vez que “algo mudou na história para que a criança emergisse de certa forma. Algo mudou e a criança emergiu. Nessa linha de pensamento, uma forma não tem uma origem, mas tem uma emergência e, se as forças mudam, as formas mudam” (ABRAMOVICZ, 2018, p.18).

Ao tratar do conceito de infância, a autora diz que a infância¹² é uma ideia que deveremos configurar as forças que a compõem. Para Sarmiento (2009, p.22), “a infância é uma categoria social ou fenômeno social, do tipo geracional socialmente construída”. Abramovicz (2018, p.22) afirma que até chegar ao conceito de infância como categoria social socialmente construída há diferentes modificações históricas e sociais. Para ela, “a ideia de infância tem atuado como um dispositivo de poder que universaliza uma única e generalista visão de infância e consagra todas as crianças, independente de qualquer singularidade, a mesma infância”. Corsaro (2011, p.16) alega que [...] “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias

¹⁰ Conceito de Phillippe Ariès que advém com a obra “História Social da Criança e da Família” é compreendido como “o nascimento da especificidade/singularidade da criança que se consolida no século XVIII[...]” (Abramovicz, 2018).

¹¹ Associada ao poder [...] Foucault mostra que todos os corpos nascem das relações de forças, e o sujeito moderno é um efeito dessas relações[...]” (Abramovicz, 2018, p.17).

¹² Origem etmológica da palavra “infância” está no latim *infantia*: Do verbo *fari*, falar- especificamente de seu participio presente *fan*, falante- e de sua negação, in. O *infans* é aquele que como diz Gangnebin (1997, p.87), ainda não adquiriu “o meio de expressão própria de sua espécie: a linguagem articulada” (Abramovicz, 2018, p. 21).

culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade”. O mesmo autor enfatiza a infância como sendo “[...] esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente” (CORSARO, 2011, p.16).

Sarmiento (2009) acresce ao que diz respeito à invisibilização da criança, a imagem dominante da infância. Para ele, as crianças são invisíveis porque não são consideradas seres sociais de pleno direito. E para o mesmo autor, o que houve foi uma “privatização da infância” no âmbito da

[...] modernidade ter confinado as crianças ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio de instituições sociais – creches, reformatórios, asilos de menores, orfanatos – cujo impulso eugenista inicial se caracteriza exatamente por retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentam indicadores potenciais de desviância ou se a indigência econômica os remete para cuidados assistenciais (SARMENTO, 2009, p.19).

Para ele, a infância é considerada “Fruto da Modernidade”, depois que Ariès (1960) estabeleceu o “sentimento de infância” no processo “simbólico de sujeito moderno” (SARMENTO, 2009, p.22). Neste sentido, é válido falar sobre o olhar da “Nova Sociologia da Infância”, Sarmiento (2009) realçou que desde os anos de 1930 a expressão “Sociologia da Infância” se encontra formulada, com a “teoria da socialização” de Émile Durkheim. Corsaro (2011, p.19) mencionou que o trabalho teórico da socialização contribuiu para o pensamento sociológico sobre crianças e infância. Além de o mesmo trabalho propor dois modelos para esse processo: O *determinista* e o *construtivista*. Para o primeiro, a criança sofre uma apropriação da sociedade, a qual “[...] ela é treinada para tornar-se membro da sociedade”, desempenhando papel de criança passiva. Já para o modelo construtivista, a criança se apropria da sociedade e é reconhecida como agente ativo.

Pinto e Sarmiento (1996, p.14), salientam que

[...] a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar) as crianças, produzem-se na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida.

A análise da infância ocidental como categoria sociológica geracional é mais recente e emergiu do encontro das infâncias, com mais precisão no século XX, na década de 1990. Uma vez que, nos anos 30, ela não foi reconhecida no campo da Sociologia e da comunidade de

sociólogos. Corsaro (2011, p.20) acredita que isso se deve as fontes das primeiras teorias da socialização envolver a criança com aspectos superficiais da socialização, tal como Talcott Parsons a descrevê-las no modelo funcionalista, como sendo uma “[...]ameaça para a sociedade até que seja socializada”.

Sarmiento (2009, p.22) realça também que há uma dissociação entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Família, ainda que o campo esteja sempre em diálogo contínuo entre elas. O mesmo autor alega que “é a infância como problema social que mais fortemente tem pressionado o trabalho científico da Sociologia da Infância”.

Ainda que para Pinto (1996, p.34) seja importante focar “nas dimensões sociais da infância, no conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz em certa medida, a própria sociedade. Corsaro (2011, p.16) reforça que “[...]as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade”.

Sarmiento (2009) aborda sobre as variações históricas da noção de infância ter vindo com a preocupação das noções de espaço, tempo e limites da infância, principalmente com a Convenção Sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989). Mesmo que haja contradições no que diz respeito à própria convenção.

Sgritta (1997, p.73) afirma que a opressão das crianças ainda permanece, mesmo após a Convenção dos Direitos da Criança [...] “as desigualdades e a discriminação contra as crianças não apenas não acabaram nestes anos em que a Convenção foi aclamada por muitos países como um novo signo de civilização e de progresso, como estão atualmente em crescimento”[...].

Para Pinto e Sarmiento (1996, p.17), no que se diz respeito à sua categoria etária, “a luta pelo estabelecimento dos limites da infância é em si mesma, uma das componentes do processo de construção social da infância, tome-se esse processo numa perspectiva sincrônica ou diacrônica. O autor refere-se à perspectiva sincrônica para falar que diferenças e contradições operam sobre a pertença social, na perspectiva diacrônica, diferenças e contradições ocorrem sobre a imagem social. Sarmiento (2003) afirma que para a primeira, essas diferenças e contradições operam sobre a pertença a diferentes etnias, classes sociais, gênero, dentre outras e para a segunda, essas diferenças e contradições ocorrem a partir das várias imagens sociais construídas sobre a infância. Ou seja, o fator de heterogeneidade está associado diretamente à posição social que cada criança ocupa na sociedade.

No que diz respeito às “culturas da infância”, Pinto e Sarmiento (1996, p.20) afirmam que “a consideração das crianças como atores sociais[...], implica o reconhecimento da

capacidade de produção simbólica, por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Para os mesmos autores:

[...] posto que as culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade, a formulação da hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode pôr de lado, no mínimo, as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças” (PINTO; SARMENTO, 1996, p.21-22).

Neste sentido, para analisar as culturas da infância, há de se realizar uma busca sobre a percepção das crianças de acordo com as condições sociais que estão imersas, tendo em vista o sentido que dão às suas vivências cotidianas nos momentos de interação. Para isso, Pinto e Sarmento (1996) instigam sobre a importância da “voz” das próprias crianças para o conhecimento das culturas da infância.

No enfoque teórico dos estudos sociais da infância, Gomes (2009, p.85) salienta que nas primeiras abordagens da antropologia, as culturas eram estudadas, mas sem enfatizar as crianças, variando o que deveria ser observado e o que deveria ser descrito como culturas. A mesma autora parte da premissa sobre a importância de “reconhecer as crianças nas outras culturas”, procurando conhecer suas culturas e salientando o ponto de vista da criança e não de quem pesquisa. Nesta perspectiva, Kramer (2000, p.5) ressalta que entender as crianças como cidadãos sendo sujeitos sociais e históricos que “produzem cultura e são nela produzidas [...]” é essencial para os aspectos norteadores da busca pelo reconhecimento da especificidade da infância no que diz respeito ao “[...]seu poder de imaginação, fantasia, criação[...]”, além “desse modo de ver as crianças, pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância”.

No entanto, vivemos fadados a entender a infância diante de suas múltiplas culturas e acreditamos entender na medida em que não estamos em seus lugares. Não vivenciamos os seus mundos imaginários a partir dos seus pontos de vista. Dessa forma, Corsaro apresenta-nos uma abordagem à socialização na infância, a qual ele atribui o termo de “*reprodução interpretativa*”. Segundo o autor:

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores de participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2011, p. 31).

Buscamos tratar neste tópico, algumas das concepções de criança e infância, trazendo conceitos da sociologia da infância, além de tratarmos, brevemente, no que diz respeito às culturas da infância, tal e qual o seu reconhecimento e visibilização na sociedade. Dessa forma, podemos perceber o quão vasto se fazem os caminhos a percorrer sobre esse assunto. No item seguinte, apresento um levantamento com a temática da construção social.

3.2 Levantamento acadêmico: construção social e crianças

Como forma de iniciar o procedimento da pesquisa, realizei uma busca pelos periódicos da CAPES, a partir dos descritores: “Construção social” e “Crianças”. Tais descritores surgiram mediante proposta de compreender de quais maneiras ocorre a construção social de crianças que vivem sobre abrigo institucional em uma Casa Lar no município de São João del-Rei/MG. A escolha pela fonte de pesquisa aconteceu por ser a fonte mais utilizada nas pesquisas de cunho bibliográfico e apresentar um maior número de acesso pelos pesquisadores nos levantamentos de produção científica.

Diante da temática proposta para estudo, apresento o levantamento da produção acadêmica, dos últimos dez anos (2008-2018), a respeito do conceito de construção social relacionado às crianças especificamente no campo da educação.

A partir do levantamento foram localizados trezentos e setenta e sete artigos, dentre os quais vinte e dois se encontram no campo da educação. Para maior visibilidade e organicidade dos trabalhos, criei um banco de dados no programa excel (word), separados em uma planilha por título, autor(s), periódico, ano, instituição e *link* para consulta do trabalho. Esses trabalhos serão analisados e mencionados na análise de dados do quarto capítulo.

Dos vinte e dois artigos, três deles apresentam maior predominância do conceito de construção social da infância ao que se refere às políticas sociais como direito da categoria, à educação não formal e à linguagem como interferência na construção social da educação infantil. Os três textos foram lidos integralmente com a finalidade de compreender o conceito de construção social da infância e sobre o que vem sendo publicado com este descritor no campo da educação. Nenhum dos três foi publicado no formato de artigo acadêmico, sendo que dois foram publicados como ensaio acadêmico e o outro como monografia. Talvez por ampliarem a questão da construção social em diferentes modalidades e setores educativos, tendo em vista a educação escolar e a educação não-escolar, através dos seus formatos textuais.

O primeiro ensaio lido era intitulado: *A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais*. Este ensaio tem como objetivo

discorrer acerca das concepções de infância nas políticas públicas, justificando a necessidade de contemplar a existência de diferentes infâncias no decorrer da história, visando a possibilidade de pluralizá-las. Para isso, a autora realizou uma revisão bibliográfica acerca da temática pesquisada. No que concerne o território epistemológico do campo a autora ressalta que o ensaio “dirige-se à especificidade quilombola e concebe o espaço do quilombo como um lugar de educação não formal” (NUNES, p.1, 2015).

No segundo ensaio, intitulado *Estudos sociais da infância: discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu*, as autoras se propuseram a fazer uma análise dos estudos sociais da infância, tendo em vista a contribuição dos campos da psicologia, sociologia e antropologia para a educação e para o reconhecimento das crianças como categoria social e a visibilidade da infância como constituinte da cultura e da sociedade. Tendo em vista a abordagem ao conceito de campo de Bourdieu. Ainda que para as autoras, Prado e Voltarelli (2018):

Investigar esse campo científico requer abranger um período de intensa atividade de pesquisas e reflexões teóricas que, conforme sintetiza Gaitán Muñoz (2006), se orientam para três objetivos principais: a) contribuir para o crescimento das ciências sociais em geral, incorporando a consideração da infância e a visão das crianças; b) buscar explicações sociológicas para o necessário enfoque interdisciplinar; e c) dar visibilidade às crianças como atores sociais em consonância com as determinações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, promulgada em 1989. (PRADO; VOLTARELLI, 2018, p.281).

O terceiro trabalho acadêmico trata-se de uma monografia, com o título: *A linguagem como meio de construção social do conhecimento na educação infantil*, teve como objetivo indagar sobre as sequências didáticas para a escrita de textos expositivos na educação infantil. O autor esboça através de um projeto sobre o corpo humano como a linguagem facilita a construção social do conhecimento numa sala de aula de crianças de cinco anos. O enfoque metodológico, nesta pesquisa, foi o de caráter qualitativo. Pois, segundo Fernandes (2016, p.114), “é o mais adequado para mostrar evidências do que acontece nas aulas de educação infantil”, foram delimitadas vinte e quatro aulas para a observação das atividades do projeto de “corpo humano” em uma turma de vinte e três alunos na faixa etária de cinco anos.

Dos outros dezenove artigos, busquei fazer uma leitura dos títulos e resumos de cada trabalho, dentre os quais separei por temas que me geraram agrupamentos para uma análise quantitativa dos seguintes temas e sujeito: 1) Educação Infantil: apresentando quatro trabalhos, sendo que para um deles os sujeitos principais da pesquisa eram os pais e não as crianças; 2) Corporeidade: dois trabalhos cujos sujeitos eram os adultos; 3) Educação Indígena: um trabalho para o qual o foco era a construção social da dupla racionalidade na educação de crianças e jovens de uma das tribos indígenas “mapuche”; 4) Educação de Jovens e Adultos: apresentando

três trabalhos com direcionamento ao segmento jovem e adulto; e 5) Gênero e Sexualidade: com a maior contribuição de números de trabalhos, este agrupamento apresentou seis trabalhos dentre os quais quatro deles buscaram focar no sujeito: criança; e dois em jovens e adultos.

Dessa forma, pude perceber que utilizando os descritores *Criança* e *Construção Social*, o número de trabalhos publicados no campo da educação nos anos de 2008-2018 é reduzido para o segmento criança, somando um total de oito trabalhos para as crianças e onze para jovens e adultos. Sobre o descritor de *construção social* foi possível entender que a construção social não se faz a partir do segmento criança, mas a partir da categoria infância, uma vez que o conceito de construção social aparece nas pesquisas sempre relacionado a algo específico. Nos trabalhos apareceram os seguintes termos atribuídos ao descritor *construção social*: “Construção social baseadas nos valores e representações dos seus atores”; “Construção social da aprendizagem”; “Construção social da héxis corporal”; “Construção Social da dupla racionalidade no conhecimento educativo “mapuche” ; “Construção social das identidades na infância”; “Construção social do envelhecimento” e “Construção social da infância face a intervenção racional dos especialistas”.

Sobre as instituições as quais os autores estão vinculados se destacam: a Universidade Estadual de Maringá, com quatro trabalhos; a Universidade Federal de São Carlos, com três trabalhos; e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com três trabalhos. As outras instituições apresentaram um trabalho para cada, são elas: Universidade Federal de Santa Catarina; Unicamp; Universidade de Valência; UNICENTRO; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Universidade de Santiago; Universidade Federal da Paraíba; Universidade do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Alfenas; e Universidade Estadual de São Paulo.

Contudo, o levantamento possibilitou a visibilidade de um elemento relacionado a temática pretendida com a pesquisa e o próprio conceito de construção social, percebi que, com esses descritores, a busca pela temática da institucionalização de crianças em abrigos de proteção não se fez pertinente no campo da educação.

Além da pesquisa realizada, um outro texto nos auxiliou nesta pesquisa e pela sua relevância o apresento, o artigo intitulado: *A criança em instituições de acolhimento: o que dizem as pesquisas científicas*, de autoria de Lima (2018) faz parte de um estudo exploratório, seguido de análise de conteúdo com o que havia sido publicado no Brasil entre os anos de 2010 e 2015, totalizando 16 artigos.

Para abordar sobre a construção social da infância relacionando-as aos diferentes espaços da sociedade, a autora enfatiza que

[...] alguns trabalhos desafiam olhar para outros cenários como a rua, os parques públicos, os assentamentos, as comunidades populares, hospitais e instituições de acolhimento. Estes outros espaços também revelam a construção social e cultural da infância e, neste estudo, tornam-se palco para a discussão (LIMA, 2018, p.272).

Dessa forma, a autora afirma que a infância como construção social está se fazendo em vários espaços, sendo eles infinitos. Baseada na integração das crianças em uma categoria social (SARMENTO, 2008) e da infância como fenômeno social (QVORTRUP, 2011), ela estabelece a construção dos processos de subjetivação das crianças na construção simbólica de seus “mundos de vida”. Para a autora, em concordância com Sarmiento (2008), é a partir dos “mundos de vida” que as crianças estabelecem com os adultos reproduções de culturas societais que se recriam na cultura de pares. Para explicitar melhor esses conceitos sobre a criança em acolhimento institucional, a autora realça que:

Quando feridas em alguns de seus direitos, crianças passam a ser responsabilidade do poder público, sendo levadas para instituições de acolhimento, que devem assegurar a proteção à integralidade das mesmas. O cuidado dessas crianças passa então, a ser realizado por outras pessoas que não a família, o que acaba sendo, muitas vezes, um conflito para a criança. As condições que levaram esta criança ao afastamento de sua família também nos dão indícios de uma educação negligenciada, aumentando ainda mais as tensões vivenciadas por esses indivíduos (LIMA, 2018, p.3).

Sendo assim, podemos entender que as crianças como atores sociais integrantes de uma categoria social se estruturam pelas bases dos adultos mesmo imersas em seus mundos de vida. Elas podem reproduzir as culturas societais, recriando-as em suas culturas de pares.

Na pesquisa em questão, a autora dividiu os dezesseis artigos localizados em revistas brasileiras em categorias gerais analíticas: 1) Pesquisas que *tratam* da instituição de acolhimento; 2) Pesquisa *sobre* as crianças em situação de acolhimento; e 3) Pesquisas *com* as crianças em situação de acolhimento (grifos meus).

É importante salientar que os campos de estudo que dizem respeito os artigos são de diferentes áreas. As pesquisas que *tratam* da instituição de acolhimento somam seis e referem-se ao espaço dos abrigos e aos profissionais. As pesquisas *sobre* as crianças em situação de acolhimento somaram sete e se referem às crianças como objeto de pesquisa. Por fim, as pesquisas *com* crianças em situação de acolhimento somaram três e estão atreladas a infância como atores sociais. Nenhuma das três pesquisas está no campo da educação, são duas do campo da saúde e uma do campo da psicologia. Segundo Lima (2018),

a ausência das crianças também pôde ser percebida nesta análise, que apresentou apenas três artigos na última tabela, realçando a necessidade de mais pesquisas com

crianças em acolhimento institucional, atentando-se, ainda, para a importância do debate sobre esta temática nos assuntos das políticas públicas. (LIMA; 2018, p.279).

É a partir desta perspectiva e necessidade que esta pesquisa se insere, na busca pela compreensão da construção social das crianças, pela interpretação das vozes.

4 METODOLOGIA

O presente capítulo trata da metodologia a qual orientou o percurso da pesquisa qualitativa de campo. Apresento a seguir os seguintes itens: 4.1, no qual discorro sobre o percurso metodológico, apresentando alguns conceitos e perspectivas da sociologia da infância, a fim de elucidar o campo que me norteou durante a pesquisa; 4.2, no qual apresento os passos para a pesquisa, ou seja, tudo o que foi organizado e construído para a realização da pesquisa em ordem temporal; por fim, o item 4.3, no qual elucido o instrumento metodológico que me norteou durante a entrada no campo e, posteriormente, a realização da análise dos dados.

Portanto, foi realizada uma pesquisa de campo, seguida de coleta de dados, utilizando como instrumento metodológico um diário de campo. A partir dos dados do diário de campo delimitou-se para a análise uma população de oito crianças, que apareceram com mais frequência por meio de suas vozes. A realização da coleta de dados ocorreu entre os dias 11 e 18 de março de 2019. Totalizando o período de uma semana.

4.1 Percurso metodológico

A metodologia estabelecida nesta pesquisa se insere no campo teórico da pesquisa de campo, seguida dos pressupostos teóricos dos estudos da sociologia da infância, conforme Sarmiento (2009), uma vez que a sociologia da infância se preocupa com a “totalidade da realidade social”, voltada para uma perspectiva de exclusão e pobreza numa realidade que, para Sarmiento (2009, p.19), se equipara a uma “invisibilização das crianças como atores sociais”. Nesta perspectiva, o mesmo autor enfatiza que “esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no “discurso social”.

Nesse sentido, ainda hoje existem questões paradoxais que se perpetuam, por um lado há essa invisibilização da infância, por outro, documentos como a Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989 que garantem o direito de voz ativa e participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito. Dessa forma, em seu décimo segundo artigo é enfatizado que “os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com sua idade e maturidade” (ROSEMBERG e MARIANO, 2010).

Para Oliveira (2018, p.272), “a sociologia da infância lida com diferentes padrões de infância, em contextos culturais e sociais variados, e para isso é preciso uma abordagem envolvendo a criança como participante da pesquisa.” Neste sentido, para a autora, “o estudo das crianças como atores sociais tende a privilegiar perspectivas teóricas mais subjetivistas ou interpretativistas, e abordagens micro, fazendo uso de métodos mais qualitativos e metodologias participativas” (OLIVEIRA, 2018, p.264). Horn (2013, p.2) afirma que “é mais fácil ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem, do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas”.

Neste sentido, a metodologia pretendida abarcará a pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa de campo com crianças, a qual para Graue e Walsh (2003) está inserida na abordagem “interpretativa”. Corsaro (2011) cunha o termo “*Reprodução Interpretativa*”, que busca salientar a ação das crianças nas suas culturas de pares, na reprodução e mudança social.

“O termo “*reprodução*” nesse sentido, enfatiza a ideia de que as crianças são afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas de que fazem parte, enquanto o termo “*interpretativa*”, focaliza os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças nas interações sociais” (CORSARO, 2011 apud PRADO E VOLTARELLI, 2018, p.286)

Para frisar esta abordagem interpretativa, os autores Graue e Walsh (2003), previamente fazem uma discussão sobre o contexto de inserção das crianças em seu ambiente/espço, tendo em vista a especificidade de cada contexto e as experiências de cada uma delas.

Dessa forma, eles entendem por contextos “[...] um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e um agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macrosociais e microsociais” (GRAUE e WALSH, 2003, p.25). Neste sentido, Corsaro (1985) enfatiza que “as crianças são capazes de inventar em contextos criados pelos adultos, os seus próprios contextos, que permanecem a maioria das vezes, invisíveis pelos adultos, mas que são bem visíveis e notórios pelas crianças”.

Sendo assim, é relevante ressaltar que o objetivo desta pesquisa está em analisar a voz das crianças no âmbito de suas experiências sociais vivenciadas no contexto da instituição de abrigo denominada Casa Lar. Entendendo as crianças como membros ativos da sociedade e suas infâncias como fenômeno construído socialmente.

Corsaro (2011, p.15) se refere às crianças como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Sendo assim, vale ressaltar a importância com a qual essas crianças e suas infâncias introduzidas na formação de suas culturas têm para

a pesquisa e serão, aqui, tratadas como atores sociais, com enfoque primordial, respeitando suas linguagens e processos criativos.

Para que as crianças fossem ouvidas, iniciei esse procedimento a partir da geração de dados que Graue e Walsh (2003, p.117) entendem por este conceito, o momento em que o pesquisador parte da premissa de perceber todas as perspectivas da observação. Por isso, faz-se necessário a experimentação sobre vários ângulos da observação. O que, para eles, demanda um processo “ativo, criativo e de improvisação” por parte do pesquisador.

Para efetivação da geração de dados, o instrumento foi a observação participante, com registro de dados gerados, o que requereu, para um primeiro passo, as perguntas que me aguçaram a maneira de entender o campo pretendido; o conhecimento prévio, que para os autores, “quanto mais se sabe sobre a parte do mundo em que se vai explorar, melhor” (GRAUE e WALSH, 2003, p.16); e o planejamento, que foi realizado quando entrei no campo e me aproximei das crianças e da equipe técnica para negociar quais os dias que ficaria na casa, a variação dos horários, entre outros procedimentos, que me orientaram a uma construção de um registro de dados.

A construção de um registro de dados é imprescindível no que concerne o tempo para a interpretação e constatação da percepção das crianças sobre a instituição. O registro foi realizado por meio de um diário de campo, que consiste em um caderno para as transcrições das observações, seguido de revisão bibliográfica, que antecedeu e se perdurou durante todo o trabalho de campo.

Dessa forma, a primeira estratégia metodológica foi dar início ao levantamento acadêmico mencionado no capítulo anterior e no processo da observação, que, para Graue e Walsh (2003, p.118), deve ser “cuidadosa, sistemática e disciplinada”. Horn (2013, p.3) afirma que “[...] ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado para elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e nas relações estabelecidas com o sujeito investigado.

4.2. Passos para a pesquisa empírica

O primeiro passo para realizar a pesquisa empírica foi procurar a equipe técnica do abrigo institucional, composta por uma pedagoga social; uma psicóloga social; uma assistente social e uma diretora. O consentimento para a realização da pesquisa foi concedido, em um primeiro momento, pela diretora da Casa Lar, por meio de uma conversa formal sobre a pesquisa e seus objetivos. A mesma conversa foi estabelecida em dias distintos com a psicóloga,

a pedagoga e a assistente social. Nessa oportunidade, levei para a instituição o Termo de Consentimento, apresentando as condições éticas da pesquisa.

O segundo passo para essa busca foi o de me envolver com as crianças, na tentativa de ser um “adulto atípico”. Muller (2009), em seus estudos sobre *“Um adulto atípico na cultura das crianças”*, com base em Corsaro (1985), enfatiza que um adulto ao adentrar-se na cultura de pares¹³ das crianças está para entrar em um jogo.

É um jogo, e o adulto que joga se destaca, aos olhos das crianças, dos outros adultos distraídos ou reguladores. Torna-se atípico. Mas cuidado, atípico não significa raro ou anormal; aplica-se a certa categoria de adultos, ou a certa disposição dos adultos em contextos apropriados. As crianças testam os adultos, descobrem muito rapidamente (esta habilidade lhes é essencial) quem brinca e quem não brinca e em que momento é possível brincar (CORSARO, 1985, p.178).

Dessa forma, é válido acrescentar que o adulto atípico se relaciona com a cultura de pares a partir do momento em que é aceito pelo grupo de crianças. O que também pode resultar o contrário, as mesmas podem não aceitá-lo no grupo. Mas para que seja aceito, o adulto não estabelece nenhuma relação de autoridade com as crianças, ele adentra nas suas brincadeiras seguindo as regras como são estabelecidas pelas mesmas e aprende com isso. Para Muller (2009, p.133), o adulto nesta circunstância é “[...]alguém que é aceito enquanto adulto no grupo de crianças, por seguir as regras[...] e porque o grupo de crianças tem impressionante competência para assimilar membros diferentes, “atípicos””.

Nesse processo, as crianças puderam conhecer a pesquisa, consentindo sua participação ou não, podendo se expressar uma vez que esta é uma pesquisa que pretende escutar a voz delas, elencando-as como atores sociais principais e de extrema importância da pesquisa em questão.

Em um primeiro momento, me aproximei das crianças e me apresentei, fui interrogada sobre o que eu estava fazendo ali, o que pretendia etc. Conversei com todas as crianças e adolescentes que estavam presentes naquele momento, disse que estava ali para fazer um estudo especificamente com as crianças da casa. E para realizar este estudo eu teria que ficar um tempo na casa com elas e se elas estavam de acordo com este estudo que envolvia o meu entendimento sobre as suas percepções a respeito da Casa Lar. Elas concordaram e daí por diante, dei início ao processo de observação participante.

Quando convidada, participei das brincadeiras e conversas numa proporção de afeto e acolhimento pelas crianças. Posteriormente, conversei com algumas monitoras (responsáveis por cuidar das crianças) e com os trabalhadores de limpeza da casa, explicando a minha entrada

¹³ Conceito de CORSARO, mencionado no capítulo 2.

e permanência por algumas semanas na instituição e tentando entender também suas rotinas e funções.

O terceiro passo foi o de me inserir no ambiente/espço das crianças de modo a me instigar entender quem eu seria no relacionamento com as mesmas. Logo, anotei no diário de campo tudo o que pude observar dentro de suas rotinas na casa. Para Graue e Walsh (2003), “observar de muitos ângulos e de muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada”. Para Ades (2009, p.128), “[...] ir construindo uma compreensão ao longo de um contato prolongado que torna o observador tão familiar com o que observa que seja capaz de se representar o seu jeito de ser como se dele participasse.” O autor amplia essa ideia com a da “atenção microscópica” que Corsaro coloca na base do método da pesquisa de campo com crianças.

Durante uma semana, observei a relação das crianças com os adultos da casa, tanto dos cuidadores quanto com a equipe técnica; com as outras crianças; como é feita a higienização; o momento das refeições, antes e depois da chegada da escola e o tempo livre, a fim de entender como são estabelecidas, sobretudo, suas atividades cotidianas e suas relações. Isso será analisado numa perspectiva de “particularidades concretas”, que, para Graue e Walsh (2003, p.131), “[...] são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias no contexto, ou seja, ações situadas num ambiente cultural e nos estados intencionalmente interativos dos participantes”. Para Graue e Walsh (2003), isso advém de um comportamento que também é ético, visto que

[...] está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos[...] é necessário obter permissão, permissão essa que vai além do que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas (GRAUE; WALSH, 2003, p.76).

Nesta perspectiva, a interação com as crianças a partir da observação participante ocorreu dentro da estratégia reativa de Corsaro (2005), a qual o adulto (investigador) busca participar de uma observação não tão diretamente “ativa” esperando uma reação das crianças para que assim possa se inserir nas suas conversas, brincadeiras e experimentações. No âmbito da observação participativa, procurei entender o que as crianças mais gostam de fazer em seu tempo livre para expressarem as suas percepções sobre a Casa Lar, se gostam de desenhos, de pinturas, de fotografias. Houve abertura para que eu brincasse com elas no ambiente externo da casa (área de maior predominância das crianças no tempo livre). Fui incluída nas brincadeiras

e conversas agindo como uma “adulta atípica¹⁴” e fui apresentada aos seus “mundos imaginários”. O que contribuiu tanto para uma aproximação afetiva e íntima, quanto para sistematizar alguns eixos temáticos (descritos a seguir) e que constarão na análise de dados.

4.3 Instrumento metodológico

Os instrumentos metodológicos estavam sendo discutidos com as crianças no campo, uma vez que para Graue e Walsh (2003, p.149) “quando os instrumentos estão em discussão a regra geral é que devem ser construídos no campo”. Ainda que para os mesmos autores:

Os instrumentos, quer os desenvolvidos no campo de investigação quer os modificados a partir de outros que outros investigadores utilizaram, são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática (GRAUE; WALSH, p.149).

Os dados foram gerados por meio dos seguintes instrumentos: diário de campo, entrevista, filmagens (realizadas pelas próprias crianças) e fotografias. No entanto, ao selecionar os dados gerados para a análise, os que mais foram reveladores das vozes das crianças foram os do diário de campo. Assim, todos os dados analisados nesta dissertação foram obtidos por meio deste instrumento.

As crianças protagonistas da pesquisa estão sendo identificadas pelas iniciais de outros nomes, a fim de resguardá-las tanto identitariamente por uma postura ética, quanto institucionalmente, uma vez que essas crianças estão sob medida protetiva da justiça, resguardadas pela Lei nº 8.069 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Para Sarmento (2005), as crianças devem se sentir confortáveis para expressarem suas percepções dentro de seus processos infantis e seus imaginários. Oliveira (2018, p.263) ao apresentar novos paradigmas da infância, dentro de um estudo direcionado a um quadro de referência das principais clivagens da infância, afirma que “um dos princípios centrais do chamado “novo paradigma da infância” é ouvir a voz das crianças e reconhecer a agência delas, sustentando a pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças”.

¹⁴ Conceito de Corsaro que diferencia o adulto típico do atípico. Para o autor, o adulto típico, pode ser associado a uma figura autoritária.

Para isso, a criação de um registro de dados possibilitou algumas situações de escuta que me permitiram separá-las em eixos temáticos. Dessa forma, é importante ressaltar que as anotações realizadas em um diário de campo, no período de sete dias, me proporcionou um total de dezoito falas que foram separadas em cinco eixos temáticos: 1) Invenção de brinquedos e brincadeiras; 2) Convivência familiar e comunitária; 3) Castigo; 4) Construção da identidade; e 5) Pertences pessoais.

Sendo assim, as falas que representam cada eixo foram analisadas no capítulo a seguir.

5 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo tem como premissa tratar das análises realizadas na pesquisa em questão. Tendo por objetivo específico: ouvir “as vozes” das crianças em situação de acolhimento institucional em um abrigo institucional, denominado Casa Lar, na cidade de São João del-Rei/MG.

A análise foi realizada com base no arcabouço teórico dos estudos da sociologia da infância, entremeados com as metodologias que foram sendo desenvolvidas dentro deste mesmo campo teórico e do campo dos estudos da infância (ABRAMOWICZ, 2018; CORSARO, 2011; GOMES 2009; NAZÁRIO, 2015; SARMENTO e GOUVEA, 2008; VASCONCELOS e SARMENTO, 2007; SARMENTO e PINTO, 1996), nos documentos oficiais nacionais que contribuem para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes (ECA/90, CRFB/88, PNCFC/2006) e também nos estudos da pedagogia social por (SILVA, 1998; 2011).

Com o objetivo de ouvir as vozes das crianças em questão, o campo da sociologia da infância tem nos proporcionado uma melhor problematização, que realça as vozes das crianças sobre suas vivências na instituição. Adentramos na perspectiva de realizar a pesquisa *com* as crianças e não *sobre* as crianças, entendendo-as como sujeitos de direitos e vozes, constituintes e integradoras de uma categoria social: a infância.

A escolha pela idade das crianças se fundamentou no ECA, que compreende a faixa etária das crianças até 12 anos de idade. Assim, nessa pesquisa, as crianças participantes foram as que moravam na instituição abrigo que já utilizam convencionalmente a linguagem oral (por isso bebês e crianças muito pequenas que se expressam por meio de outras linguagens não participaram). Dessa forma, a coleta de dados abrangeu a faixa etária de crianças entre 5 e 12 anos de idade. Das, aproximadamente, 15(quinze) crianças que haviam na casa no período da coleta de dados, 10 (dez) poderiam participar da pesquisa. Dentre elas, oito aparecem com suas vozes nesta pesquisa, as outras duas crianças não apareceram nas anotações do diário de campo.

Os nomes das crianças que aparecem neste trabalho são fictícios, utilizei, por ora, codinomes a fim de resguardá-las.

Por meio das anotações realizadas em um diário de campo no período de sete dias, selecionei dezoito falas das crianças (apresentadas abaixo), que foram separadas em cinco eixos temáticos: 1) Construções de identidade; 2) Invenção de brinquedos e brincadeiras; 3) Convivência familiar e comunitária; 4) Castigo; e 5) Pertences pessoais.

Tabela 1: Eixos e falas correspondentes.

Construções de identidade	Invenção de brinquedos e brincadeiras	Convivência familiar e comunitária	Castigo	Pertences pessoais	
“Mas quem é Larissa?”	“Tudo eles jogam no lixo”.	“Meu primo foi preso por causa do tráfico, mas ele é muito legal. Queria voltar pra minha cidade e morar com ele.”	“Peguei a bicicleta e quando Inácio pediu, eu não quis devolver”	“As crianças não têm guarda-roupa com suas roupas. Só as grandes têm”.	
“Tenho 6 anos[...].Não sei o dia do meu aniversário.”	“Como posso montar um restaurante se eu não tenho nada?”	“Você tirou o meu filho do meu colo.”	“Eu e Inácio estava cansados e resolvemos deitar. Inácio começou a soltar pum e a gente caiu na risada”.	“Pode pegar qualquer roupa, a que você quiser”.	
“O que tem na sua mochila? Ah[...] um salgadinho e uma metralhadora.”	“Então fica com você essas coisas que eu não vou mais usar”.	“Tio, joga a linha de nylon pra gente!”			
“Uma arminha e uma espada”	“Manuel, a tia que brincou com a gente ontem chegou!”	“A gente não conhece lugar nenhum não, moça, a gente não sabe andar na rua não.”			
	“Preciso alisar até ficar perfeitos”.				
	“De mentira não! Quero um celular de verdade, estragado e com a capa roxa.”				
4	6	4	2	2	TOTAL 18

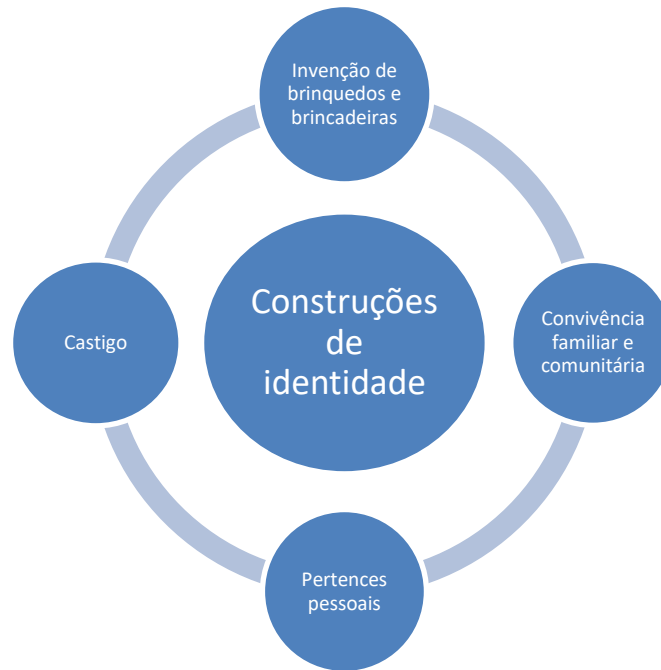
Fonte: ALVIM, 2019.

5.1 A transversalidade da “construção de identidade”

No decorrer da pesquisa foram gerados cinco eixos temáticos os quais se referem às construções identitárias. Desse modo, é importante salientar que a construção de identidade permeia todos os eixos elencados nesta pesquisa. Percebemos que a transversalidade do eixo

Construções de identidade subdivide os demais englobando os temas: Construção de brinquedos e brincadeiras; Convivência familiar e comunitária; Castigo; e Pertences pessoais. Podemos perceber no diagrama abaixo a relação deste eixo com os outros.

Diagrama 1: Relação do eixo central correspondente aos demais.



Fonte: ALVIM, 2020.

O primeiro eixo correspondente a *Construções de identidade* teve quatro falas. Em seguida o de *Invenção de brinquedos e brincadeiras* teve seis falas, o de *Convivência familiar e comunitária* quatro fala e, por fim, os eixos *Castigo* e *Pertences pessoais*, com duas falas cada. Sendo assim, iniciarei aqui o processo de análise a partir do primeiro eixo temático denominado: *Construções de identidade*, de modo que este eixo perpassa todos os outros.

5.2. Construções de identidade

A construção da identidade das crianças que se encontram institucionalizadas está por ora estabelecida neste eixo, sendo relacionada: 1) ao espaço em que vivem; 2) à constituição de conhecimento crítico; 3) à relação da idade e aniversário; 4) aos fatores subjetivos que envolvem os pensamentos e as ações que perpassam, segundo Silva (1998), “o plano da mente”.

Vale ressaltar que todos os outros eixos se articulam a esse, uma vez que as questões discutidas nele também perpassam a construção da identidade da pessoa.

Segundo Alves (2011, p.159), “podemos entender a identidade como um substantivo e/ou adjetivo, sem ser estática, sem movimento, mas sim, dinâmica. A identidade híbrida, um construto, seja histórico, econômico, político, social, cultural”.

A construção da identidade do indivíduo social está interligada também à constituição do espaço em que se vive para o entendimento do “eu”. Segundo Coelho (2007, p.176), “a compreensão do eu e do não-eu pode ser vivida pela criança tanto para o entendimento de seu pertencimento ao território que vive como para a negação do mesmo”. Já para Fischer (1994, p.23), o enraigamento do território pelo indivíduo é um “[...] campo topológico, ou seja, o corte de um espaço físico em zonas subjetivas delimitadas pela qualidade das relações estabelecidas com ele.” Ainda que para Nazário (2015, p.6) existam constatações de “[...] indícios de uma cultura institucional marcada pela hierarquia e impessoalidade do/no arranjo espacial [...] frente à constatação da presença de poucos objetos que marcavam a singularidade de cada criança naquele espaço”. Desse modo, vale realçar que o espaço no qual as crianças estão acolhidas se constituem em suas vidas como seu ambiente de morada. As crianças vivem e experienciam relações com pares, adultos, brincadeiras, regras e fatores subjetivos que estão também associados a ausência. Segundo Alves (2011):

A identidade, como princípio da pertença, implica elementos móveis, mutáveis, possui marcadores, tais como um passado comum, símbolos que estão dentro desse conjunto. As implicações sociais e materiais são marcadores, do mesmo modo fundamentais, para caracterizar a ideia de pertença [...] (ALVES, 2011, p.159).

Desse modo, analisaremos a primeira fala, trata-se de Mônica (8), que estava na sala de aula da instituição fazendo tarefas de matemática com a pedagoga social. Cheguei quando estava no fim da tarefa, que por vez era o último problema de matemática a ser resolvido. O enunciado do problema dizia respeito a duas meninas que compravam verduras e frutas. Uma se chama Larissa e a outra Maiara. A pedagoga leu o enunciado em voz alta, que dizia mais ou menos assim: “Larissa comprou sete cenouras e Maiara comprou duas bananas e uma abóbora, quem comprou mais? Larissa ou Maiara?” Mônica imediatamente indagou com muita seriedade: - “Mas quem é Larissa?” A pedagoga leu novamente o enunciado e pediu para que ela prestasse mais atenção ao que o enunciado pedia. Não obstante, Mônica voltou a respondê-la com a pergunta: “Mas quem é Larissa?”

Podemos entender através dessa situação com uma resposta interrogativa, que Mônica estava interessada acima de tudo na pessoa da Larissa. A criança prontamente dá uma resposta

que está completamente associada ao seu senso crítico, querendo entender o contexto. Para ela valeria muito mais tentar entender quem é Larissa, o porquê de ser uma menina sabe-se lá quem com o nome de Larissa, para depois poder entender o que de fato pedia o enunciado. Isso me remeteu imediatamente a Paulo Freire quando afirma sobre a importância de nos atermos como seres críticos, que “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1975, p.75).

Essa situação nos remeteu aos ensinamentos da situação educativa dialógica. As crianças como seres críticos e produtores de sentido tem sempre o que nos ensinar com seus questionamentos. Para além da criticidade, o que consta é que Mônica já havia realizado todos os outros problemas, os quais eu não cheguei a tempo para ver o desfecho. Mas a partir desta fala ela nos mostra como ela está se constituindo socialmente dentro da instituição. Nos mostra o seu olhar crítico e desafiador.

A construção de sua identidade, atrelada à constituição do seu eu se encontram e perpassam pelo que ela colocou em sua fala. Freire (1989), ao discutir sobre a percepção da realidade do trabalhador social em relação à mudança estrutural da sociedade, enfatiza:

Esta mudança de percepção que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse interior, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona (FREIRE, 1989, p.60).

No entanto, Freire nos proporciona esta fala sobre respeito à capacidade crítica e solidária do trabalhador social diante da responsabilidade com o meio em que está inserido. Mas ousou aqui remeter esta fala de Freire a de uma criança que se constitui na categoria da infância não como *infant*, aquele que não tem voz, mas o que para Sarmiento (2009) constitui uma categoria social do tipo geracional socialmente construída. E ademais, estando imersos nesta categoria necessitam ser reconhecidos, sobretudo, como “membros ativos da sociedade”. A ação de Mônica ao fazer esta fala interrogativa e repleta de pensamento crítico nos faz constatar mais uma vez a importância de sua voz. É qual o reconhecimento sua voz está trazendo ou pode trazer para o espaço que ela ocupa e para seus processos subjetivos de aquisição do seu eu, de sua própria identidade que se relaciona com o seu estar no mundo. Um mundo que, para Freire, se relaciona a sua percepção crítica na sua totalidade.

Contudo, podemos perceber que o papel desta criança como membro ativo da sociedade está se fazendo. Cabe a nós entendermos se está sendo reconhecida como um sujeito crítico. E,

mais ainda, a importância do pedagogo social para aguçar e entender a sua criticidade. É válido acrescentar que os profissionais da equipe técnica dos programas de acolhimento institucional são determinados a fazer um trabalho social. Seja no âmbito da psicologia, da pedagogia ou da assistência. Já os profissionais cuidadores ou os “monitores”, que são as pessoas responsáveis pelos cuidados das crianças, são reconhecidos ou devem ser reconhecidos como Educadores Sociais. Entretanto, especificamente para esta situação que ocorreu na “sala de aula”, como é reconhecido pelas crianças, o espaço educacional da instituição, a profissional que mediava a situação do problema de matemática era a pedagoga social do abrigo. Neste sentido, para Silva et al (2011):

A Pedagogia Social ora em construção no Brasil tem, portanto, a cara do brasileiro Paulo Freire. Embora ele mesmo - reconhecemos - não tenha utilizado essa nomenclatura, toda sua obra é orientada para um único propósito: desenvolver no ser humano a vocação de ser mais, tendo como pressupostos teóricos e práticos para a transformação social a liberdade, a autonomia, a emancipação, a consciência de si, do outro e do seu lugar no mundo (SILVA et al, 2011, p.9).

Sendo assim, o que fica são os questionamentos de como esta criança se relaciona com o mundo para saber-se e identificar-se como produtora de sentido. E quais as aberturas este mundo estabelece com as suas ideias para que assim faça algum sentido a sua relação com a sua constituição da própria identidade.

A próxima fala ocorreu quando, por ventura, perguntei a Manuel sua idade. Ele me respondeu: “Tenho seis anos”, logo perguntei a data de seu aniversário e ele respondeu: “Não sei o dia do meu aniversário”. Ele é uma criança que está morando na instituição há dois anos, ou seja, ele entrou na casa com quatro anos de idade. Entretanto, o que se desfecha neste eixo é a sua relação com a constituição de sua identidade, que nos remete à questão de seu próprio aniversário.

Apesar de sabermos que nem sempre uma criança de seis anos sabe de fato a data do aniversário, por outro lado, uma criança não-institucionalizada cresce geralmente com alguns aparatos dentro da instituição família e instituição escolar que lhe fornecem comemorações ou reconhecimentos para tal data. Partindo do princípio de que o dia do aniversário é um dos marcos para a construção de sua identidade, reconhecemos que em tal dia a criança se relaciona também com os seus pares, com os adultos que lhes findam o círculo social e com entidades as quais pertence e contribuem com sua construção social.

No entanto, há diferentes situações de comemorações de aniversário. O fato é que a fala de Manuel traz em si um questionamento sobre a importância de relacionar a data do aniversário

ou até mesmo o dia como um marco de lembrança de vínculo, de preocupações que estabelecem outras instituições para com a criança. A criança se estabelecer no mundo a partir de uma data comemorativa trará a ela importantes recordações, como, por exemplo, a forma como ela é reconhecida. Entrelaçando fatores que compõem a subjetividade do indivíduo a sua existência e, portanto, a sua identidade.

A fala de Manuel (6) ocorreu quando ele me viu com minha mochila e indagou: “O que tem na sua mochila? [...] um salgadinho e uma metralhadora?” Naturalmente, disse que não havia nem um e nem outro e questionei o que faria ele pensar que havia algum desses objetos em minha mochila. O mesmo me respondeu com muitas risadas, mudando o assunto.

Sobre esta fala ter me chamado a atenção é que já havia percebido como Manuel lidava com algumas brincadeiras incitando as palavras de arma, como em um dia que ele construía “jeriquinhos” e pegou um pedaço de pau e disse que aquilo era sua faca. Outras situações também ocorreram, como já havia presenciado situações de castigo do mesmo e as “monitoras” me disseram que ele estava naquela situação por destruir as árvores da casa.

Manuel (6) é uma criança esperta que se desafia, cria situações, se destaca nas brincadeiras, enfim, faz-se criança nos momentos que lhes são possíveis se encontrar no mundo da fantasia, como qualquer outra criança. Mas são latentes suas falas a respeito de armas. Para Silva (1998, p.164), os indivíduos que vivem o processo de institucionalização acabam por desenvolver “mecanismos de resistência”. Tais mecanismos “[...] significam os esforços para a preservação dos fatores que compõem a subjetividade do indivíduo”.

Dessa forma, podemos partir do princípio de que esta criança especificamente está se desenvolvendo e se constituindo socialmente institucionalizada há dois anos. O que significa que ela viveu a maior parte de sua vida (quatro anos) na instituição família. Entretanto, a continuidade de sua construção social identitária, no momento, se encontra dentro da institucionalização.

O contexto da próxima fala trata-se de um pedido de presente que Manuel (6) fez para uma das pessoas de um grupo comunitário religioso que fora passar uma tarde de sábado com as crianças e os adolescentes. No fim do dia, cada uma das crianças e adolescentes tinham direito a pedir um presente. Perguntei a Manuel o que ele havia pedido e o mesmo me disse: “Uma arminha e uma espada[...]”.

A menção nas brincadeiras, falas e objetos a questões violentas faz parte do imaginário e da convivência das crianças, pois também experimentam o que está no seu entorno, não só relacionado à família de origem, mas à mídia, à sociedade, à escola e à própria Casa Lar. Para Silva (1998):

Dentro do micromundo das instituições, todos os estratos institucionais são aquinhoados com maior ou menor elenco de fatores e de determinantes que permitem o seu amadurecimento e a sua evolução que se traduzem, consequentemente, em um delineamento mais preciso da identidade do eu (SILVA, 1998, p.169).

Portanto, cabe ressaltar que, o que a criança deseja é integrar-se ao seu imaginário infantil, tal como faz referência ao seu “micromundo”, no qual ela está imersa. Se a fala relacionada ao desejo desta criança está perpassando a violência, por incitar armas de brinquedo, cabe a nós refletirmos sobre o seu processo de constituição identitária como moradora de um abrigo institucional. Silva (1998) afirma que a criança institucionalizada é capaz de desenvolver mecanismos de resistência. Assim como já foi mencionado acima. Dessa forma ele conclui que:

O tipo de resistência que nos interessa aqui – aquela que, proporcionando um certo equilíbrio, pode projetar o indivíduo em uma escalada ascendente de evolução e de aperfeiçoamento, rumo à construção de sua própria identidade – é a manifestada pelos indivíduos que, ao se sentirem pressionados pela estrutura institucional a apresentar um substitutivo para os valores inerentes ao *status* que lhe querem impingir, consegue sobrepor-se a todas essas injunções e conseguem pantear seus próprios valores, como marca distintiva de sua individualidade (SILVA, 1998, p.166).

5.2.1 Invenção de brinquedos e brincadeiras

O presente eixo temático busca uma articulação das falas correspondentes com os temas, diz respeito à Invenção de brinquedos e brincadeiras. Para dar início a esta análise, me ocupo da assertiva de Kishimoto (2010, p.1), que esclarece: “A criança, mesmo que pequena, sabe muitas coisas: toma decisões [...]expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo”. E é a partir desta compreensão do mundo pelo brincar que se anuncia este eixo.

O contexto da fala “Tudo eles jogam no lixo” aconteceu quando brincávamos de “fazer chá”. Ângela (10) me chamou para uma brincadeira a qual eu era sua filha e estava doente, frente a esta situação eu teria que tomar muitos chás e remédios para me curar. Depois de alguns chás, fui observar que os brinquedos apanhados para a brincadeira eram retirados de um dos lixos da casa. Perguntei a ela quem os jogava no lixo e ela respondeu que “todos os adultos da casa”.

Percebi que nesta brincadeira foi estabelecida uma relação de cuidado da criança comigo. Toda a preocupação para eu me curar tomando os chás e comprimidos, pedidos para que eu descansasse, a ida da mãe (Ângela) ao trabalho, para chegar e continuar cuidando de

mim (sua filha) tinha um objetivo: que eu ficasse bem. Este cuidado associado à brincadeira se relaciona intrinsecamente com a compreensão de mundo de Ângela (10). A relação entre mãe e filha que se estabelece, o cuidado e a proteção, o amparo que ela compreende que uma mãe deve ter para com seu filho pode gerar cargas de afetividade. A relação que ela faz entre o real e o imaginário permite que compreenda o mundo a sua maneira, com uma seriedade promissora. “Seria incorreto pensar que a criança não leva este mundo a sério; ao contrário: leva tão a sério sua brincadeira, que nela investe grandes cargas de afeto” (FREUD, 2014, p.80).

Ademais, o contexto o qual essa criança está imersa diz muito das ausências. Essa criança é uma das que está vivendo em acolhimento institucional há mais de cinco anos. Ou seja, há muitos anos a mesma não tem aproximação e convivência afetiva com os pais. Ainda que a criança não tenha contato com a mãe, ela vivencia essa relação na brincadeira. Uma brincadeira na qual o cuidado e a afetividade estão presentes numa relação entre mãe e filha, mesmo que numa realidade de “faz de conta”. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (1998, p.31), “Quando utilizam a linguagem do faz de conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens”. É válido ressaltar que para o Referencial, o professor deve proporcionar atividades de faz de conta aos alunos. Neste caso, tomo como premissa esta afirmação do RCNEI, no entanto, vale destacar que: 1ª) não estávamos em um ambiente escolar; 2ª) não estava na brincadeira como sua professora, mas sim como uma adulta “atípica”, pois segundo Corsaro (2011), o adulto atípico se adentra às brincadeiras das crianças seguindo as regras estabelecidas por elas e, conseqüentemente, aprende com isso; e 3ª) a criança me propôs a brincadeira juntamente com todo o roteiro que ela criou usando de sua autonomia.

Mesmo com a escassez de brinquedos, observada pela fala da Ângela, percebi que a falta de recursos não foi o problema para a criança. A falta de objetos produzidos industrialmente não impede que a brincadeira aconteça com outros materiais, tais como materiais descartados e coletados novamente pelas crianças no lixo da instituição. No entanto, sabemos que por ser a brincadeira essencial, alguns materiais podem ser oferecidos às crianças a fim de ampliar as brincadeiras. Brinquedos prontos ou mesmo a organização de materiais poderia gerar uma melhor potencialização no uso destes recursos. Entretanto, não podemos ignorar que os objetos e as brincadeiras estão vinculados à maneira como acontece a construção social da infância institucionalizada neste abrigo. Apesar de as crianças reinventarem seus brinquedos, elas têm contato e vínculo com outras crianças que usam brinquedos que as crianças institucionalizadas não usam.

A capacidade de inventar a brincadeira trazendo alguns objetos do lixo e outros adereços componentes da brincadeira fez com que Ângela (10) pudesse “explorar o mundo dos objetos” para reinventar sua compreensão de mundo através de sua cultura do brincar (Kishmoto, 2010). E expressar com a brincadeira o seu sentimento de compreensão de uma das partes da vida adulta no que tange o relacionamento entre mãe e filha: o cuidado.

A segunda fala dentro deste eixo a ser analisada é a de Mônica (8), que indaga: “Como posso montar um restaurante se não tenho nada?”, o contexto no qual ocorreu esta fala foi o de uma outra brincadeira que acontecia entre mim e Ângela (10). Estávamos brincando de ter uma loja, uma sugestão da Ângela. Ela era a dona da loja e eu a cliente. Mônica (8), ao ver que estávamos brincando de loja, quis montar um restaurante. Disse que iria montar um restaurante e gostaria que eu, como cliente do seu estabelecimento, fosse lá para tomar sucos e comer. Para montar o restaurante houve uma negociação entre Mônica (8) e Ângela (10), uma vez que Mônica precisaria de objetos para colocar em seu estabelecimento e, no momento, todos os objetos estavam sendo utilizados por Ângela em sua loja. Foi aí que Mônica interveio e questionou Ângela: “Como posso montar um restaurante se não tenho nada?”, pois, segundo Mônica tudo estava na loja de Ângela.

O principal foco desta fala no que concerne esta situação é a capacidade de diálogo e negociação das duas crianças. Primeiro, Mônica observou a brincadeira e quis também montar um estabelecimento diferente de uma loja, um restaurante. Depois, Mônica ao vê-los sendo utilizados por Ângela, resolveu negociar através do diálogo alguns objetos para que ela também pudesse dar estrutura ao que havia imaginado como possibilidade de uma brincadeira. Dessa maneira, Pinto e Sarmiento (1996) defendem a importância da constituição da autonomia das crianças como protagonistas de seus próprios sistemas de controle. O que é o caso, as crianças protagonizaram perante os seus grupos de brincadeiras e grupos de amigos, ou seja, as crianças tem autonomia e protagonismo apenas nas relações com os pares. Sendo assim, enfatizo a próxima fala que foi a resposta de Ângela a Mônica, tentando relacioná-las dentro da circunstância ocorrida: o diálogo.

A terceira fala a ser analisada dentro deste eixo é uma continuação do diálogo que aconteceu na situação acima, em resposta a indagação de Mônica a Ângela. Ao questionar Ângela sobre “como poderia montar um restaurante se não tinha nada”, Ângela responde: “Então fica com você essas coisas”. As coisas que poderiam ficar com Mônica eram as que eu não havia comprado na brincadeira anterior.

Então tudo o que eu não “comprei”, Ângela resolveu que Mônica poderia usar para montar seu restaurante. Mônica concordou e montou seu restaurante incrementando-o com

outros instrumentos para completar a sua brincadeira. Os objetos criativos utilizados foram: pedras, areia, alguns matos para fazer o dinheiro e pedras para simular o caixa que o restaurante deveria ter. No decorrer da brincadeira, Mônica me vendeu sucos e comida, enquanto chegavam outras crianças para participarem da brincadeira também.

O foco principal desta fala é o consenso da negociação que se estabeleceu por causa do diálogo entre Mônica e Ângela. As duas negociaram o processo de improvisação de Mônica, que fez com que migrássemos de brincadeira, envolvendo outras crianças que chegaram posteriormente e ainda trabalhando nesta com os objetos que Mônica já havia conseguido. Nenhum outro objeto foi acrescentado a brincadeira. O restaurante já estava montado e não necessitava de nenhum outro objeto na concepção de Mônica.

Portanto, é necessário entender o contexto onde ocorreu essas duas últimas falas, imersas em uma situação de diálogo e autonomia para que as meninas estabelecessem um consenso gerador de possibilidades de novas imaginações de mundo e aprendizado. Mônica servia os lanches e sucos e tomava conta do caixa. Fechava as contas e entregava troco. Imaginemos que ela quis ser protagonista de sua própria imaginação de mundo. Ela foi ser a proprietária de um outro estabelecimento que não fosse a loja de Ângela. Ela quis um outro tipo de estabelecimento que poderia gerir e adquirir conhecimento de seu papel como gestora administrativa, desempenhando a função que ela imaginou e reconheceu como sua responsabilidade. A abertura do diálogo que Ângela proporcionou para a mesma fez com que a situação pudesse acontecer.

Para Pinto e Sarmiento (1996), a decorrência desses fatores de base de conscientização e desenvolvimento sobre o pertencer ao mundo imaginário, ocorre a partir da socialização. Para Giddens (1993, p.60), “[...] a criança absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contato”. Tendo em vista este ponto, podemos entender a invenção da brincadeira e sua determinação como um processo assimilativo do mundo adulto, sendo interpretado a uma realidade da criança em se apropriar e ressignificar seus desejos como parte constituinte de um mundo que ela demonstra através de sua voz no ato de desenvolver, deliberar e colocar em questão seu conhecimento. O que a permitiu construir uma situação e desenvolvê-la como protagonista.

Nesta próxima fala me remeto a situação de entrada ao campo em um dos dias da observação. Inácio (6), ao me ver entrar na instituição, veio correndo em minha direção e falou com Manuel (6): “Manuel, a tia que brincou com a gente ontem chegou!”. A partir desta fala, entendo que Inácio (6) me reconheceu como uma adulta “atípica”. Para Muller (2009, p.128), essa estratégia de adentrar na cultura de pares das crianças como um adulto “atípico” “não é um

retorno ao que o adulto foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele, aprender como se aprende sempre através da interação”. Sendo assim, acrescento que o meu olhar como adulta “atípica” imersa às brincadeiras das crianças, ainda não se faz como elas as vivenciam. O modo como vivenciamos se diferencia pelo posicionamento que elas ocupam e pelo o que eu ocupo no mundo. Estou adentrando em seus mundos imaginários como uma observadora. Me retiro a outro lugar de modo que possa anotar sinteticamente o que ocorreu em cada situação. Ao contrário, as crianças vivenciam suas brincadeiras com total afinco e determinação. Eu sou levada por elas a participar e a vivenciar, mas estou ali, sobretudo, para tentar entender como elas experienciam e o que elas têm a dizer sobre isso.

É relevante ressaltar o quão esta estratégia metodológica de ser um adulto “atípico” na cultura de pares das crianças se faz pertinente. Mesmo não sendo eu uma criança e sim uma adulta “atípica” com o meu olhar adultocêntrico, pude aprender com elas como impõem seu protagonismo no único universo que as deixam falar: a brincadeira. Para Qvortrup (2010),

[...] enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo e, por conseguinte, o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais acerca da infância, não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas (QVORTRUP, 2010, p. 639).

Dessa forma, concordo com Prado e Voltarelli (2018, p.295), quando afirmam que “as crianças são agentes de seu próprio processo de socialização de adultos e de seus pares”. Na fala de Inácio, percebo que a criança ao dizer para o amigo sobre a minha chegada na instituição, falou sobre “a tia que brincou com a gente ontem”, ou seja, mesmo explicitando sobre a pesquisa e explicando sobre o meu trabalho com eles, o que realmente importou foi o fato de eu ter me adentrado nas suas brincadeiras.

Um dia, ao anoitecer, algumas crianças foram brincar com areia no quintal. Muitas crianças fizeram desenhos de vários tipos no chão até que percebi que Inácio (6) e Mônica (8) estavam fazendo um trabalho conjunto. Enquanto Inácio subia a areia em um amontoado, Mônica dava formas ao amontoado, ela me disse: “Preciso alisar até ficar perfeitos”. Assim feito, Mônica se pôs a fazer o trabalho de modelagem na areia. Acrescentou formas, texturas, colocou olhos e boca e disse que poderia ser um bolo bem bonito. Utilizaram vassoura, pedras e areia para juntar e dar formas ao que gostariam.

Neste sentido, podemos perceber que a criança tem sua capacidade criadora em expansão. Aproveitaram o momento e o tempo livre para fazerem algo para além do papel e das

canetas ou dos lápis de colorir. Reinventaram o desenho e as esculturas de chão. Neste sentido, Gouvêa (2011) nos atenta para a capacidade de invenção lúdica da criança, extrapolar as invenções de sentido para a realidade a qual estão presentes. Para a autora:

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o (GOUVÊA, 2011, p.555).

O ato de criar, reinventar e utilizar dos recursos disponíveis ao redor fez com que o quintal ficasse repleto de obras de arte pelo chão. Para Albano (2010), a arte elaborada pela criança, vem sobretudo a partir da sua capacidade de “modelar ideias”, organizando a partir disso sua compreensão do mundo. No entanto, Mônica me fala que precisa “alisar até ficar perfeitos” e que aquilo poderia ser um bolo bem bonito.

Sendo assim, podemos entender que as brincadeiras e jogos são as atividades preferidas e, normalmente, são inventadas pelas próprias crianças. Os brinquedos industrializados são pouco utilizados e disponibilizados, no entanto, as crianças criam brinquedos e suas regras de utilização, com os recursos disponíveis.

A próxima fala ocorreu em um dia em que as crianças receberam visita de uma organização de uma igreja adventista da cidade. Chegaram em um grupo, com dez pessoas, e promoveram algumas brincadeiras e uma roda de gincanas. No final do dia, eles disseram que cada criança poderia pedir um presente, desde que não fosse caro e acessível para eles comprarem. Assim feito, todas as crianças pediram presentes para uma das organizadoras do grupo. As crianças pediam e ela anotava o nome da criança e o pedido. Perguntei a Mônica o que ela havia pedido e a mesma me respondeu: “Um celular”. E eu indaguei: “De mentira?” E ela disse: “De mentira não. Quero um celular de verdade, estragado e com uma capa roxa.”

A instituição de acolhimento não permite que as crianças e os adolescentes tenham celulares. Mesmo que algumas possam ganhar o celular de pessoas próximas, elas não podem ter. Tendo em vista esta situação, Mônica, ao falar da vontade de ter um celular, construiu uma situação de querer um celular que não funcionasse (estragado) e com uma capa roxa (sua cor preferida). É importante ressaltar a situação e o contexto em que elas vivem, tal como as regras a serem seguidas, para entendermos o que Mônica pretendeu ao realizar este pedido. Segundo Pinto e Sarmiento (1996, p.22) é necessário passar pela interpretação das culturas da infância para tentar a compreensão do contexto. Tal ou tais interpretações para os autores “[...] não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que

as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”. Dessa forma, tomando como princípio as condições sociais da criança que faz o pedido, entendemos que por falta de recursos e imposição de normas da própria instituição, é proibido ter um celular. Mas isso não faz com que a criança não almeje este objeto de comunicação.

Neste sentido, podemos entender que dentro de seu imaginário infantil, Mônica faz com que seu desejo possa se tornar real perante sua imaginação. Ela pode ter um celular estragado, portanto não irá funcionar e suprirá as regras da casa. E com a capa roxa, sua cor preferida. Dentro desta situação ela poderá imaginar o que almeja sem inferir nas regras, satisfazendo suas necessidades.

O foco desta interpretação está, segundo Corsaro (1997, p.31), na “reprodução interpretativa”, que em síntese, para Sarmiento (2009), significa “a capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos”. Para o mesmo autor, isso faz parte de um processo de subjetivação que abrange a construção simbólica de seus mundos de vida, fazendo com que as crianças reproduzam dentro das interações com os adultos as culturas sociais, recriando-as nas interações com os pares.

Contudo, as crianças que vivem sob custódia da justiça neste abrigo institucional interagem com os adultos da casa e sabem que todos possuem um aparelho celular, o que faz com que Mônica tenha feito este pedido dentro das regras que ela mesma sabe e reconhece existir, mas que em sua imaginação, por meio de processos subjetivais, fez com que ela quisesse tal objeto apenas para satisfazer sua imaginação. Não podemos perder de vista também o contexto em analogia ao mundo fora da instituição. As crianças vão à escola e tem convivência com outras crianças que possuem o aparelho. No caso de Mônica, ela parece entender as regras, mas não se acomoda perante seu desejo e ao que sua imaginação poderá fazer dele.

5.2.2 Convivência familiar e comunitária

O próximo eixo analisado é o da Convivência familiar e comunitária, as seis falas analisadas remetem ao direito à convivência com a família e com a comunidade. As crianças estão sob custódia da justiça vivendo em um programa de acolhimento institucional sob medida protetiva, dessa maneira, a Constituição Federativa da República do Brasil (BRASIL, 1988) estipula o direito à Convivência Familiar e Comunitária como fundamental. Além de a mesma Constituição ter contribuído para desencadear o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, juntamente com a Doutrina de Proteção Integral que deveria assegurar, face as desigualdades

sociais de nosso país a garantia de todos os direitos previstos e estipulados nos documentos. Para Valente (2015),

[...] colocar em funcionamento o amplo e desafiador conjunto de direitos proposto nesse documento-provocando a necessária mudança cultural (jurídica social), transformando o paradigma até então consolidado de “menor em situação irregular” em um no qual a criança e o adolescente passam a ser apreendidos como “sujeitos de direitos”- exigiu, e tem exigido, um grande esforço. Esse esforço foi organizado em um Sistema de Garantia de Direitos (SGD), representado por um conjunto de ações que envolvem os órgãos de defesa, de promoção e de controle do direito de crianças e adolescentes. (VALENTE, 2015, p. 141).

Dessa forma, faz-se necessário dizer que ao ouvir as vozes das crianças que estão vivendo no programa de acolhimento institucional, as situações presenciadas me proporcionaram seis falas que remetem ao apelo pela Convivência Familiar e Comunitária. Vejamos, a seguir, as falas que remetem ao eixo analisado.

Essa fala ocorreu quando Carlos (12) e eu conversávamos em um fim de tarde de quarta-feira (dia da visita das famílias). Conversávamos sobre músicas. Carlos me disse que gostava de ouvir funk e me mostrou pelo fone de ouvido o que estava escutando na caixa de som portátil.

Contou também que naquele dia pensou que a irmã mais velha fosse visitá-los (Carlos mora no abrigo institucional com mais cinco irmãos). Falou de saudades, do quanto sentia vontade de vê-la novamente. Disse que são doze irmãos e quando a irmã mais nova nasceu, eles já haviam saído de casa, por isso, não a conheceu. Perguntei a ele se tinha vontade de voltar para casa. Ele me respondeu que sentia saudades de voltar a morar na cidade dele, mas com o primo e não na casa dos pais. Pedi a ele que me falasse mais de seu primo com quem gostaria de morar e ele disse: “Meu primo foi preso por causa do tráfico, mas ele é muito legal. Queria voltar pra minha cidade e morar com ele”.

Dessa forma, Carlos mostra o que ele sente mesmo morando em um abrigo institucional. Sabemos que é direito à Convivência Familiar e Comunitária, mas não sabemos o que está por trás dos processos pelos quais não é de sua garantia. A vontade de rever a irmã mesmo quando ela não vai à instituição visitá-lo e o desejo de voltar a morar em sua cidade com seu primo. Não sabemos os motivos pelos quais a irmã não foi à instituição, assim como não sabemos os motivos judiciais que entremeiam Carlos de voltar a morar em sua cidade com seu primo, mas sabemos que a criança tem e fala sobre desejos, vontades, saudades.

São inúmeros os processos pelos quais as crianças passam para chegar a viver sob tutela judicial. Os programas de acolhimento são constituídos, sem dúvidas, com o esforço da sociedade civil e organizações políticas para se alavancarem ao longo do tempo como forma de políticas públicas para as crianças e adolescentes vulneráveis. As crianças que se encontram em

acolhimento, não são mais “vistas” como em situação de risco social. Uma vez que a situação de risco está, pelo que percebemos ao longo da pesquisa, na condição em que viviam sem os direitos básicos garantidos pela Constituição e pelo ECA. Distantes das famílias e acolhidas em um abrigo esta realidade de risco se torna ausente, uma vez que os abrigos devem protegê-las e garantir seus direitos, reconhecendo-as como categoria social da sociedade. Segundo Silva e Melo (2004):

No Estatuto da Criança e do Adolescente, o abrigamento em entidade é definido como uma medida de proteção. A interpretação estrita desta definição conduz ao raciocínio de que as instituições que oferecem programas de abrigo atendem crianças e adolescentes que tenham seus direitos violados e que, em razão disso e pela especificidade do caso, necessitem ser temporariamente afastados da convivência com sua família (MELO; SILVA, 2004, p.35).

Os questionamentos para saber se o abrigo cumpre ou não as medidas protetivas, garantindo os direitos das crianças e adolescentes, não entram em vigor nesta pesquisa. Entendemos que estes questionamentos extrapolam e vão além do que delimitamos como objetivo geral, que consiste em analisar as vozes das crianças, tendo em vista a construção social das mesmas, dentro do abrigo institucional.

A fala de Carlos impulsiona a reflexão acerca do direito à convivência familiar e comunitária. Será que estamos caminhando para programas que percorrem políticas públicas que abrangem as famílias das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento institucional? Segundo Silva e Melo (2004):

O abrigo, assim, acaba por substituir medidas preventivas - por ausência ou ineficiência, determinando a privação da convivência familiar por motivos que poderiam ser sanados com programas e políticas de violação à promoção da família, de forma a evitar o abrigamento (MELO; SILVA, 2004, p.36).

Sendo assim, é importante frisar que as famílias das crianças pesquisadas se encontram vivendo em cidades diferentes e distantes dos seus. Como foi abordado no capítulo 2, as crianças participantes desta pesquisa estão sob medida protetiva e tutela da justiça representadas pela Vara da Infância e da Juventude de São João del-Rei/MG. São crianças pertencentes a municípios da região das vertentes. Portanto, podemos entender que o acesso de visitação das famílias às crianças e aos adolescentes se restringe ainda mais quando as famílias vivem em municípios diferentes das crianças. Contribuindo para a não aproximação e a não constituição de vínculo familiar, tal como a não garantia do direito à convivência familiar e comunitária.

De acordo com Nazário (2015), as crianças que vivem em acolhimento institucional experienciam três modalidades do tempo institucional: 1º) *O passado* – que remete a situações

de negação. Seria, neste aspecto, a negação da história da própria criança que remete a sua memória de vida anterior a situação de abrigo; dentro do passado e da negação ainda se encontra a ausência de objetos ou detalhes que dão indícios de visibilidade a artefatos produzidos pelas crianças na casa e também a impessoalidade que a ausência traz para essas crianças de acordo com o espaço que ocupam; 2) *O presente* – que é a instituição de abrigo o qual as crianças vivenciam; e 3) *O futuro* - que para a autora é a “aposta”, há todo um discurso do “(des) abrigar” desde o momento em que a criança entra na instituição, juntamente com o retorno dessa criança para uma família, sendo ela de origem, extensa ou substituta.

É válido acrescentar que de acordo com Valente (2015), em consonância com os objetivos e as diretrizes do Plano Nacional de Proteção e Promoção à Convivência Familiar e Comunitária PNCFC/2006:

[...] estão fundamentados primordialmente na prevenção do rompimento dos vínculos familiares, na qualificação do atendimento dos serviços de acolhimento e no investimento para o retorno da criança e do adolescente ao convívio com sua família de origem ou extensa. Nesse Plano está definido que, somente se forem esgotadas todas as possibilidades para o cumprimento desses fundamentos, se justifica a utilização do recurso de encaminhamento para uma família substituta (adoção) (VALENTE, 2015, p.147).

Outra fala destacada para a análise foi a de Alice (11), quando estávamos na sala assistindo “Alice no país das maravilhas”, Manuel (6) estava deitado sobre o colo de Alice (11), enquanto ela fazia carinho nele durante o filme. Durante esse tempo, uma das bebês da casa saiu do berço e se dispôs a subir no colo de Alice. Manuel saiu para que a bebê pudesse subir. Alice alegou para a bebê: “Você tirou meu filho do meu colo”. O irmão mais novo se prontificou a sair do colo de Alice, pegando a chupeta da bebê e uma almofada, dizendo que a bebê era pequena e que poderia sim ficar ali. Podemos entender com essa situação que ao falar “Você tirou meu filho do meu colo”, Alice (11) se referiu a Manuel (6) como seu filho, constituindo uma relação de cuidado e afeto para com o irmão mais novo. Entendemos, a partir daí, que a relação de convivência familiar é estendida aos irmãos que estão na mesma situação de acolhimento no mesmo abrigo institucional. Conforme enfatiza e assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art 92: “As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios”, em conformidade com os seguintes incisos: I) Preservação dos Vínculos; II) Integração em família substituta quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem; III) Atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV) Desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; V) Não-desmembramento de grupos de irmãos (BRASIL, 1990).

Fica evidente o vínculo que Alice estabelece por ser mais velha do que Manuel, o cuidado e o afeto a faz se reconhecer de alguma maneira como responsável pelo irmão, daí, talvez, a sua analogia na fala ao mencioná-lo como “filho”. Para Gomes (2009, p.86), “as crianças que crescem num contexto assim estruturado desde muito cedo demonstram esse sentido de cuidado e responsabilização para com os menores [...]”. Para Corsaro (2011, p.132), “as crianças buscam nos cuidadores adultos e nos pares laços emocionais e sentimentos de segurança que estabeleceram pela primeira vez nas famílias”. Para Gomes (2009, p.86-87), elas se cuidam e se responsabilizam “[...] assim como se apoiam na ação e presença dos maiores para realizar o que desejam”. A autora também enfatiza que “o cuidado entre crianças parentes se revela como uma das formas de desempenhar papéis sociais entre as crianças de muitos grupos e culturas”.

Silva e Melo (2004) fazem um contributo para que possamos entender como se dá situação da criança em acolhimento institucional a partir do afastamento familiar. As autoras trazem dados também quantitativos, que foram realizados em 2004, mas que podemos ter como base sobre o desencadear da maioria das situações de acolhimento que dizem respeito à constituição de vínculo familiar.

Ao contrário do que supõe o senso comum, a maior parte das crianças e dos adolescentes que vive nos abrigos não são órfãos: 87% dos pesquisados têm família, sendo que 58,2% mantém vínculos com seus familiares, isto é, embora afastados da convivência, as famílias os visitam periodicamente. Outros 22,7% não mantêm vínculo familiar constante, ou seja, embora conhecida e localizada, a família raramente aparece para visitar o abrigado. Cerca de 5,8% dos pesquisados, embora tenham família, não podem contatá-la em função do impedimento judicial. As crianças e os adolescentes “sem família” ou com “família desaparecida” que vivem nos abrigos pesquisados representam apenas 11,3% do total (SILVA e MELO, 2004, p.58).

Os dados que constam acima foram levantados no ano de 2004 para todos os abrigos institucionais do Brasil. Como dito anteriormente, esses dados servem apenas como uma base para entendermos em quais realidades familiares estão inseridas as crianças e adolescentes que precisam de programas de acolhimento. Além disso, é válido acrescentar que as crianças aqui tratadas estão vivendo em cidades diferentes e distantes das famílias. Como foi abordado no capítulo 2, as crianças aqui mencionadas estão sob medida protetiva e tutela da justiça representadas pela Comarca de São João del-Rei/MG.

A convivência familiar normalmente é a primeira da criança e, por meio das relações e laços afetivos, a construção da identidade encontra aí suas raízes. As crianças da Casa Lar mesmo que estejam desde pequenas nesse espaço sabem disso, bem como as pessoas que

cuidam dessas crianças. Esse é um impasse que causa questionamentos: como os adultos, cuidadores das crianças na Casa, consideram as famílias? Como as crianças vão se organizando para criar laços familiares e afetivos?

A próxima fala ocorreu em uma manhã de sábado, quando algumas crianças estavam brincando no pomar. Um dos vizinhos da casa estuda com Carlos (12). Dentro da instituição dá para avistar a casa do vizinho e geralmente eles se falam aos sábados. A casa fica bem ao lado da instituição, de modo que conseguem conversar e se ver quando as crianças estão no pomar. O pai do menino que estuda com Carlos é chamado de “tio” pelas crianças. O contexto da fala ocorre numa situação de brincadeira entre as crianças que estão no pomar quando Carlos grita: “Tio, joga a linha de nylon pra gente”. O mesmo se dispôs a jogar e disse que era para eles pegarem o que acharem necessário e devolver o restante para o filho.

A situação da fala me remeteu ao eixo de Convivência familiar e comunitária no que concerne o pedido de Carlos ao vizinho, existe uma naturalidade no modo como falou com o “tio”. O que nos leva a entender que este diálogo já ocorre com certa frequência. Percebi o quanto as crianças gostam de conversar com o vizinho e a capacidade delas de manterem a relação de diálogo para construírem brincadeiras, mesmo com o impedimento de um muro, que divide as casas.

A beira de completar seus trinta anos de existência, o ECA implementa o direito da criança e do adolescente à Convivência Familiar e Comunitária. Mas quem garante esses direitos? Entendemos que tal documento é um marco legal em relação a proteção integral, que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e cidadãos da sociedade civil. De acordo com Valente (2015), existem propostas para o enfrentamento de violação de direitos das crianças e dos adolescentes. Uma dessas propostas é o Plano chamado de PNCFC/2006, que resulta do processo participativo de organizações da sociedade civil, representantes de todas as esferas do governo e organismos internacionais. Esta ação conjunta desencadeou-se numa elaboração de subsídios que foram apresentados ao CONANDA e ao CNAS para aprovação em dezembro de 2006.

Dessa forma, podemos entender que para garantir esses direitos, sobretudo o da convivência familiar e comunitária, é necessário a mobilização da sociedade civil que entende e se sensibiliza com este grande marco legal que é o ECA. A garantia de direitos consiste no debate, no diálogo, na fiscalização das instituições, para que a sociedade possa entender a importância desse documento e que mais importante do que ter o documento é sem dúvidas, garantir os princípios e direitos nele intitulados. Para Valente (2015), esta mobilização para

pensar membros e formular planos que tenham como contributo garantir a Convivência familiar e comunitária, perpassa pelas

estratégias, os objetivos e as diretrizes do PNCFC/2006 [que] estão fundamentados primordialmente na prevenção do rompimento dos vínculos familiares, na qualificação do atendimento dos serviços de acolhimento e no investimento para o retorno da criança e do adolescente ao convívio com a sua família de origem ou extensa (VALENTE, 2015, p.147).

Ou seja, é a partir deste Plano que houve e ainda há a tentativa de garantir que as crianças e adolescentes tenham o direito de conviver com a família e comunidade em primeira instância, ficando o abrigo como a última possibilidade e não como a primeira como é de fato concedido.

O contexto da próxima fala se passou em um fim de tarde de sábado, quando um grupo de pessoas da igreja adventista foi visitar as crianças promovendo algumas brincadeiras que por ora foram mencionadas em uma das análises do eixo anterior. É válido ressaltar que este grupo não trabalha com um projeto para as crianças do abrigo. Foi a primeira vez que foram a instituição para levar às crianças uma tarde de brincadeiras com fins caritativos.

Esta fala tem início em um diálogo de Carlos (12) com uma das mulheres que movimentam o grupo. Carlos (12) perguntou de onde eles eram. Ela respondeu que eram da igreja adventista [...] que ficava nas proximidades do bairro que se encontra o abrigo. A mesma indagou a criança se conhecia o lugar, quando ele respondeu: “A gente não conhece lugar nenhum não, moça, a gente não sabe andar na rua não”.

Temos então uma situação de uma criança de 12 anos que declara não saber andar na rua e não fazer ideia (por mais que seja no mesmo bairro) sobre o local que foi falado. Tentarei extrair dessa situação dois paradoxos presentes na fala dessa criança: 1º) A criança não nasceu e nem cresceu na cidade de São João del-Rei/MG, ela teve uma vida inteira até os 10 anos de idade em outra cidade, com outras pessoas, convivendo em comunidade, em outros bairros, num outro contexto social e cultural. 2º) O abrigo preza pela proteção integral da criança. Pelo que pude perceber com a pesquisa, não há cuidadores ou monitores, como eles os chamam, para todas as crianças e adolescentes, pelo contrário, há poucos para a grande demanda de crianças. Como um abrigo institucional se responsabiliza pela saída de uma criança da instituição se não tem o número suficiente de funcionários para cuidar? Dentro deste paradoxo podemos pensar em como uma criança que não conhece a cidade, pois não cresceu neste lugar, foi trazida a este lugar, pode usufruir de sua autonomia para, pelo menos, se localizar e saber onde está? Como falamos em autonomia em direito de ir e vir, de convivência comunitária, estando imersos a uma situação de privação de liberdade? O que corrobora para que esta situação se perpetue?

Segundo o PNCFC/2006, uma criança pode viver sob tutela da justiça em abrigos institucionais, em última instância. Mas entendemos também que os programas de acolhimento devem possuir meios pelos quais tragam garantia de convivência familiar e comunitária ao seu público. Fato complicado, quando, por exemplo, o quadro de funcionários é menor do que a exigência proposta pelos documentos norteadores dos programas de acolhimento institucional, como é o caso do ECA/1990, do PNCFC/2006 e da cartilha de orientações técnicas sobre os abrigos institucionais elaborada em 2009.

Contudo, surgiram alguns questionamentos que emergem dessas questões: essas crianças estão de fato usufruindo do seu direito de se comunicar, se localizar, se orientar geograficamente no território que a envolve? Qual o tipo de desenvolvimento social está sendo proporcionado às crianças? Como elas se constroem socialmente em um abrigo institucional?

É importante frisar a fala da criança: “A gente não conhece lugar nenhum não, moça, a gente não sabe andar na rua não.” Esta mesma criança falou por todas. Ele diz: “a gente não conhece[...]”. O objetivo é tentar analisar as vozes de cada criança, perante suas vivências na instituição. Mas quando uma criança fala por todas, o que ela está querendo nos dizer? Poderia esta voz estar associada a um apelo ou seria a fala o próprio apelo? Diante dos espaços e suas apropriações de controle em uma vida pautada na institucionalização, Roberto da Silva (1998) nos chama a atenção para tal realidade institucional, salientando que:

[...] o micromundo das instituições possui uma estrutura física, visível e palpável, que contém os corpos e restringe a liberdade de ir e vir, e uma outra estrutura, imaterial, invisível, não palpável, psíquica, diria eu, tecida por sentimentos, pensamentos, desejos, paixões, intrigas, mágoas e muito sofrimento, que não só torna denso o ambiente institucional, como é perfeitamente perceptível aos seus habitantes (SILVA, 1998, p.162).

No entanto, sabemos que é dever da família, da sociedade e do Estado, perante o art. 227 da Constituição de 1988, garantir o direito à convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente. De acordo com o artigo 19 do ECA, cada caso específico deve ser analisado a cada seis meses mediante relatório enviado a promotoria de justiça da vara da infância e juventude competente.

5.2.3 Castigo

O terceiro eixo a ser analisado trata-se das falas relacionadas ao castigo que as crianças vivenciam na instituição. As duas falas destacadas me permitiram pensar a respeito deste método ultrapassado, no que tange a implementação de direitos e ao mesmo tempo tão presente

no cotidiano punitivo dessas crianças. Durante os dias que fui a campo, presenciei várias crianças de castigo. Me aproximei de todas para perguntar o que havia ocorrido e como resposta obtive o silêncio e a troca de assunto. As crianças não gostam e são resistentes para falar de seus castigos. No entanto, as duas falas analisadas abaixo são de duas crianças distintas, que se abriram para falar dos castigos, isto aconteceu nos últimos dias que eu estava na instituição.

O contexto que ocorreu a fala foi no dia em que o grupo da igreja adventista esteve na casa. Todas as crianças e adolescentes estavam participando das brincadeiras até o momento em que olhei para a cozinha e lá estava Simone (9), sentada, olhando os outros brincarem. Fui lá e perguntei a ela o que estava acontecendo e por que ela não estava brincando com todos. Simone me respondeu que estava de castigo. Quando perguntei o motivo, ela falou: “Peguei a bicicleta e quando o Inácio pediu eu não quis devolver.”

A bicicleta é a única que existe na casa. Todas as crianças e adolescentes a disputam. O fato de Simone ter pegado a bicicleta e não ter devolvido ou emprestado de volta a Inácio (6) foi o motivo para que ela se ausentasse de todas as brincadeiras e se encaminhasse ao castigo.

De acordo com a Lei nº 13.010 sancionada em junho de 2014, às crianças e adolescentes são garantidos os direitos de serem cuidados e educados sem o uso do castigo corporal e tratamento cruel e degradante, nos âmbitos familiar, institucional e comunitário (BRASIL, 2014). Para Goulart (2015), a lei é de elevado cunho pedagógico e determina que

[...] os entes federados deverão elaborar políticas e promover programas, ações e serviços para coibir o uso de castigos corporais e tratamento cruel e degradante, difundir formas de educação não violentas, realizar campanhas e formação continuadas de agentes públicos (GOULART, 2015, p.339).

A voz desta criança me conta o motivo de seu castigo, com um olhar triste por não estar participando de uma atividade a qual todos estavam. Ao mesmo tempo ela não pode fazer nada, pois há uma hegemonia de adultos sobre crianças, isso a faz ter que obedecer e se castigar para que não haja outras consequências. Silva (1998, p.146) afirma que “[...] a criança está submetida a um sistema de controle quase absoluto, em que a sua vontade conta muito pouco”.

A fala descrita, a seguir, ocorreu em um dos últimos dias da pesquisa, quando voltei a perguntar para Mônica (9) qual era o motivo de seu castigo, que permanecia desde quando eu havia entrado na instituição. Perguntei a Inácio (6) o motivo e ele não quis me dizer. Depois perguntei a Mônica, que também não me disse. Com o passar dos dias, perguntei novamente a Mônica o que havia acontecido para ela estar no castigo ainda, quando a mesma me respondeu: “Eu e Inácio estava cansados e resolvemos deitar... Inácio começou a soltar pum e caímos na risada” (risos da criança). Foi quando uma das funcionárias da casa veio intervir no que estava

acontecendo e viu que eles estavam deitados embaixo do colchão e, segundo Mônica, a funcionária pensou que eles estavam “fazendo coisa errada”. Mas para a criança não havia nada de errado naquela situação, eles simplesmente estavam se divertindo.

Podemos entender que a escolha das crianças é regradada, vigiada e, conseqüentemente, punida. Fazendo uma analogia entre o livro *Vigiar e Punir*, de Foucault (1975, p.175), e a situação a qual me expôs a criança, posso citar o trecho, que, para o autor: “Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal”. Esses mecanismos penais têm a ver com as relações de força que percorrem as instituições há séculos. Para o autor, esses sistemas disciplinares são beneficiados por algo parecido com uma justiça privilegiada, a qual faz suas próprias leis e suas “instâncias de julgamento”. De certa forma, acaba por infringir o que a lei atuante (ECA) determina, desqualificando-a com suas próprias “leis” que são limitantes. Neste sentido, Abramowicz (2018) ressalta:

Foucault se interessa pelo problema daquilo que se diferencia na história – a criança é algo que emerge, pois uma diferença foi produzida. [...] portanto, pesquisar significa identificar as forças históricas que confluem para a constituição de determinado corpo, e nosso foco de interesse aqui é a criança (ABRAMOWICZ, 2018, p.18).

O castigo desta criança demandava ficar sentada horas na cozinha sem poder brincar e se relacionar de alguma forma com os seus pares e já durava alguns dias. Indubitavelmente, há um controle de forças, o qual requer que o corpo da criança fique ali estagnado. No que tange a construção social dessas crianças é relevante ressaltar que o castigo perpassa por sua constituição como sujeitos sócio históricos ainda a mercê de uma vida controlada pela punição do castigar. Para Silva (1998, p.162), “[...]considerando que a vida física ali é entediante, a ociosidade, a rígida delimitação dos espaços, o controle dos corpos e dos movimentos, a vida, naquilo que ela tem de mais genuíno, de mais dinâmico, de livre e criador, acontece efetivamente no plano da mente.”

Além do que, podemos constatar os contributos que são irrelevantes a partir de sua voz. Podemos tentar entender o que a criança que falou aprende com isso ou como se constrói socialmente em um universo no qual sua voz emudece ou não se faz relevante perante os fatos que ela mencionou ter acontecido.

5.2.4 Pertences pessoais

O último eixo da análise é o que está relacionado às falas dos pertences pessoais das crianças. Neste eixo, apresento duas falas que remetem ao assunto que, por ora, perpassa

também a construção da identidade e a constituição dessas crianças como sujeitos sociais dentro de um programa de acolhimento institucional. Discorrendo sobre a fala de Sarmiento (2007, p.130), “[...] a identidade das crianças também está relacionada aos seus direitos sociais”. A partir deste princípio identitário, procuramos relacionar às falas transcorrendo pela relação da construção social da infância em um ambiente de acolhimento institucional. Tentamos entender a partir dessas perspectivas como as crianças se relacionam com os seus pertences pessoais.

Uma das falas é a de Mônica quando me respondeu à pergunta sobre em qual das prateleiras do guarda-roupa estavam seus pertences. Ela respondeu: “As crianças não têm guarda-roupa com suas roupas, só as maiores tem”. Neste sentido, Nazário (2015) salienta sobre a impessoalidade que passam a ter os objetos significativos para as crianças. Segundo a autora, essa impessoalidade perpassa um longo processo histórico que entremeou as constituições de ações sociais desses locais. Ou seja, mesmo com a mudança paradigmática do Código de Menores junto da situação irregular do menor para o ECA com a doutrina da proteção integral, algumas formas de constituição dos espaços historicamente construídos e destinados às crianças e adolescentes, ainda se fazem presentes. Permeando também as condições estruturais das formas de institucionalização.

As crianças menores moram na casa das meninas. Como contextualizei no capítulo da institucionalização, a instituição possui duas casas: uma para meninas e meninos pequenos até os nove anos e outra para os meninos. Ao chegar da Escola, Moacir (5) me pediu para que eu pegasse uma troca de roupas para ele. Perguntei qual era seu armário e ele disse: “Qualquer um desses do lado de cá, pode pegar qualquer roupa, a que você quiser”.

Dessa forma, percebi que as crianças menores não possuem um armário próprio com suas roupas e pertences. Tudo o que elas têm é compartilhado, as roupas, calçados, produtos de higiene. A realidade das crianças participantes desta pesquisa se parece com dados apresentados por Nazário (2015, p.6): “[...] poucos objetos que marcavam a singularidade de cada criança naquele espaço, como objetos pessoais trazidos das suas casas ou recebidos de presente no momento em que moravam na Casa (*Lar*) e que pudessem receber o estatuto de “meu” [...]. A pesquisa realizada por Nazário (2015) se insere em um ambiente denominado e reconhecido perante os parâmetros técnicos como sendo uma Casa Lar. O trabalho que estamos expondo aqui trata-se de uma contextualização do ambiente embora denominado Casa Lar, segue orientações técnicas de um abrigo institucional. Para a mesma autora, tudo isso se relaciona a uma “[...]cultura institucional marcada pela hierarquia da impessoalidade”.

Dessa forma, podemos entender que ainda que existam algumas modalidades de acolhimento institucional, segundo parâmetros técnicos regidos por documentos nacionais e

estatuto apropriado a proteção e constituição dos direitos de crianças e adolescentes, essas práticas ainda se reproduzem. E o que fica é a busca de cada criança pela procura do seu eu. Seja na relação entre os pares, com os adultos ou com seus próprios pertences. A impessoalidade que atravessa a relação com seus objetos constituintes como sendo deles ainda se faz inexistente ou a desejar. A impessoalidade que Nazário nos coloca perpassa a construção social de suas infâncias institucionalizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa me fez, por ora, compreender, primeiramente, o meu lugar como pesquisadora iniciante neste desafio. Desafio que me aproxima das crianças institucionalizadas desde a graduação. O desafio de lidar com uma realidade social que só fui descobrir na Universidade. O desafio de me estabelecer como educadora a procura de fatores que perpassam a construção social das crianças que vivem em abrigo institucional a partir de suas vozes.

A dissertação aqui intitulada: “Vozes e construção social de crianças da casa lar” me fez compreender a partir de coleta e análise de dados, os temas que atravessam suas construções sociais, sobretudo como sujeitos constituintes de uma realidade social que estamos buscando compreender. Os eixos gerados por suas vozes puderam estabelecer o que elas por si mesmas vivenciam ao falarem e serem ouvidas. Segundo Sarmiento e Pinto (1996), os fatores que abarcam a construção social da infância estão atrelados: 1) aos estudos das perspectivas históricas das crianças; 2) a constituição familiar e demográfica; 3) a evolução das ideias sobre o conceito de infância; 4) aos estudos sobre o seu desenvolvimento e socialização; e 5) a relação de adultos e crianças. Dentre outros aspectos que contradizem e mitificam a “mitificação da criança”. Ainda que para os autores: [...]o conceito de infância contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio” (SARMENTO e PINTO, 1996, p.63).

A partir do conceito de construção social foi realizado um levantamento relacionado ao histórico da criança pobre no Brasil entremeando os estudos com a assistência pública para as mesmas. Em relação a historização da assistência social no Brasil até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente pudemos observar que houveram mudanças no paradigma do atendimento institucional a partir da fase da desinstitucionalização, sobretudo, com a promulgação do ECA.

A partir disso, pude estudar um pouco mais sobre os conceitos de infância e criança no campo dos estudos da infância seguido do campo da sociologia da infância. Além de poder buscar entender o campo da pedagogia social que traz conhecimento e buscas por melhorias intervencionais para as denúncias e anúncios que se referem também às crianças e adolescentes em situação social de risco e acolhimento no Brasil.

A metodologia seguida de pesquisa de campo, qualitativa, com observação participante e anotações em um diário de campo, me possibilitou ouvir as vozes das crianças e analisá-las a partir dos eixos gerados. E a partir da análise dos dados gerados, pude compreender a busca

inquietante pela constituição do conhecimento e também de construir este conhecimento, parafraseando Dieb (2016), a partir do contato com sujeitos mais experientes do que eu. Entendi que a busca pelo conhecimento no campo da educação é uma construção mútua. Ela se perfaz com milhares de pessoas a começar das crianças que foram os sujeitos da pesquisa. Depois, por todos os educadores e educadoras que estão a minha volta. Ela se perfaz na orientação científica, no diálogo com diversas pessoas, com os autores e autoras de livros, artigos, ensaios e documentos que temos como marcos nacionais e internacionais, no diálogo com pessoas que convivem integralmente com essas crianças, seja no âmbito da educação, dos cuidados, da assistência, da proteção e da judicialização.

A pesquisa em educação com crianças em situação de acolhimento institucional me fez aproximar integralmente do universo humano e a buscar uma compreensão da ocupação dos seres humanos existentes no mundo. Nas palavras de Freire (1997, p.130), “[...] mais do que um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo”. A partir dos pensamentos e inquietações sobre “essa presença no mundo” que compactuei com a vontade de pesquisar as crianças dentro de um ambiente não-escolar. Quando Freire se refere ao ser humano como uma presença no mundo, ele se refere também a essas presenças que estão no mundo e precisam ser elucidadas, nomeadas, reconhecidas como sendo quem são.

Os fatores que abarcaram a construção social das crianças, aqui, estudadas passaram através de suas vozes por uma divisão em eixos que geraram temas que dizem respeito à construção social dessas infâncias. Assim como a construção de brinquedos e brincadeiras realizados a partir do protagonismo das crianças como sujeitos que estão no mundo e constituem os seus mundos imaginários. As crianças me apresentaram os seus mundos, me convidaram a adentrá-lo e me mostraram as regras. O apelo a convivência familiar e comunitária, o castigo como controlador de corpos, a construção dos seus processos de identidade junto da ausência de seus pertences pessoais pode desvelar como ocorre a construção social da infância institucionalizada. Considero ainda que muitos aspectos possam vir a ser explorados nos trabalhos com as vozes das crianças, sobretudo, no campo da educação, para a realização de pesquisas futuras.

O campo da educação ainda é o que menos se faz presente nas pesquisas com crianças e adolescentes institucionalizados. A pesquisa de Lima (2018) nos mostrou no segundo levantamento, que no período de cinco anos (2010-2015) apenas três pesquisas foram destinadas a se fazer *com* as crianças e nenhuma delas pertence ao campo da educação. Ademais, saliento que como educadoras e educadores necessitamos de uma compreensão mínima sobre o reconhecimento da existência dessas crianças e adolescentes nesses espaços

não escolares, porém de capacidade altamente educativa. Realço ainda, neste aspecto, sobre a existência das crianças institucionalizadas frequentarem também os espaços escolares. Nas palavras de Lima (2018, p.278): “[...] torna-se imprescindível levar em consideração a vivência trazida pelas crianças, saber o que elas trazem abrigadas consigo”.

Podemos compreender que as crianças protagonistas desta pesquisa, assim como todas, carecem de direitos e garantias para se estabelecerem como sujeitos que possam falar e serem ouvidos. Para Valente (2015, p.141), “[...] a existência da lei por si só não garantiria a sua aplicabilidade, pelo contrário, seria no cotidiano que a disputa política teria de se desenrolar, e esforços contínuos precisariam ser cotidianamente cuidados e reafirmados”.

No entanto, é a partir desta perspectiva que podemos entender que todos os direitos, passando até pelo reconhecimento da criança como atores sociais e da infância como categoria constituinte da sociedade para alavancar a importância dos mesmos, como reprodutores e modificadores sociais, passaram e passam pela constituição das organizações sociais. Assim como é o caso do Plano Nacional de Promoção e Proteção ao Direito à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC,2006), uma conquista social e política para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes a conviverem com a família e comunidade. Temos documentos de marcos nacionais que ainda não garantem todos os direitos das crianças, mas temos também os nossos meios de resistir e alavancar esses processos de garantias., sabendo que muitas mudanças a partir do contexto histórico-social das crianças e das infâncias já aconteceram.

Entretanto, sabemos que há muito mais o que se fazer para continuarmos politicamente, epistemologicamente e na nossa práxis educativa, resistindo a todos os retrocessos do cenário político educacional e social atuantes e trabalharmos conjuntamente as possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thamar K. de Campos. **Identidade(s) latino americana(s) no ensino de História:** um estudo e escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil. 2011. (tese de doutorado) – Universidade federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia-MG, 2011. Disponível em:<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13635>>.

ALMEIDA, Danilo de Carvalho B; SANTOS, Roberto Eustáquio dos. **A doutrina higienista e as canalizações de cursos d'água:** O caso de Belo Horizonte. Anais XVIII ENANPUR 2019, Natal, RN, maio, 2019.

ABRAMOVICZ, A. Panorama Atual da Educação Infantil: Suas temáticas e políticas. In: ABRAMOVICZ, A.; HENRIQUES C. A. (Orgs). **Educação Infantil: A Luta Pela Infância.** Campinas: Papirus, 2018.

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-135.

ALBANO, A. A. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 30, n. 80, p. 26-39, jan./abr. 2010.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zabar, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. **Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS.** Brasília, 2005.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em <www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/.../pncfc.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Perguntas e respostas sobre o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.** Brasília, DF, 2007.

COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: A constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELOS, M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs). **Infância Invisível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL DE SAÚDE DAS VERTENTES. **Relatório 2015**. São João del-Rei, 2015.

CORSARO, W. A. **Friendship and Peer Culture in the Early Years**. Norwood: Ablex, 1985.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIEB, M. O saber pesquisar sob o olhar de quem está entrando na Pós-Graduação em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba: n.59, p, 231-249, jan/mar 2016.

FALEIROS, V. P. de. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs). **A arte de governar crianças**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, N. O centro e a margem: Infância, proteção e acolhimento institucional. In: VASCONCELOS, M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs). **Infância Invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da Indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREUD, S. Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci (1910). In: **Obras Completas**. v. 9. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GIACOMINI, S. M. **Mulher e escrava**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo, Editora Unesp. 1997.

GÓES, M. de; CUNHA, L. A. (Orgs). **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

GOMES, A. M. R. Outras Crianças, Outras Infâncias? In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOUVÊA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: PROEX-UFMG, 2011.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORN, M. G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KUHLMANN JR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN JR, M (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.

LIMA, M. P. A criança em instituição de acolhimento: O que dizem as pesquisas científicas. **Estudos de psicologia**, Natal, RN, v.23, n.3, jul./abr. 2018.

MADEIRA, R. A trama das relações sociais como desafio à intervenção comunitária. In: SARMENTO, T. (Org.). **Infância, Família e Comunidade**. Porto: Porto, 2009.

MELLO, S. G.; Silva, E. R. A. Quem Cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. In: E. R. A. Silva (Org). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA, 2004.

MORIN, E.; MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Sulina, 2000.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2009.

NAZÁRIO, R. Entre estar na casa e estar em casa: Modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional. In: ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

NEVES, L. A.; RIBEIRO, J. M. Consórcios de Saúde: Estudo De Caso Exitoso. **Caderno de Saúde Pública**. vol.22, n.10, p. 2207-2217. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v22n10/20.pdf>. Acesso em: 20 Dez. de 2019.

NUNES, G. H. L. Educação formal e informal: o diálogo necessário em comunidades remanescentes de quilombo. In: BRAGA, M. L.; PENHA, E. M.; PINTO, A. F. (Orgs). **Dimensões da Inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC/SECAD, v. 02, p. 343-360, 2015.

OLIVEIRA, F. L. Metodologias de Pesquisas na Sociologia da Infância. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, C. A. (Orgs). **Educação Infantil: A Luta Pela Infância**. Campinas: Papirus, 2018.

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-60.

PEREIRA, T. da S. **Famílias possíveis: novos paradigmas na convivência familiar**. In: - PEREIRA, R. da C. (Coord.). **Afeto, Ética Família e o Novo Código Civil**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p.633 – 656, 685.

PINTO, M. **A televisão no cotidiano das crianças**. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. 1996. 29p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Minho, Braga, 1996.

PRADO, R. L. C.; VOLTARELLI, M. A.; Estudos sociais da Infância: Discutindo a Constituição de Um Campo a luz de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**. Angra dos Reis, v.12, n. 1, p. 279-297, jan./abr. 2018.

QVORTRUP, J. **Visibilidade das crianças e da Infância**. Brasília: Linhas críticas, 2010.

RIDGE, T. MILLAR, J. Excluding children: autonomy, friendship and the experience of the care system. **Social Policy & Administration**, v. 34, n.2, p.160-175, 2000.

RIZZINI, I. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs). **A arte de governar crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de pesquisa**, vol.40, n.141, p.693-728, 2010. Acesso em: 06 fev. 2019.

RUA, M. A. Infância em territórios de pobreza: Os falares e sentires das crianças. In: VASCONCELOS, M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs). **Infância Invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, V. S. **Crianças e Educação Infantil**: Ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação. Jundiaí: Paco, 2005.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1996.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007, p. 25-46.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org). **Estudos da Infância**: Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, B. de S. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. **Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais**. Coimbra, Portugal, oficina do ces, nº 135, 1999. Disponível em: < <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>> . Acesso em: 28 jan. 2019.

SCHWARTZMAN, S. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/EDUSP, 1984.

SILVA, C. V. M.; FRANCISCHINI, R. O Surgimento da Educação Infantil na História das Políticas Públicas para a Criança no Brasil. *Práxis educacional*, v.8, n.12, 2012. Disponível em: <periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>. Acesso em 14 ago 2015.

SILVA, R. da. **Os Filhos do Governo**. São Paulo: Ática, 1998.

SÍNTESE de indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>>. Acesso em 03 de maio de 2020.

SGRITTA, G. B. Inconsistencies: Childhood on Economic and Political Agenda. **Childhood**, v.4, n.4, p. 375-404, 1997.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

VALENTE, J. O Direito de Crianças e Adolescentes a uma Convivência Familiar e Comunitária. In: SILVA, F.; GUIMARÃES, B. (Orgs). **Nas Trilhas da Proteção Integral**: 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Recife: Instituto Pró-Cidadania, 2015.

VICENTE, C. M. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. In: KALOUSTIAN, S.M. (Org). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo-Brasília: Cortez-Unicef, 1997, p. 47-59.