

**Direitos de
crianças e
adolescentes**

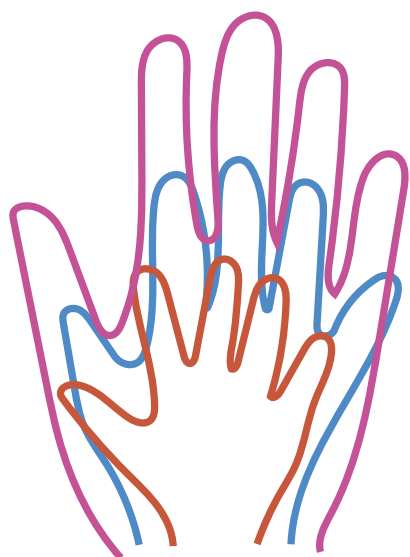
DIAGNÓSTICO DO MUNICÍPIO
DE BELO HORIZONTE



Escuta das crianças

Universidade Federal de Minas Gerais – Abril / 2024





Direitos de crianças e adolescentes

DIAGNÓSTICO DO MUNICÍPIO
DE BELO HORIZONTE

Escuta das crianças

REALIZAÇÃO:



FINANCIAMENTO:





Imagem produzida a partir de diálogo sobre
a obra literária "Amoras", de Emerica.
Contexto: Centro Pedagógico - UFMG

Fonte: Menina, 6 anos, preta.
Arquivo de pesquisa.

Biblioteca Professor Antônio Luiz Paixão - FAFICH
TEL. 3409-6318

Ficha catalográfica

D598

Direitos de crianças e adolescentes [recurso eletrônico] : diagnóstico do Município de Belo Horizonte : escuta das crianças / organização, Levindo Diniz Carvalho, Isabel Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz. - Belo Horizonte : IEAT/UFMG, 2024.

1 recurso online (169 p. : il.) : pdf (Rede Transdisciplinar de Pesquisa com Crianças, Adolescentes e Jovens)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-983686-5-4

1. Infância. 2. Direitos das crianças. 3. Crianças – Assistência. 4. Criança e violência. 5. Cidadania. I. Carvalho, Levindo Diniz, 1978-. II. Silva, Isabel Oliveira e, 1965-. III. Luz, Iza Rodrigues da, 1976-. IV. Série.

CDD: 323.352

CDU: 361

Ficha catalográfica elaborada por Vilma Carvalho de Souza – Bibliotecária - CRB-6/1390

Escuta das crianças

Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil / NEPEI – UFMG

FICHA TÉCNICA DA PUBLICAÇÃO:

Organização

Levindo Diniz Carvalho
Isabel de Oliveira e Silva
Iza Rodrigues da Luz

Acompanhamento editorial

Márcio Rimet Nobre

Revisão

Dalva Aguiar Nascimento ME –
Intradoc Brasil

Diagramação e capa

Micrópolis

FICHA TÉCNICA DA PESQUISA:

Coordenação geral

Levindo Diniz Carvalho
Isabel de Oliveira e Silva
Iza Rodrigues da Luz

Pesquisadora convidada

Maria Cristina Soares de Gouvea

Equipe de pesquisa

Aline Regina Gomes
Bruna D'Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro
Daniel Santos Braga
Kassiane dos Santos Oliveira
Lais Caroline Andrade Bitencourt
Lucas Ramos Martins
Luciana Maciel Bizzotto
Maressa de Castro Santos

Auxiliares de pesquisa

Ana Carolina Ferreira da Silva
Ana Júlia Lopes Souza
Floriana Frieze Soliva Soria
Isabela Karolliny Fraga Neves
João Gabriel Soares da Cunha

Pesquisa e produção dos mapas

Micrópolis:

André Siqueira
Marcela Figueiredo
Vítor Lagoeiro

Colaboração

Daniel Santos Braga
Hozana Reis Passos

FICHA TÉCNICA FINANCIADORES DA PESQUISA:

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania

Subsecretaria de Direitos de Cidadania

Diretoria de Políticas para a Criança e o Adolescente

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – 2021/2024

Representantes da Sociedade Civil – Titulares

Ação Social Arquidiocesana – Providens

Agência de Iniciativas Cidadãs – AIC

Associação das Obras Pavonianas de Assistência

Associação Mineira de Reabilitação – AMR

Associação Profissionalizante do Menor de Belo Horizonte – ASSPROM

Fundação Oásis

Fundo de Aceleração do Desenvolvimento – FA.VELA

Grupo de Desenvolvimento Comunitário – GDECOM

Instituto Macunaíma de Cultura – Escola de Cidadania

Rede Cidadã

Representantes da Sociedade Civil – Suplentes

Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais – ADRA SUDESTE

Associação Mineira de Educação Continuada – ASMEC

Casa dos Meninos

Federação de Associações Sem Fins Econômicos de Minas Gerais – FASEMIG

Federação Nacional de Educação de Integração dos Surdos – FENEIS

Fundação CDL para Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente Grupo de Apoio à Adoção e à Convivência Familiar e Comunitária de Belo Horizonte – GAA-BH

Instituto Jurídico para Efetivação da Cidadania Saúde – AVANTE SOCIAL

Instituto Mano Down

Projeto Social Batista Regular

Representantes Governamentais – Titulares e Suplentes

Gabinete do Prefeito

Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania

Secretaria Municipal de Cultura

Secretaria Municipal de Educação

Secretaria Municipal de Esportes e Lazer

Secretaria Municipal de Fazenda

Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão

Secretaria Municipal de Saúde

Subsecretaria Municipal de Assistência Social

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Leitura literária como disparador de debate	19
Figura 2 – Oficina de carimbos	20
Figura 3 – Caixa de Perguntas e exemplos de conteúdo dos cartões da caixa	21
Figura 4 – Atividade “cartografia do cotidiano” com crianças da E. M Jardim Felicidade e Lá da Favelinha	22
Figura 5 – Atividade “roda das emoções” com crianças – E. M. Jardim Felicidade	22
Figura 6 – Produção de desenhos por crianças da pesquisa	23
Figura 7 – Elaboração de desenhos como mediadores de diálogo	23
Figura 8 – Produção de desenhos com o uso de carimbos por crianças da pesquisa	24
Figura 9 – Exemplos de imagens usadas durante realização de Foto-elicitación	25
Figura 10 – Visita domiciliar e caminhada com crianças da pesquisa	26
Figura 11 – Capa de livro utilizado como estratégia metodológica.....	27
Figura 12 – Processo de elaboração da Carta ao Prefeito por crianças da pesquisa	27
Figura 13 – Entrevista com mãe de bebês da pesquisa	28
Figura 14 – Relato de racismo por meio do desenho	32
Figura 15 – Expressão após leitura do Livro “Amoras” do Emeida	33
Figura 16 – Desenho realizado através da leitura do livro “Amoras” do Emeida	34
Figura 17 – Desenho realizado por criança Warao. “Aqui, a casa é só a casa”	35
Figura 18 – Desenho feito durante conversa com pesquisadora – EMEI Santa Rosa	57
Figura 19 – “Postinho” era o lugar que iria salvar todas as crianças e todas as demais pessoas do monstro da Covid-19	74
Figura 20 – Locais de atendimento à saúde na perspectiva de criança	74
Figura 21 – Fotografia da entrada da casa do Matheus	98
Figura 22 – Plantas cultivadas pela Patrícia	98
Figura 23 – Caminhada passando em calçada inapropriada – Bairro Mantiqueira	103
Figura 24 – Desenho “em qual cidade a criança se vê” – Ocupação Vitória	105
Figura 25 – Desenho com carimbos – qual a cidade desejada pela criança	106
Figura 26 – Desenho produzido após leitura do livro “Da minha janela eu vejo” – demonstrando o que a criança deseja para o local onde mora	110
Figura 27 – Desenho de Caio após leitura do livro “Da minha janela eu vejo” demonstrando o que a criança deseja para o local onde mora, Ocupação Dandara	110
Figura 28 – Diego, 8 anos, heteroidentificado branco, conduz pesquisadora pelos locais em que costuma brincar, como o barranco, na Ocupação Helena Greco	111

Figura 29 – Trânsito contínuo em torno da praça 1.....	114
Figura 30 – Desenho de Fernando, que representa uma praça junto à biblioteca	114
Figura 31 – Paulo brincando na praça 2	115
Figura 32 – Representação após momento de foto-elicitación no Anjos D’Rua	115
Figura 33 – Representação após momento de foto-elicitación no Anjos D’Rua	116
Figura 34 – Desenho após momento de foto-elicitación “a cidade que queremos”	116
Figura 35 – Desenho de uma ventoinha de computador	123
Figura 36 – Crianças brincando com pesquisadores	130
Figura 37 – Sala de aula das crianças Warao	131
Figura 38 – Mochila escolar das crianças Warao com logomarca UNHCR/ACNUR da agência da ONU para refugiados	134
Figura 39 – Desenho de criança do povo Warao	135
Figura 40 – Desenho de criança do povo Warao	136
Figura 41 – Desenho de criança do povo Warao	137
Figura 42 – Desenho de criança do povo Warao	138
Figura 43 – Crianças registram o que gostam na cidade e na escola	137
Figura 44 – Desenho de Rodrigo	152
Figura 45 – Carta produzida pelas crianças da Ocupação Rosa Leão	154

SUMÁRIO

1 Introdução	10
2 Os direitos das crianças e a participação infantil como um princípio	12
3 Princípios e estratégias metodológicas	15
3.1 Ética na pesquisa com e sobre bebês e crianças	16
3.2 Estratégias de escuta	19
3.3 A interpretação dos dados	28
4 A cidadania na infância em uma análise transversal: os direitos das mulheres e o racismo estrutural	31
4.1 Relações étnico-raciais	31
4.2 Os direitos das mulheres e os direitos das crianças	36
5 Crianças e famílias participantes da pesquisa	38
6 Direito à educação	44
6.1 Acesso à informação e disponibilidade de vagas	46
6.2 O tempo integral e o Programa Escola Integrada (PEI)	50
6.3 Escolarização: experiências cotidianas das crianças e famílias (mães)	54
6.4 O que dizem as crianças sobre suas experiências na escola	56
6.5 A escola e a questão racial	65
7 Direito à saúde e à vida digna	71
7.1 Condições econômicas, sociais e culturais das famílias	72
7.2 Crianças com transtornos e condições crônicas de saúde	79
7.3 Condições de mães, bebês e crianças	81
8 Direito à convivência familiar e comunitária	87
8.1 Famílias e redes de apoio para o cuidado com bebês e com as crianças	88
8.2 Condições de urbanização e de bens culturais e contato com a natureza	95
8.3 Acessibilidade e acolhimento interpessoal e institucional para bebês e crianças com deficiência e respeito à diversidade étnico-racial	97
9 Direito à cidade, à cultura, ao esporte e ao lazer	100
9.1 Mobilidade urbana e circulação no território	102
9.2 Direito ao brincar, lazer e esporte nos territórios da cidade	107
9.3 Espaços e equipamentos culturais	117
10 Direito à proteção social	125

10.1 Crianças em situação de vulnerabilidade e o direito à proteção social	126
10.2 Crianças em situação de vulnerabilidade: abrigos e centros de atendimento	128
10.3 A questão da adoção de crianças	131
10.4. Inserção de crianças indígenas imigrantes venezuelanas na escola	133
10.5 Acesso a benefícios e questões da intersetorialidade	138
10.6 Violência e violação de direitos	139
11 Múltiplas privações de direitos	143
11.1 Gabriel	144
11.2 Matheus	147
11.3 Rodrigo	150
12 Considerações finais	154
Referências	157
Apêndice – Matriz com os aspectos investigados	164

Introdução



Este relatório apresenta e analisa os resultados da escuta de bebês, crianças, bem como mães, pais, avós, lideranças comunitárias e profissionais, ligados à proteção, saúde e educação da infância, moradores da cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. A pesquisa é parte do projeto “Direitos de crianças e adolescentes: diagnóstico do município de Belo Horizonte”, uma iniciativa da Rede Transdisciplinar de Pesquisa com Crianças, Adolescentes e Jovens da Universidade Federal de Minas Gerais (IEAT/UFMG), financiado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Belo Horizonte. O projeto consiste em uma investigação em larga escala que pretende contribuir para o fortalecimento do controle social das políticas para as infâncias e analisar os direitos das crianças na cidade de Belo Horizonte, contemplando especialmente os segmentos mais invisibilizados. O presente documento trata especificamente dos dados relativos à escuta das crianças, que ocorreu no período de maio a novembro do ano de 2023. Tal iniciativa foi coordenada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPEI), da Faculdade de Educação da UFMG. A opção por ouvir as crianças parte dos pressupostos de que elas são sujeitos históricos e de direitos, e de que seus pontos de vista são singulares e relevantes, devendo ser considerados na construção de políticas públicas a elas destinadas. Por outro lado, tem-se em conta que as narrativas infantis sobre suas experiências de vida são construídas no interior de relações intergeracionais com adultos, nos diferentes tempos e espaços de seu cotidiano. Além disso, a escuta direta dos bebês e das crianças bem pequenas (0 a 2–3 anos) não seria possível em uma pesquisa com as características da que foi desenvolvida. Assim, em alguns casos, realizou-se a escuta de adultos responsáveis pelas ações de cuidado, proteção e educação das crianças para melhor apreender as necessidades e as experiências infantis.

A pesquisa ancorou-se em quatro ações: a) definição de aspectos de análises relativos a cada um dos direitos das crianças, tendo como referência os marcos legais, como também as condições de escuta e a ética; b) composição de uma amostra com grupos de crianças de diferentes territórios, grupos sociais, pertencimento étnico-racial e de gênero, de forma a dar visibilidade à diversidade das infâncias na cidade; c) escuta das crianças por meio de estratégias metodológicas fundadas nas singularidades das linguagens infantis sobre suas vivências e os diferentes direitos; d) escuta de adultos sobre atendimento aos direitos de bebês e crianças no interior dos diferentes espaços sociais de inserção.

Em linhas gerais, as análises aqui empreendidas, sustentadas pelo campo acadêmico dos Estudos da infância e Estudos sobre direitos das crianças, confirmam tanto a persistência de desigualdades sociais, raciais e territoriais históricas nas condições de vida das crianças, quanto o imperativo da necessidade de rompimento com uma visão salvacionista e menorizada de infância. Também são destacadas as relações entre os direitos das mulheres e os direitos das crianças, na medida em que as mulheres, predominantemente, assumem as responsabilidades pelo cuidado, proteção e educação das crianças. Os constrangimentos e a violação de direitos das mulheres têm, portanto, impacto direto no cumprimento dos direitos das crianças.

A partir da definição dos aspectos a serem investigados, construiu-se uma matriz analítica (Apêndice I) que guiou a construção das estratégias metodológicas, dos temas e das perguntas a serem contempladas nas atividades de escuta e entrevistas, bem como na análise dos resultados da pesquisa.

O relatório está organizado em 6 partes, contemplando: 1. Apresentação do recorte, do processo de construção da pesquisa e do princípio da participação infantil como um direito; 2. Metodologia: apresentação das estratégias metodológicas, dos princípios éticos que fundamentam a escuta das crianças e do processo de tratamento e interpretação dos dados; 3. Resultados da pesquisa: a. Transversalidades nos direitos da infância: análise de como os marcadores de raça e gênero (no entrelaçamento com marcadores de classe e geração) impactam o acesso aos direitos das crianças b. análise das narrativas das crianças, bem como dos discursos dos adultos responsáveis sobre o acesso aos direitos à Educação, à saúde, à vida, à convivência familiar e comunitária, à cidade, à cultura, ao esporte e ao lazer e à proteção social. 4. Apresentação de três casos de privação de direitos, que concretizam enfrentamentos no acesso aos direitos por populações vulnerabilizadas. 5. Considerações finais. 6. Apêndice: quadro de aspectos analisados. Ao longo do relatório são também elencadas sugestões destinadas ao poder público e à sociedade civil sobre a necessidade de desenvolvimento e/ou aprimoramento de políticas de acesso aos direitos pelas crianças.

Os direitos das crianças e a participação infantil como um princípio



A escuta das crianças foi realizada no ano de 2023, logo após a emergência da crise social e sanitária sem precedentes provocada pela pandemia de Covid-19, que intensificou a exclusão, ampliou a concentração de renda e penalizou especialmente as populações mais pobres. Conforme diferentes estudos têm evidenciado, as consequências da pandemia sobre a população infanto-juvenil são intensas, abrangendo aspectos econômicos, sociais, culturais, educacionais e de saúde física e mental (SILVA *et al.*, 2022; FERNANDES, 2022). Portanto, a proposta de realizar o diagnóstico dos direitos das crianças por meio da escuta de meninos e meninas do município de Belo Horizonte considerou também tais consequências na experiência infantil e das famílias.

No contexto em que diferentes indicadores apontam para a ampliação da pobreza infantil e dos casos de privação de direitos, o duplo movimento aqui proposto é o de reconhecer as crianças no plano simbólico e identitário e, ao mesmo tempo, indicar fragilidades e desafios no que concerne à garantia de seus direitos.

Assim, o compromisso ao ouvir as crianças é o de reconhecê-las na sua alteridade. Ao deixá-las falar, é assumido o combate às inúmeras estratégias de silenciamento que serviram à subalternização das crianças, em suas existências diversas. A partir desse horizonte, busca-se superar um viés “salvacionista” e uma concepção “deficitária” de infância.

Se o “futuro” da infância se desvela na urgência do “presente”, ouvir as crianças é também uma forma de conhecer e ampliar as formas pelas quais elas podem participar da vida social e exercer seus direitos, ao: 1) Tensionar uma vertente jurídica (que coloca a criança sempre em posição de dependência e subordinação); 2) Matizar uma visão psicológica evolutiva que compreende a criança como dotada de uma racionalidade pouco desenvolvida, que impediria a compreensão do mundo social e exercício da cidadania; e, 3) Colaborar na construção da dimensão pedagógica do direito – construindo políticas e intervenções com as crianças a partir de seus interesses e sua cidadania.

Adota-se como referência na análise dos direitos da criança dois documentos normativos. O primeiro, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989), pela primeira vez contemplou

a cidadania infantil, ainda que em condições mais restritas que a cidadania adulta, e articula os direitos das crianças em torno de três pilares: proteção, provisão e participação.

O segundo documento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), é o marco legal brasileiro relativo aos direitos da criança mais representativo e difundido no país que, por um lado, incorpora em seu texto os princípios básicos da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC); por outro, constrói referências para uma política de proteção às crianças em situação de vulnerabilidade a partir dos direitos conquistados na Constituição de 1988. Destaca-se o caráter inovador do ECA e a intensa participação social na sua formulação, em que as crianças e adolescentes foram não apenas objeto, mas sujeitos que participaram efetivamente de sua elaboração.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apontam a participação infantil como um direito de todas as crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes de expressar opiniões e interpretar a realidade. Assegurar formas de participação que considerem as singularidades das formas de expressão das crianças é um desafio que foi enfrentado neste trabalho, com o qual aspira-se contribuir na construção de mecanismos de promoção da participação infantil.

Um pressuposto importante que caracterizou o processo da pesquisa foi compreender a experiência social das crianças e dos adolescentes a partir da concretude de suas vidas em Belo Horizonte, uma cidade diversa, mas também cindida e desigual. Tal contexto, assim como em outras metrópoles do chamado Sul Global, é marcado por enormes desigualdades sociais de classe, gênero, raça e território, destacadamente, que impactam diretamente na garantia dos direitos das crianças. Quando o acesso a direitos básicos como saúde, educação e lazer é precário, maior ainda é a dificuldade de concretização do direito à participação infantil. Ao mesmo tempo, a possibilidade de efetivação de seu direito de participação está nas práticas diárias nas comunidades, nos bairros e nas instituições das quais as crianças fazem parte, quando são ouvidas sobre seu cotidiano e seus desejos, sentimentos e opiniões sobre a realidade que vivem.

A importância dada à participação da criança na gestão dos seus direitos reflete uma perspectiva de descentramento do governo da infância pelo Estado para a governança compartilhada com a sociedade civil. Por conseguinte, neste trabalho o protagonismo na conquista dos direitos das crianças, entendidas como plenos atores políticos, sinaliza um modelo de participação não como processo formativo a ser exercido na vida adulta, mas como dimensão inerente à sua experiência social.

Cabe considerar que as crianças são sujeitos imersos em relações inter e intrageracionais de cuidado e proteção, bem como atravessadas por hierarquias de saber/ poder, que informam a elaboração de seus discursos e visões de mundo. Assim é que a escuta de adultos responsáveis por cuidados das crianças nos mais diferentes espaços sociais fez-se necessária, de forma a ampliar a compreensão de questões que ultrapassam a experiência infantil cotidiana.

A investigação aqui proposta se fundamenta ainda na compreensão de que a criança não está passivamente submetida a uma estrutura social; como sujeito ativo, ela exerce uma “agência” nas relações sociais. Isso implica que pode ser envolvida e considerada capaz de construir e apreender o mundo de forma singular e relevante. O conhecimento da sociedade passa pelo conhecimento de todos os segmentos que a estruturam, de modo a possibilitar uma perspectiva

inclusiva, seja em termos das interpretações dos diferentes fenômenos sociais, seja no que concerne às condições para assegurar direitos de grupos historicamente excluídos da participação política e de um conjunto de benefícios da vida social.

Assim, foi proposto que a escuta de bebês, crianças e familiares se dê a partir da articulação entre o reconhecimento de seus direitos e também da sua condição de sujeitos que, tendo vivências próprias em diferentes campos da experiência social, possuem capacidade de ação social e produção de cultura. É com essa perspectiva que se buscou ouvi-los de modo a promover maior clareza e capacidade para as ações políticas setoriais e intersetoriais que os envolvem. Para tanto, foi proposta a criação de canais de expressão para os bebês, crianças e familiares. Tais canais possibilitam conhecer suas experiências a partir de seu ponto de vista, produzindo registros dos mesmos. Além disso, poderão subsidiar tanto estudos futuros, em continuidade aos que se realizam neste momento, quanto a políticas públicas e ações para a promoção de direitos.

Princípios e estratégias metodológicas



Neste tópico busca-se analisar as singularidades da pesquisa com bebês e crianças e apresentar as estratégias metodológicas que foram utilizadas neste relatório. Inicialmente, é fundamental destacar que, desde o início da vida, temos condições de nos comunicar e participar dos diversos processos que nos envolvem. Os Estudos Sociais da Infância têm, entre seus princípios, a posição de desnaturalizar uma visão etapista e evolucionista da infância que endossa representações de inferioridade sobre bebês e crianças, conferindo visibilidade histórica, civil e científica para esse grupo. Destaca-se também que os anos iniciais apresentam um ritmo de mudanças muito maior do que o experimentado em outras fases da vida. Sendo assim, as crianças não podem ser consideradas como grupo homogêneo, seja enquanto indivíduos seja no coletivo.

De acordo com o ECA, considera-se criança a pessoa até os 12 anos incompletos. No entanto, nessa faixa etária, observa-se grande variabilidade de experiências e condições de compreensão e expressão, o que exige a adequação das estratégias metodológicas às especificidades das subfaixas etárias que a compõem.

Construiu-se assim, uma proposta de divisão de grupos etários para fins da elaboração deste diagnóstico.

Os estudos da Educação Infantil e das Pedagogias da Infância já indicavam na década de 1990, uma primeira divisão para auxiliar a pensar as práticas de cuidado e educação nos seis primeiros anos do seguinte modo: zero a três anos e quatro a seis anos. Mais recentemente, como consta na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, foi feita a proposta de três faixas etárias: 0 a 18 meses – bebês, 2 e 3 anos – crianças bem pequenas, e 4 e 5 anos – crianças pequenas. Nesta pesquisa, portanto, partiu-se desse quadro para propor a divisão dos grupos de escuta de bebês e crianças até os 5 anos.

Ainda, diante das singularidades presentes no grupo das crianças dos 7 aos 12 anos, foi proposta uma divisão entre crianças de 7 a 9 e pré-adolescentes de 10 a 12 anos. Tais divisões subsidiaram a discussão e planejamento de estratégias metodológicas diferenciadas conforme a faixa etária, bem como a necessidade de também considerar e prever a participação de familiares, algo imprescindível no que se refere aos bebês e crianças bem pequenas.

Além dos aspectos formais para assegurar fidedignidade e abrangência, o processo de planejamento e desenvolvimento da pesquisa foi marcado por profunda reflexão sobre a ética na

pesquisa com e sobre bebês e crianças. Diferentes aspectos foram considerados, incluindo-se formas de consentimento dos adultos e assentimento das crianças. Considera-se, no entanto, que tais procedimentos são necessários, mas não suficientes. Dessa forma, são apresentadas, a seguir, reflexões que orientaram o trabalho, do ponto de vista ético, no desenvolvimento deste diagnóstico.

3.1 ÉTICA NA PESQUISA COM E SOBRE BEBÊS E DEMAIS CRIANÇAS

A pesquisa com e sobre bebês e demais crianças apresenta desafios metodológicos específicos que se encerram, em especial, em questões éticas. O debate é caracterizado por elementos que compreendem desde os conceitos de ciência, crianças e infâncias, a questões relacionadas aos processos de interação e produção de conhecimentos sobre e com esses sujeitos. A intensificação dos estudos sobre o tema, a partir da década de 1990, tem evidenciado a necessidade de discussão sobre essas questões no sentido de proteção, considerando a vulnerabilidade do público e ao mesmo tempo de afirmação das capacidades desses sujeitos de falarem, por diferentes linguagens, sobre aquilo que vivem.

Pesquisadores(as) da área consideram que a investigação científica sobre princípios éticos na pesquisa sobre e com bebês e demais crianças é um avanço importante, pois os parâmetros utilizados nos comitês de ética em pesquisa são relacionados a estudos da área da saúde, particularmente sobre modelos de investigações invasivas envolvendo seres humanos, que não contemplam as especificidades de pesquisas qualitativas no campo das ciências humanas, especialmente aquelas de base etnográfica (BARBOSA, 2014; FERNANDES, 2016).

As metodologias de base etnográfica, nas quais se enquadram as que compuseram este estudo, entendem os processos de produção e análise de dados de forma interativa, o que compreende uma abertura para tomar decisões metodológicas ao longo das pesquisas. Isso não é compatível com as exigências definidas *a priori* pelos comitês científicos, pois impõe que os mesmos compreendam as crianças como sujeitos de direitos, interativos e produtores de cultura, que possuem protagonismo, interferindo nas formas de organização e ação social. Ou seja, demandam o reconhecimento de que as crianças são capazes de participar da construção de políticas direcionadas a elas, bem como de que a conduta do(a) pesquisador(a) em ciências humanas e sociais demanda posturas que ultrapassem o atendimento de regras e códigos, perpassando “por observar práticas, formular perguntas e propiciar caminhos para estabelecer uma visão plural e contextualizada da ética” (BARBOSA, 2014, p. 237).

Pesquisadas, mas nem sempre vistas como interlocutoras válidas, as crianças passam a ganhar espaços nas investigações científicas. Em 1996, por meio da Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, o Brasil determina diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos contemplando princípios “bioéticos da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça, da confidencialidade, da privacidade, da voluntariedade, da equidade e da não-estigmatização” (BARBOSA, 2014, p. 238). Ainda que esses princípios estejam definidos de modo a pretender a garantia da proteção das crianças e dos(as) pesquisadores(as), há um longo caminho a ser trilhado no sentido de sua efetivação, como aumento dos Comitês espalhados pelo Brasil e de pesquisadores(as) que compreendam as especificidades

de projetos de pesquisas processuais que não se pautam em uso de testes ou estratégias experimentais invasivas.

Outro argumento que pauta essa discussão se refere ao que os estudos da sociologia da infância têm chamado de adultocentrismo, ou seja, a existência de relações de poder que se estabelecem entre bebês, demais crianças e adultos. Essa ideia de que a sociedade se organiza a partir da lógica e da estruturação do mundo adulto coloca a criança num lugar de vulnerabilidade total, possibilitando inclusive sua exploração pelos(as) pesquisadores(as). Esse elemento perpassa ainda a necessidade de um questionamento crítico sobre a produção, o tratamento e a análise dos dados de modo a garantir a autoria dos sujeitos, exigindo construções protocolares condizentes com a realidade do público pesquisado (FERNANDES, 2016).

Para efetivação da compreensão das crianças como sujeitos que têm condições de ajudar na construção de conhecimentos científicos relevantes sobre sua experiência social e condições de vida, pesquisadores(as) indicam a necessidade de construção de métodos e técnicas, de rigor científico e de visibilidade metodológica sólida. O modo como os objetivos, os métodos, as questões de confidencialidade e anonimato, de respeito ao consentimento e assentimento, de devolução dos dados e análises produzidos, dentre outros elementos, quando formulados e colocados em prática, constituem uma proposta de roteiro ético que precisa considerar também as diferenças etárias das crianças.

Com bebês, por exemplo, sujeitos que ainda não fazem uso da linguagem oral e que estão nos primórdios do processo de inserção na cultura, os instrumentos de produção e análise dos dados se diferenciam dos utilizados com crianças que já conseguem construir uma narrativa sobre sua experiência, permitindo um diálogo mais esclarecido e uma possibilidade de acordos verbais entre pesquisadores(as) e pesquisados(as). O consentimento e o assentimento para participar da pesquisa são os aspectos éticos mais discutidos no campo e exigem reflexividade e exercício do(a) pesquisador(a) de compreensão da perspectiva das crianças e dos(as) adultos(as) envolvidos(as), que ajudarão em questões de interesse da investigação, quando da impossibilidade da manifestação da criança, seja por condições biológicas, seja por aspectos socioculturais¹.

Por meio da Resolução 446/2012, o Conselho Nacional de Saúde estabelece a obrigatoriedade do uso do Termo de Assentimento para pesquisas realizadas com crianças. Para as crianças com condições de se manifestar verbalmente e para os responsáveis, a obrigatoriedade é o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Informado. A consideração da vulnerabilidade das crianças é contraditória ao entendimento de que elas têm condições plenas de concordar, aprovar, aceitar participar das pesquisas, o que exige que um responsável assim o faça. Entretanto, a consideração da potência desses sujeitos e, como discutido ao longo deste item, da capacidade das crianças de participarem de decisões sobre suas vidas, exige dos(as) pesquisadores(as) a construção de instrumentos/recursos e de observação para identificar o assentimento delas. Ainda que as crianças já dominem a linguagem verbal, oral e escrita, por exemplo, essa não deve ser a única ou a principal forma de assentimento. A observação de sua disponibilidade expressa

¹ Há que se considerar ainda as questões relacionadas às crianças com deficiências. Os procedimentos éticos também assumem uma dimensão inclusiva e exigem reflexividade e conhecimento relativo a cada criança.

pela postura corporal, pelo desejo de proximidade com o/a pesquisador(a), bem como a observação do seu semblante nas situações de interação, são aspectos relevantes que dizem aos pesquisadores sobre sua vontade de participar.

Respeitando essas orientações ético-metodológicas, este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa² e para sua realização foram solicitados aos sujeitos adultos participantes e aos responsáveis legais pelos bebês e crianças participantes a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o qual foi assinado pelas crianças participantes. Ressalta-se, contudo, que seu assentimento se confirmou no engajamento observado durante as atividades da pesquisa propostas pelas pesquisadoras em campo³. As que demonstraram não ter interesse em participar foram respeitadas e não foram incluídas na pesquisa. Ainda, para a coleta de dados nesse processo, foi adotada uma riqueza de estratégias metodológicas tradicionalmente utilizadas em pesquisas com crianças, as quais favoreceram seu engajamento.

A proteção das crianças contra qualquer dano, seja físico, seja psicológico, afetivo ou emocional, gera tensões também entre os(as) pesquisadores(as). Pela natureza das pesquisas, há dificuldades em definir padrões ou limites a esse propósito, impondo as tomadas de decisões e ações a partir da demanda do público e do caminho percorrido pela pesquisa. Há consenso, entretanto, sobre a necessidade de amparo da criança, de prevenção e proteção a qualquer negligência ou discriminação, em razão de sua vulnerabilidade e da heterogeneidade nas formas de comunicação e experiências de vida. Diante dos casos de violação de direitos presenciados pela equipe de pesquisa ou informados pelos sujeitos de maneira direta ou indireta ao longo da pesquisa, procedeu-se à sua análise juntamente com os demais dados que compõem este diagnóstico. Espera-se que sua ampla divulgação junto aos órgãos públicos interessados represente uma forma de encaminhamento de tais denúncias em uma tentativa de garantir a proteção dos bebês e das crianças envolvidas, sem necessariamente expor os sujeitos e seus contextos de escuta.

Por fim, questões relacionadas à autoria dos textos científicos também são discutidas nos estudos sobre a ética na pesquisa com crianças. Os textos que são produzidos a partir de informações fornecidas/produzidas pelas/com as crianças demandam visibilidade ética dos dados gerados, com olhar crítico e interpretação que considere os interesses implícitos e demais aspectos discursivos e ideológicos que apareçam no que vai compor o *corpus* de análise. O desafio dos(as) pesquisadores(as) perpassa sobretudo a forma, o local, as condições e induções, exigindo cautela e reflexão acerca da “voz” da criança, diminuindo o risco de interpretações forçadas e/ou equivocadas voltadas para as perspectivas da lógica adulta. Nesse sentido, apostou-se na construção de um mapeamento afetivo a partir dos dados deste diagnóstico enquanto um instrumento que busca dar destaque aos sentimentos, histórias e experiências compartilhados pelos sujeitos participantes, o qual também consiste, em alguma medida, em uma forma de compartilhamento com os mesmos.

2 A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pela UFMG e pela PBH (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética no 67901122.5.0000.5149 e Parecer 6.016.085).

3 Neste relatório, para fazer referência à equipe de pesquisa em campo será sempre adotado o uso da palavra “pesquisadora(s)” no gênero feminino, tendo em vista a representação majoritária de mulheres no grupo.

3.2 ESTRATÉGIAS DE ESCUTA

O objetivo da escuta das crianças foi o de conhecer a situação dos seus direitos e, ao mesmo tempo, criar recursos metodológicos capazes de acolher a expressão dos pontos de vista infantis. Foram adotadas diferentes estratégias de acesso e escuta desses sujeitos, conforme os múltiplos contextos, em diálogo com a produção contemporânea no âmbito dos estudos da infância. Tais recursos são instrumentos para o diagnóstico e poderão se constituir inclusive em sugestões para que as políticas voltadas à infância estabeleçam canais efetivos e permanentes de participação infantil. Importa, no entanto, destacar que a pesquisa visa analisar os pontos de vista das crianças e de responsáveis pelo cuidado de bebês e crianças bem pequenas.

A seguir, é apresentada uma lista com uma breve descrição das diferentes estratégias metodológicas adotadas. Durante a realização das mesmas, as pesquisadoras fizeram o uso de gravador de áudio e produziram fotografias e notas de campo. Ressalta-se que a faixa etária e a quantidade de crianças que participaram de cada atividade variou conforme os diferentes contextos, de modo que não é possível estabelecer um padrão.



Figura 1 - Leitura literária como disparador de debate - Centro Pedagógico UFMG.

Fonte: Acervo da pesquisa.



Figura 2 - Oficina de carimbos - Centro Pedagógico UFMG.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.2.1 CAIXA DE PERGUNTAS

A Caixa de Perguntas consistiu numa espécie de jogo, no qual as crianças manipulam uma caixa colorida que contém um orifício por onde passa um cartão por vez. Na figura a seguir, é possível perceber a Caixa de Perguntas, feita de papelão e forrada com papel colorido, além dos cartões elaborados em esquema de dupla face: de um lado, foi inserida a pergunta, e do outro, uma imagem associada a ela. As perguntas elaboradas para o jogo foram simples e diretas, com o objetivo de captar aspectos concretos da vida das crianças, tais como: “O bairro é um bom lugar para brincar na opinião de vocês?” e “Todo mundo fala que é bom ser criança. Vocês concordam? Como é ser criança para vocês?”. Buscou-se elaborar também perguntas nas quais as crianças pudessem fazer projeções sobre a realidade que vivem, por exemplo: “Vocês sonham muito à noite? Qual é o seu maior sonho?” e “Se pudessem mudar algo aqui na escola, o que seria?”.

Para fins desta investigação, a dinâmica funcionou da seguinte maneira: após escolher um cartão da caixa, a criança lia a pergunta e mostrava a imagem ao grupo de colegas. Caso a criança desejasse, as pesquisadoras também apoiavam a leitura neste momento. Todas as crianças do grupo poderiam responder à pergunta, comentar, fazer observações, concordar ou discordar, sendo que essa discussão era estimulada pelas pesquisadoras. Um a um, os cartões eram retirados da caixa pelas crianças participantes, até que acabassem.

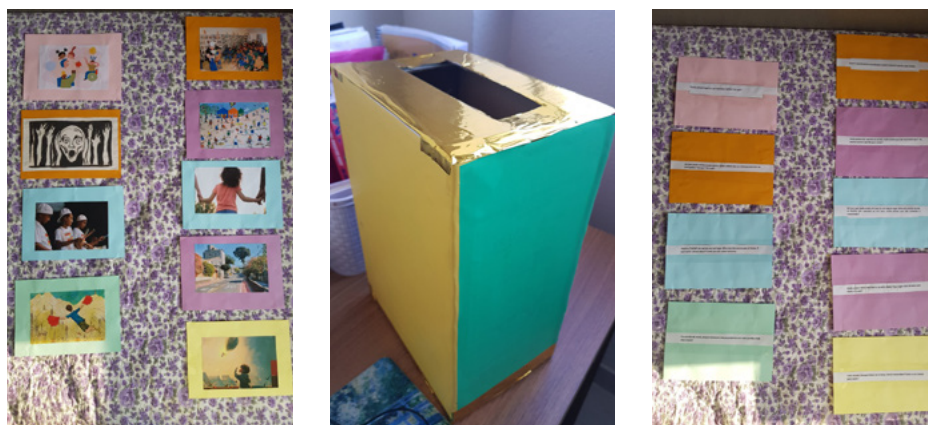


Figura 3 - Caixa de Perguntas e exemplos de conteúdo dos cartões da caixa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.2.2 CARTOGRAFIA DO COTIDIANO

Para a realização da Cartografia do cotidiano foi produzido previamente um mapa do bairro que foi impresso e serviu como base para a interação com as crianças. Também foram produzidos adesivos com ícones que indicavam locais que faziam parte do seu cotidiano, tais como: a casa, a escola, demais áreas de lazer, saúde, prática de esportes, etc. A interação com as crianças foi mediada por um conjunto de nove cartas com perguntas que indicavam quais adesivos seriam colados no mapa a cada rodada. As perguntas escritas eram: “Onde é sua casa?”; “Onde você estuda?”; “Se uma criança chegasse pela primeira vez no bairro, onde você a levaria?”.

Desse modo, as crianças manipularam o mapa, com o suporte dos adesivos, e tiveram a oportunidade de reconhecer no território diferentes pontos que fazem parte da sua experiência cotidiana

na cidade. As conversas também extrapolaram as experiências representadas pelos ícones, incluindo outras temáticas, pontos de referência e relações que perpassam a circulação delas pelo espaço. Os resultados desse mapeamento foram trabalhados em programa de geoprocessamento para a produção de um mapa digital com a marcação dos pontos indicados pelas crianças, o qual pode ser combinado com demais informações georreferenciadas e disponibilizadas publicamente (edificações, equipamentos públicos, áreas verdes, vias, cursos d'água, etc.). Este material consta no Atlas, um documento à parte produzido como parte desta investigação.



Figura 4 - Atividade “cartografia do cotidiano” com crianças da E. M Jardim Felicidade e Lá da Favelinha.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.2.3 RODA DAS EMOÇÕES

A Roda das emoções consiste em uma metodologia que busca trabalhar o diálogo com as crianças baseado em sentimentos e emoções que elas exprimem em relação a determinados lugares. Para fins desta investigação, foram selecionadas algumas fotos para mostrar para as crianças, as quais incluíram duas modalidades: fotos de lugares do bairro onde vivem que haviam sido mencionados em um encontro realizado anteriormente; e cartões postais da cidade de Belo Horizonte (Lagoa da Pampulha, Parque Municipal, Praça do Papa, Praça da Liberdade, Praça Sete, Serra do Curral). Também foi produzido um artefato (o qual leva o nome de Roda das emoções) que se assemelha a uma roleta no qual as faixas continham referência a diferentes sentimentos,

tais como: alegria, medo, tristeza, felicidade, nojo e etc. Na Figura a seguir é possível visualizar esse artefato.

A dinâmica funcionou da seguinte forma: a roda de emoções ficava no centro da mesa e, na medida em que as fotografias eram apresentadas pelas pesquisadoras ao grupo de crianças, elas apontavam para o sentimento que melhor representava a sua relação com aquele lugar. A dinâmica permitia, portanto, engendrar conversas com as crianças acerca de suas possibilidades de circulação pela cidade bem como sobre suas experiências de lazer. Ao trazer a dimensão do sentimento e das emoções, a dinâmica também criou espaço para que compartilhassem casos de privação de direitos.



Figura 5 - Atividade “roda das emoções” com crianças na E. M. Jardim Felicidade.

Fonte: Acervo da pesquisa.



3.2.4 PRODUÇÃO DE DESENHOS

A Produção de desenhos, amplamente adotada no âmbito dos estudos da infância (TOREN, 2020; PIRES, 2007; GOBBI, 2012), foi um importante recurso metodológico utilizado na pesquisa para

garantir a expressão discursiva das crianças ao longo dos diferentes contextos de campo. Os desenhos foram adotados como suporte de representação por meio do qual as crianças eram convidadas a registrar reflexões. Eles eram, portanto, livres ou orientados por algum comando, tais como: “desenhe o que você gostaria de ver de sua janela”. A produção dos desenhos funcionou, também, como estratégia para manter o diálogo com as crianças, associado a diversas outras abordagens metodológicas.

Durante a elaboração dos desenhos, as crianças eram incentivadas pelas pesquisadoras a discutir oralmente os aspectos que se destacavam naquela produção. De modo geral, o diálogo se dava em torno do que a criança representava no papel, mas também sobre outros assuntos que extrapolavam aquilo que estava explícito, a fim de aprofundar as trocas sobre suas impressões e sentimentos acerca da casa, da família e da comunidade. Como materialidade, foram utilizados papéis brancos e coloridos, com duas diferentes gramaturas, giz de cera pastel, lápis de cor que se aproximavam de diferentes tons de pele, lápis preto, borracha e canetinhas coloridas.



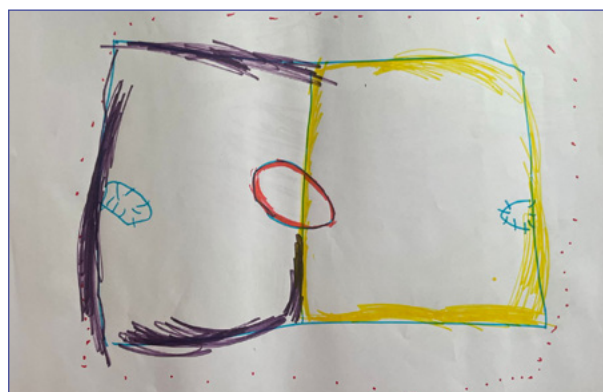
Figura 6 - Produção de desenhos por crianças da pesquisa - Centro Pedagógico UFMG.

Fonte: Acervo da pesquisa.



Figura 7 - Elaboração de desenhos como mediadores de diálogo - EMEI Santa Rosa.

Fonte: Acervo da pesquisa.



3.2.5 OFICINAS COM CARIMBOS

Foram realizadas oficinas de produção de desenhos combinados com o uso de carimbos. Durante essas oficinas, as crianças construíram uma paisagem a partir de carimbos que remetiam ao espaço urbano e suas experiências de cidade. Foi utilizado um conjunto de 19 carimbos produzidos previamente pela equipe e que continham ícones relacionados a elementos urbanos diversos, tais como: prédios, casas, estradas, postes, carros, motos, além de elementos naturais como pássaros, água e animais, dentre outros.

Após uma apresentação dos diferentes carimbos, foi sugerida a produção de dois desenhos em sequência orientados pelos seguintes comandos: “com o uso dos carimbos, desenhe a rua/o seu bairro/a cidade onde vive” e “se você ganhasse uma varinha mágica e pudesse mudar o lugar onde vive, como seria a rua/o bairro/a cidade onde viveria?”. Além dos carimbos, as crianças também puderam usar lápis preto, lápis de cor e giz de cera pastel para complementar os desenhos, que foram feitos em folhas de papel A3.



Figura 8 - Produção de desenhos com o uso de carimbos por crianças da pesquisa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.2.6 FOTO-ELICITAÇÃO

A Foto-elicitación é um recurso metodológico que parte do uso de fotografias e imagens para desencadear comentários, memórias e discussões no decorrer de uma roda de conversa ou entrevista. Esse repertório foi um importante disparador de debates com as crianças a partir da apresentação de imagens com cenas relacionadas aos direitos e protagonizadas por elas. A escolha das imagens se pautou em diferentes temáticas, conforme o contexto da investigação e o grupo de pesquisadoras que fez uso de tal recurso. Assim, foram selecionadas imagens relacionadas aos direitos à saúde, à cultura e ao lazer, às relações de cuidado, ao pertencimento étnico-racial, além de representações de espaços em que as crianças percebem presenças e ausências nos circuitos e trajetos que realizam em seu dia a dia.

Para a realização das atividades de Foto-elicitção, as imagens foram impressas em folhas de papel couché ou projetadas em uma tela. Durante os encontros, as crianças foram incentivadas a discutir coletivamente os aspectos que se destacavam a partir da temática a que a imagem remetia. Em alguns casos, como suporte de representação, as crianças também foram convidadas a registrar suas reflexões por meio do desenho. No conjunto de figuras a seguir há alguns exemplos de imagens utilizadas na pesquisa.



Figura 9 - Exemplos de imagens usadas durante realização de Foto-elicitção.

Fonte: Prefeitura de Jaguaruana (à esquerda)⁴ e Gladyston Rodrigues/EM/DA Press (à direita)⁵.



Fonte: Acervo da pesquisa (à esquerda) e Projeto Entre Pretos (à direita)⁶.



Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte (à esquerda)⁷ e Prefeitura de Belo Horizonte (à direita)⁸.

4 Disponível em: <https://www.jaguaruana.ce.gov.br/informa.php?id=250>. Acesso em: 14 dez. 2023.

5 Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/02/14/interna_gerais,1344729/covid-19-pico-de-infeccoes-passou-e-procura-por-atendimento-diminui-em-bh.shtml. Acesso em: 14 dez. 2023.

6 Disponível em: <https://www.instagram.com/projetoentrepretos/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

7 Disponível em: <https://blogdanorte.blogspot.com/2011/07/prefeitura-inaugura-60-unidade-de.html>. Acesso em: 14 dez. 2023.

8 Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/moradores-da-regiao-norte-ganham-area-de-lazer-e-esporte-totalmente-revitalizada>. Acesso em: 14 dez. 2023.

3.2.7 VISITA DOMICILIAR E PASSEIO PELO ENTORNO DA CASA

A visita domiciliar trouxe elementos para refletir sobre as condições de moradia de grupos de crianças que vivem em áreas de vulnerabilidade territorial, observando elementos relacionados ao conforto, à salubridade, ao acesso ao saneamento básico, bem como às percepções das crianças sobre o espaço vivido. Ainda, a partir do diálogo com mães e crianças, foi possível compreender como as famílias organizam suas rotinas e como os direitos das crianças são assegurados ou não no espaço privado. Cabe ressaltar, contudo, que, por se tratar de espaço privado, tal abordagem metodológica foi adotada somente nos casos em que as pesquisadoras possuíam vínculo com os sujeitos envolvidos, estabelecidos anteriormente à realização deste estudo, ou quando acordado entre as pesquisadoras e as mães como local de realização de entrevistas. Tal estratégia foi, também, combinada com outras abordagens, como a produção de desenhos, a realização de entrevistas semiestruturadas, a contação de histórias e o passeio pelo entorno da casa.

O passeio pelo entorno da casa se deu a pé e consistiu em uma caminhada por pontos presentes no cotidiano das crianças durante sua circulação pelo bairro, tais como: casas de amigos e parentes, escola, igreja, posto de saúde, praça, mercado, dentre outros. Em alguns casos, tal caminhada foi feita com a presença de adultos responsáveis ou irmãos, o que dependia de cada contexto. O passeio foi, portanto, uma oportunidade de compreender melhor a rotina das crianças e de suas famílias, bem como criar outro espaço de diálogo entre pesquisadoras, crianças e familiares para compartilhar suas experiências cotidianas e possíveis violações de direitos.



Figura 10 - Visita domiciliar e caminhada com crianças da pesquisa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.2.8 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A Contação de histórias consiste na contação de uma história oral ou da leitura de um livro infantil coletivamente para tratar de outros assuntos que estão em diálogo com a obra escolhida e pode ser combinada com outras metodologias, como a produção de desenhos. Trata-se de uma estratégia metodológica que parte do lúdico para estimular o diálogo com as crianças. Uma das leituras realizadas em alguns contextos, por exemplo, foi da obra “Da minha janela”, do autor Otávio Júnior, com ilustrações de Vanina Starkoff. Durante a leitura, foi possível explorar a relação das crianças com a comunidade onde vivem; barulhos que incomodam na cidade; seus sentimentos de medo, tristeza e alegria diante de determinadas situações cotidianas; relação com a escola; sonhos que possuem para a comunidade; dentre outros.



Figura 11 - Capa de livro utilizado como estratégia metodológica.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.2.9 ESCRITA DE CARTA AO PREFEITO

Na apresentação da pesquisa para as crianças da Ocupação Rosa Leão, foi mencionado pelas pesquisadoras que seria escrita uma Carta ao Prefeito ao término da investigação, com a reunião de todos os apontamentos dados pelas crianças da cidade. Assim, após uma roda de conversa orientada pela leitura de um livro, elas propuseram que fosse redigida coletivamente a Carta, em uma espécie de síntese do debate que se deu, a fim de se dirigir diretamente ao Prefeito, sem a mediação das pesquisadoras. Uma das crianças se ocupou de escrever enquanto as demais conversavam sobre os elementos a serem inseridos no texto e sobre qual seria a melhor redação. Destaca-se que a atividade foi uma estratégia importante para trabalhar com as crianças o sentido da produção de sugestões às autoridades para a garantia de seus direitos, praticando a participação infantil de maneira direta na elaboração de políticas públicas.



Figura 12 - Processo de elaboração da Carta ao Prefeito por crianças da pesquisa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.2.10 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A Entrevista semiestruturada também foi uma estratégia adotada com alguns grupos de crianças, especialmente quando havia uma relação prévia entre os participantes. Essa escolha fez com que as crianças pudessem se sentir mais à vontade com a presença dos pesquisadores, permitindo analisar como elaboram os direitos nos seus discursos entre seus pares, ou seja, coletivamente. O uso das entrevistas com crianças foi combinado, em todos os casos, com as demais ferramentas metodológicas, uma vez que as crianças possuem outras formas de expressão para além da discursiva que tendem a ser concomitantes.

Também foram realizadas entrevistas com familiares e agentes públicos que trabalham nos serviços que compuseram alguns dos contextos de pesquisa. Ademais, diante da impossibilidade de realizar uma escuta sensível com os bebês, que envolve estratégias com o uso de signos e demanda tempo e espaço específicos, houve a escolha metodológica de realizar entrevista com seus familiares, a fim de apreender elementos sobre suas experiências.



Figura 13 - Entrevista com mãe de bebês da pesquisa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

3.3 A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No que concerne ao contexto e à abordagem da pesquisa, observa-se que ela se constituiu como um retrato do momento e de sujeitos específicos que puderam ser alcançados em uma temporalidade restrita. No entanto, esse elemento não invalida as constatações, na medida em que a experiência individual se constitui a partir da experiência social que se constrói nas relações intra e intergeracionais dos sujeitos em seus contextos de vida. Dessa forma, o individual é entendido como socialmente construído (BERGER; LUCKMANN, 1985), ensejando a possibilidade não de generalização no sentido restrito do termo, mas da consideração da verossimilhança e, nessa direção, da sua utilidade para orientar tomadas de decisões bem como aprofundamento de aspectos relevantes.

Como discutido nos itens anteriores, a geração de dados contou com a articulação de diferentes estratégias de escuta em ricos processos interativos entre as pesquisadoras e as crianças e delas entre si. Assim, as narrativas orais que ocorreram durante o processo de produção visual pelas crianças foram também objeto de análise, nas quais buscou-se escutar o que as crianças diziam,

enquanto utilizavam os carimbos, apreciavam fotos e faziam desenhos. Foi possível observar, por exemplo, que as reflexões das crianças apresentaram uma dimensão espacializada, reforçando a pertinência de uma metodologia cuja materialidade conferiu concretude na construção de narrativas das crianças sobre suas experiências de circulação nos espaços públicos.

As análises dos dados foram realizadas segundo a matriz analítica (Apêndice I), já mencionada, na qual constam os aspectos que orientaram a investigação. Tal matriz orientou o desenho da pesquisa de campo pela equipe, por meio de procedimentos de escuta adequados às diversas temáticas, conforme os contextos de investigação e suas áreas de experiência. Ao término do período da pesquisa de campo, coube a cada pesquisadora organizar seus dados de campo e realizar um relatório em diálogo com a matriz analítica. Este documento final consiste em uma elaboração posterior que contém um refinamento analítico dos principais elementos destacados no conjunto dos relatórios.

As análises que constam neste relatório tiveram os sujeitos anonimizados por meio do uso de nomes fictícios, conforme as exigências éticas em pesquisas com crianças no sentido de preservação de suas identidades, com o cuidado de não invisibilizar os sujeitos participantes da pesquisa (KRAMER, 2002). A escolha de identificar os contextos de escuta, por sua vez, se deu pela importância de, para fins de um diagnóstico, não perder de vista a vinculação das realidades anunciadas pelos sujeitos com o território. Isso se revela, especialmente, no caso das comunidades de resistência que fizeram parte do escopo deste estudo, como é o caso de vilas, ocupações e comunidades tradicionais.

Alguns pontos sensíveis do processo de pesquisa de campo merecem destaque, uma vez que influenciam na análise dos dados. De modo geral, o período de interação entre pesquisadoras e sujeitos foi limitado tendo em vista o curto prazo para realização do projeto. Ainda assim, observou-se que as crianças perceberam a sensibilidade das pesquisadoras com relação ao tema de investigação, uma vez que, mesmo diante de tais circunstâncias, compartilharam elementos de sua trajetória individual, familiar e comunitária. Em alguns casos específicos, um vínculo anterior entre pesquisadora e crianças estava estabelecido, o que conferiu maior aprofundamento no processo de escuta. Por outro lado, cabe ressaltar a resistência de sujeitos de determinados contextos em participar do processo de escuta devido a uma desconfiança que se justifica especialmente por se tratar de grupos que resistem historicamente e não necessariamente apostam no processo de elaboração de um diagnóstico como um mecanismo de garantia de direitos, como é o caso do grupo étnico Warao e do Quilombo Manzo. Tal desconfiança certamente influencia no tipo de informações compartilhadas e na especificidade do tratamento desses dados.

Cabe pontuar também que, embora tenha sido considerada pela equipe a impossibilidade de investigar de forma direta situações de violações de direitos, tanto pelas exigências éticas e metodológicas, quanto pelas limitações de tempo e recursos do presente projeto, as pesquisadoras estiveram sensibilizadas ao longo da pesquisa de campo para momentos em que tais temáticas se apresentassem como objeto de reflexão pelos sujeitos – crianças e adultos – de forma direta ou indireta. São também apresentados, no item 11, três casos emblemáticos nos quais a violação de direitos se manifestou de forma multifacetada. Tal opção partiu das experiências cotidianas das crianças para pensar a violação de direitos e exprime um esforço que é também reflexo da consciência da necessidade de não silenciar os sujeitos sobre tais temas,

visto que os estudos estatísticos apontam que o país continua sendo extremamente violento com bebês e crianças. Ressalta-se ainda que as diferentes sugestões construídas ao longo do relatório também estão acordadas na compreensão das múltiplas privações de direitos que caracterizam a experiência de vida de algumas crianças que participaram desse estudo.

Por fim, cabe ressaltar que parte dos dados deste diagnóstico foram espacializados em um conjunto de mapas afetivos, documento à parte deste relatório e que consiste em um instrumento que busca indicar sentimentos, histórias, experiências, potenciais e fragilidades dos diferentes territórios de Belo Horizonte a partir do ponto de vista das crianças participantes da pesquisa. Espera-se que tal material consista, também, em uma forma de compartilhamento de resultados da pesquisa com os sujeitos participantes.

A cidadania na infância em uma análise transversal: o racismo estrutural e os direitos das mulheres



4.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

A complexidade das relações étnico-raciais no Brasil e a presença do racismo estrutural⁹ vêm sendo objeto de um crescente volume de investigações que buscam analisar, em estudos quantitativos e qualitativos, a persistência e a reprodução das desigualdades étnico-raciais no Brasil nos diferentes espaços sociais. Dentro deste escopo, as investigações sobre os efeitos do racismo estrutural nas infâncias e as tensões nas relações inter e intrageracionais, marcadas pela racialização, ganham destaque. O ideário de branquitude¹⁰ e o racismo estrutural fazem reproduzir desigualdades, discriminação e segregação racial nas políticas, práticas de educação e cuidado das crianças e nas interações infantis, marcando a experiência social de crianças.

No caso da pesquisa observou-se, por um lado, a presença do racismo estrutural atravessando o acesso aos direitos. Ainda que tenha havido um significativo avanço nas políticas antirracistas, especialmente no campo da educação, como se pode constatar na pesquisa, a experiência do racismo mostrou-se presente nos diferentes espaços de circulação das crianças.

Em alguns espaços investigados, as tensões raciais, embora presentes, não se apresentaram como temática de forma explícita, o que indica que não eram objeto de um trabalho sistemático

9 ALMEIDA, Silvio (2019, p. 21): O conceito de racismo estrutural refere-se a: uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens e privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertencem” ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

10 BENTO, Maria Aparecida (2002 p. 25). “Branquitude refere-se a traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento, que envolve o entrelaçamento de dimensões subjetivas das relações raciais, com outras mais concretas e objetivas, ambas se reforçando mutuamente para funcionar como potencializadoras da reprodução do racismo”. In: Branqueamento e branquitude no Brasil. Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

de problematização, escuta e elaboração. Observou-se assim, em alguns contextos, o apagamento e/ou silenciamento das tensões raciais, dificultando às crianças a compreensão do acesso aos direitos. A não apresentação direta de questões raciais pelas crianças em alguns contextos da pesquisa anuncia que os processos de construção de subjetividades se fazem e refazem não apenas a partir de experiências de sofrimento. Examinando a forma pela qual crianças que possuíam experiências prévias de reflexão sobre a temática a explicitaram, fica evidente que tais construções se fazem também nas formas criativas com que lidam com as situações de desigualdade. Dessa forma, observou-se, em outros espaços de escuta das crianças, o enfrentamento do racismo, em que estas se mostraram conscientes da sua presença em seu cotidiano, quando questionaram referenciais e discutiram o papel da estética e de representações sociais hegemônicas no campo social, bem como expressaram a compreensão de que o direito e a violação de direitos se localizam a partir de tensionamentos sociorraciais. Verificou-se que as crianças percebem como os espaços podem ser estruturados e organizados para reforçar a segregação e limitar suas oportunidades de fruição e acesso.

Verifica-se que a construção de políticas e práticas de empoderamento e autoafirmação teve efeitos entre alguns dos grupos pesquisados. Observou-se que o letramento racial nos contextos escolar e extraescolar instrumentaliza para o enfrentamento às experiências racializadas dos participantes. Várias crianças se posicionam de forma assertiva, revelando um compromisso com a justiça social ao problematizar e contradizer o olhar do adulto. Seu posicionamento informa sobre o papel central da escuta que focaliza esse aspecto, evidenciando a agência das crianças negras, na busca pelo direito de serem crianças.

Na pesquisa de campo foram vários os relatos de casos de racismo pelas crianças, nos mais diferentes espaços. Destacam-se as situações presentes em espaços públicos, mas também em alguns episódios ocorridos na escola. Por outro lado, observam-se representações racializadas e com elementos que fornecem pistas de uma construção de letramento racial. Numa interação no Centro Pedagógico, uma criança negra de 6 anos fez um desenho, seguindo-se o diálogo com os demais colegas da turma:



Figura 14 - Relato de racismo por meio do desenho.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Eu acho que racismo é coisa de adulto, porque criança quer saber mesmo é de brincar com criança (Sol, menina, 6 anos, autodeclarada branca, Centro Pedagógico).
Zoar pessoas negras é muito ruim. Às vezes, aqui na escola me zoam porque acham que só porque eu sou preta, também sou pobre (Liz, menina, 6 anos, autodeclarada preta, Centro Pedagógico).
Mas você é pobre? (Luna, menina, 6 anos, autodeclarada preta, Centro Pedagógico).
Não, sou poderosa! (Liz, menina, 6 anos, autodeclarada preta, Centro Pedagógico).

Neste momento todas riem.

Pesquisadora: O que vocês acham do que Sol disse?
Acho que tem mais racismo onde tem adulto mesmo, mas às vezes tem criança que aprende a ser racista e faz bullying com gente negra (Luna, menina, 6 anos, autodeclarada preta, Centro Pedagógico).
...minha mãe disse que a maioria dos negros são pobres e tem gente que ensina as crianças a desfazerem de crianças negras (Liz, menina, 6 anos, autodeclarada preta, Centro Pedagógico).

As crianças da pesquisa informaram sobre sua vontade de ruptura com racismo, questionaram referenciais, discutiram o papel da estética no campo social, expressaram a compreensão de que os direitos e a violação de direitos se localizam a partir de tensionamentos sociorraciais, bem como valorizam saberes e expressões culturais de matriz africana. A captação das falas permitiu compreender como as crianças observam e aprendem os processos de outrificação presentes em políticas de Estado e na realidade social em que circulam. Seu posicionamento diz da importância do reconhecimento da pluralidade das questões étnico-raciais das infâncias na contemporaneidade, em que raça, gênero e classe se entrecruzam.

Por outro lado, demonstram como a construção de políticas e práticas escolares de empoderamento e autoafirmação redundam num posicionamento assertivo e consciente contra o racismo e de valorização de sua identidade étnico-racial.



Figura 15 - Expressão após leitura
do Livro “Amoras” do Emerica.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 16 - Desenho realizado a partir da leitura do livro “Amoras” do Emerica.

Fonte: Acervo da pesquisa.



A celebração da estética negra, presente nas imagens, informa sobre as formas pelas quais as crianças participantes percebem sua importância na valorização e reconhecimento de sua negritude. Indicam compreender a diversidade e a singularidade da pessoa negra, bem como a forma como interpelam e agenciam as relações racializadas na sociedade como forma de políticas de enfrentamento.

A valorização da identidade étnico-racial na relação com a ancestralidade africana se mostrou especialmente presente no caso de entrevista com criança quilombola que, aos 9 anos, demonstrou profundo conhecimento da religiosidade da comunidade em que vive, orgulho de seu pertencimento, bem como consciência das tensões presentes diante do preconceito contra a população quilombola e suas tradições. Diante da pergunta da pesquisadora – “se o mundo fosse um quilombo, o que ele precisaria?” – a criança respondeu:

Eu acho que o mundo precisaria de água, de eventos e produtores de candomblé, de menos preconceito e mais amor e menos marmotagem e mais mães de santos. (Lucas, menino, 9 anos, heterodeclarado preto, Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango).

Pesquisadora: E uma criança que é do candomblé, qual que é o ensinamento dela?

Lucas: O que eu tenho que obedecer? A minha raiz e não... Eu vou lembrar a palavra e não desrespeitar ninguém dos mais velhos, isso que eu prefiro.

As dimensões étnicas da experiência da infância na cidade também se mostraram centrais na escuta das crianças Warao, grupo indígena venezuelano, que imigrou para Belo Horizonte. A experiência de imigração dessas crianças indígenas revelou-se radicalmente distinta da vivida por crianças venezuelanas urbanas, igualmente imigrantes, também escutadas nesta pesquisa. Elas, apesar das dificuldades com a língua e as diferenças culturais, expressaram um sentimento de inserção na escola, relatando uma integração das famílias na cidade, tanto no trabalho, quanto no acesso a direitos, como a moradia e o lazer. Nos relatos das crianças Warao e dos profissionais da escola, verificou-se como as dificuldades com a língua espanhola (as crianças Warao têm o espanhol como segunda língua) e com a expressão de seus valores culturais redundaram num isolamento e até exclusão das crianças dentro da escola. A diretora da escola expressou como as dificuldades eram percebidas pelos educadores: isolamento na relação com as demais crianças; precariedade das condições de vida do grupo, em que as várias famílias ocupam uma casa

cedida por organização religiosa; dificuldade de relação com as famílias e resistência destas ao envio das crianças para escola; e despreparo de profissionais da instituição para compreensão das diferenças culturais, o que demandaria um acompanhamento por antropólogos, que sustentasse o trabalho pedagógico.

Como retratado num desenho por uma criança:



Figura 17 - Desenho realizado por criança Warao. “Aqui, a casa é só a casa”.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Observa-se assim, como a experiência na cidade das crianças Warao, caracterizada por estigmatização, demanda uma política educativa específica voltada para grupos étnicos, como crianças ciganas, imigrantes e indígenas, fundada na compreensão e análise das diversidades culturais e sua centralidade na construção das infâncias.

A escuta das crianças acerca das questões étnico-raciais evidencia o quanto os adultos têm a aprender com a visão que apresentam das estruturas racistas e etnocêntricas que cerceiam as infâncias e as formas de enfrentamento que constroem, seja pela linguagem falada ou pela expressão de sua corporeidade. As formas pelas quais identificam a cor da pele ou outros marcadores fenotípicos como fator definidor das relações sociais nas infâncias mostraram, na pesquisa, como a imagem positiva ou negativa de si, a partir de atribuições e estereótipos, pode causar fissuras ou perpetuar os aspectos que estruturam e consolidam o racismo na sociedade brasileira.

Desde cedo, as crianças já percebem a questão da raça como categorização e ponto de distinção, que se apresenta no contexto brasileiro por meio da cor da pele – a partir de uma incorporação não positiva da diferença, observada por meio de ações e interpretações sobre julgamentos e desumanização de crianças negras. As experiências sociais das crianças negras ouvidas revelam que, enquanto sujeitos culturais e sociais, forjam formas de re-existência ainda que em situações duras de violação de direitos entrecruzadas pela questão da raça.

A discriminação que se constitui a partir de estereótipos inferiorizantes gera desconfortos que vão além da construção da imagem negativa de si: modulam experiências que evidenciam onde e como podem vislumbrar contextos que interferem diretamente em seus projetos de futuro.

Em suas falas, mostram que já percebem como as instituições que deveriam protegê-las seguem reproduzindo um sistema desigual e injusto. Aprende-se com elas, neste processo, que a justiça social e garantia de direitos se faz pela busca de práticas antirracistas como instrumento de superação das desigualdades. Elas ensinam que, da mesma forma que o racismo estrutural é aprendido e apreendido na sociedade, a educação antirracista emancipatória também poderá ser.

Em suas manifestações, revelam a importância que atribuem à coletividade, à natureza, aos espaços públicos, à brincadeira e, além disso, compreendem como as relações racializadas carregam as feridas do processo de escravização.

A escuta apresentou, ainda, como as crianças que vivenciam desde o início de seu processo de escolarização as possibilidades de aprenderem sobre cuidado, responsabilidade e letramento racial constroem identidades que as impulsionam no comprometimento com uma sociedade antirracista.

As crianças declaram a urgência da tarefa histórica de superação dos sistemas sociorraciais de opressão, via compromisso político por uma educação antirracista e combate à violação de direitos.

4.2 OS DIREITOS DAS MULHERES E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Assim como o racismo, as tensões nas relações de gênero e a violação dos direitos das mulheres constituíram-se como significativos atravessadores na efetivação dos direitos das crianças, fazendo-se necessário conferir-lhes visibilidade.

Atualmente as mulheres são chefes de 50,8% dos lares no Brasil, sendo que recebem, em média, salários 22% inferiores aos homens no desempenho da mesma função¹¹. Observa-se uma relação com o marcador racial, em que de cada 10 famílias negras, 8 são chefiadas por mulheres¹². Percebe-se o entrelaçamento das desigualdades de gênero, classe e raça, potencializando seus efeitos, bem como dificultando o acesso a direitos. A responsabilidade pelo sustento da família conjuga-se com a atribuição dos cuidados da criança e do espaço doméstico às mulheres, em que estas dedicam 10 horas semanais a mais ao trabalho doméstico que os homens. A combinação destes dados determina um quadro de sobrecarga de trabalho, cansaço e fragilização da saúde física e mental. Nesse

11 Dado IBGE 2023, que indica que, após anos de decréscimo, a desigualdade salarial nas relações de gênero voltou a subir. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 15 jan. 2024

12 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 15 jan. 2024

sentido, verifica-se que os quadros de depressão no Brasil apresentam um recorte de gênero, em que de cada 3 casos de depressão, 2 atingem mulheres¹³.

Tal quadro convive com a persistência e mesmo aumento das violências de gênero contra as mulheres, com destaque para o feminicídio, que teve um aumento de 5% em 2022, atingindo 1.400 casos, o mais alto índice da série histórica desde 2015, quando foi tipificado o crime de feminicídio¹⁴.

Dados levantados pela equipe deste diagnóstico a partir dos Registros de Eventos de Defesa Social (REDS) da Polícia Civil apontaram que, em 2022, foram registrados em Belo Horizonte 66.976 casos de violência contra mulheres de 0 até 21 anos. Entre os dados válidos, a maioria das violências era física (14,9%), psicológica (8,9%), outras violências (5%) e violência sexual (3,2%). O principal meio de violência foi a fala (16,56%), seguida de agressão física sem emprego de instrumentos (16,47%), outros meios (12%), meio eletrônico (7,18%) e demais. Os dados indicam que boa parte das violências que vitimizam a mulher são perpetradas por pessoas do seu círculo íntimo, especialmente pessoas com as quais a mulher precisa conviver em âmbito doméstico, o que dificulta substantivamente a sua prevenção e erradicação. Destaca-se, ainda, que a maioria das afetadas eram mulheres negras (pretas e pardas), representando 52,3% entre as vítimas com registro de violência contra mulher.

Verifica-se, assim, uma situação de descumprimento de direitos que impacta diretamente a qualidade de vida e o atendimento aos direitos da criança, como se observou na pesquisa.

Ainda que não tenham sido objeto da investigação, na escuta das mães, elas falam de solidão e desamparo, em que os serviços de apoio são, grande parte das vezes, desconhecidos, ou mostram-se insuficientes e ineficientes na assistência em situação de vulnerabilidade.

A violência contra as mulheres fez-se presente nos relatos das crianças, tanto com referências a feminicídios ocorridos nos territórios, quanto na descrição de outros tipos de violência sofrida pelas mães por ação dos parceiros. Observa-se, também, a reprodução da violência, em que os adultos, vítimas de violência na infância, a repetem na vida adulta

Portanto, a violência contra mulheres impacta diretamente na vida das crianças, potencializando vulnerabilidades que não encontram canais institucionais de amparo diante da fragilidade de políticas dirigidas ao enfrentamento de violência doméstica, especialmente as de gênero.

¹³ Disponível em: <https://institutocactus.org.br/8-dados-sobre-a-saude-mental-das-mulheres/>. 15 jan. 2024.

¹⁴ VELASCO, Clara; GRANDIN, Felipe; PINHONI, Marina e FARIAS, Victor. Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas. Gl. 8 de março de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-feminicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas.ghml>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Crianças e famílias participantes da pesquisa



A pesquisa contemplou bebês, crianças e familiares residentes em diferentes contextos da cidade de Belo Horizonte e com perfis atravessados por recortes etário, de gênero, étnico-racial e de classe. Isso exigiu das pesquisadoras um olhar amplo para essas infâncias e para a forma pela qual tais elementos condicionam as possibilidades de participação das crianças.

Foram realizados 45 grupos de escuta, nos quais foram ouvidas 234 crianças, de 0 a 12 anos, das 9 regionais da cidade.

Quadro 1 - Crianças participantes por idade.

IDADE			
0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 9 anos	10 a 12 anos
15 crianças	93 crianças	61 crianças	61 crianças
Total: 234 crianças			

Fonte: Acervo da pesquisa.

* Também participaram da pesquisa 4 adolescentes de 13 a 14 anos, que fazem parte do projeto Vereadores Mirins desenvolvido pela CMBH, eles participaram da pesquisa em grupos mistos com crianças de diferentes idades.

Quadro 2 - Crianças participantes por gênero.

GÊNERO	
Meninos	Meninas
106	128
Total: 234 crianças	

Fonte: Acervo da pesquisa.

Quadro 3 - Crianças participantes, por pertencimento étnico-racial.

PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL			
Branco	Preto	Pardo	Indígena
53	80	83	18
Total: 234 crianças			

Fonte: Acervo da pesquisa.

* Nenhuma criança se declarou ou foi identificada como amarela.

A pesquisa contou com a participação de 9 crianças com deficiência, sendo 3 crianças de 7 anos com autismo, 3 crianças de 10 anos com autismo, uma criança de 10 anos com TDAH, uma criança de 10 anos com paralisia, uma criança de 10 anos com hemiplegia, e uma criança de 08 anos com deficiência neurológica¹⁵.

No processo de identificação racial das crianças foi considerado, prioritariamente, a auto identificação, esta escolha metodológica diz respeito a visibilizar a percepção das próprias crianças sobre a questão racial¹⁶. Contudo, tendo em conta que até os 16 anos de idade a identificação racial da criança é comumente realizada pelos pais nas pesquisas e considerando a dinâmica de cada contexto de escuta e da criação de vínculos com cada grupo, trabalhou-se também com a heteroidentificação¹⁷. O padrão preferencialmente de classificação racial raça/cor utilizado no Brasil é o fenótipo, cor da pele, traços corporais, a origem regional, a postura e o status social (ROSEMBERG, PIZA, 1998-1999, p.123) e, nesta pesquisa, foi realizada a partir das pesquisadoras ou das mães das crianças e bebês.

Nos contextos em que foi possível a construção do processo de autoidentificação racial, partindo do princípio de que “cor não é uma categoria objetiva é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negras, mulatas ou pardas é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação” (GUIMARÃES, 2003, p. 103-104), a mesma se deu com o suporte do giz de cera na versão “Tons de Pele” em desenhos. Neste processo, as crianças percebem a questão racial e a utilizam para julgar, categorizar e atribuir valor às outras e a si mesmas. Foi uma importante estratégia disparadora do debate das relações étnico-raciais junto às crianças, uma vez que é reconhecida a auto identificação das crianças como discursos que se interseccionam por cargas de pertencimento, bem como de preconceito e afastamentos ou aproximações de sua identidade racial.

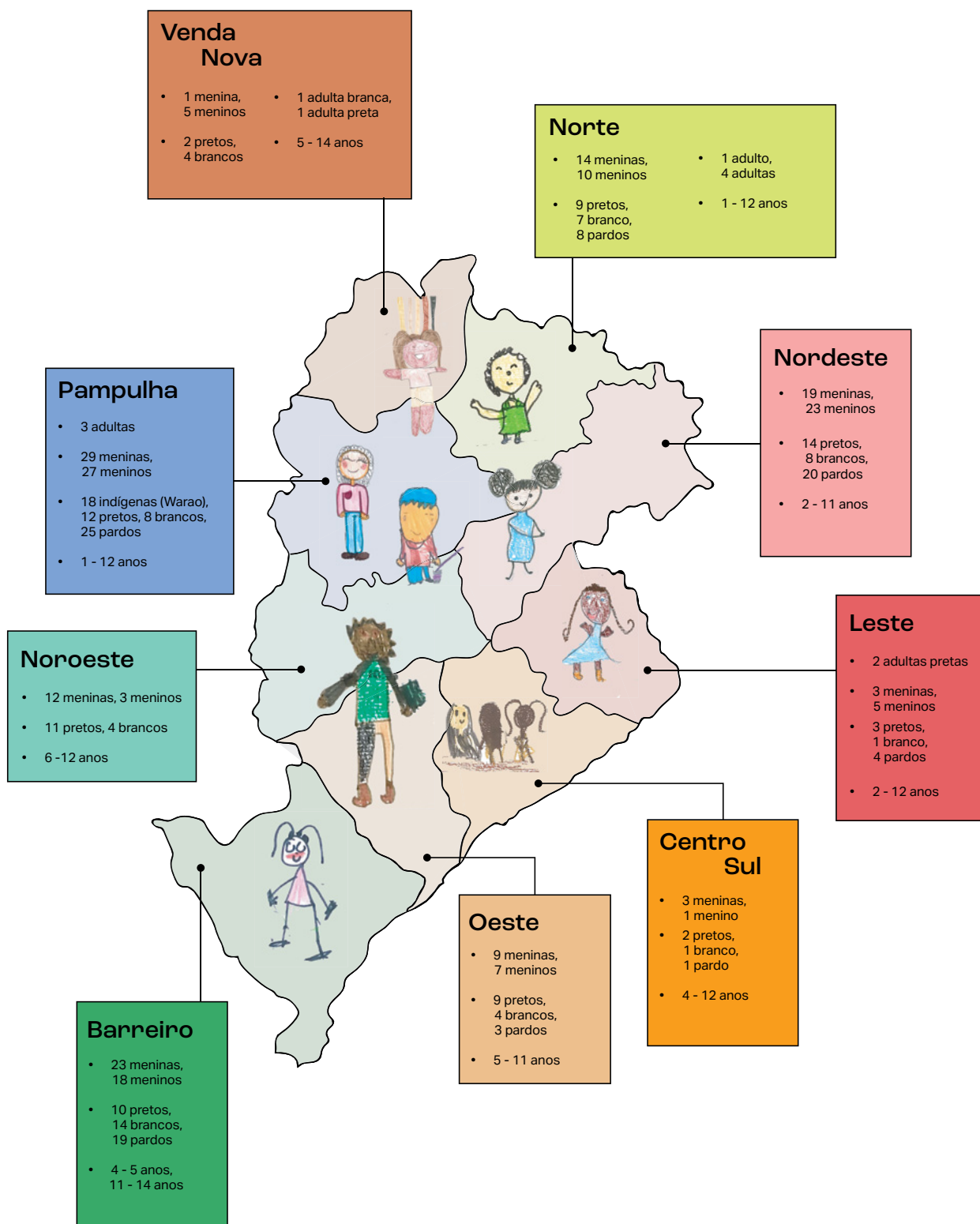
Buscou-se contemplar diversas realidades para a escuta das crianças, em 22 contextos distintos e nas nove regionais da cidade. Conforme o Quadro 3, o encontro com as crianças se deu em instituições públicas e comunitárias, além de domicílios localizados em sua maioria em regiões periféricas da cidade. Foram realizadas atividades de pesquisa em creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, espaços de educação não formal, centros culturais, espaços públicos, um quilombo urbano e duas ocupações. A maioria das instituições onde foram formados os grupos eram escolas públicas.

15 Ainda que tenham sido feitas tentativas de incluir a maior diversidade nos grupos, não foram ouvidas crianças com deficiências auditiva e visual. A composição dos grupos considerou, sempre, a dinâmica da instituição e o interesse das crianças em participar.

16 O principal recurso utilizado no processo de autoidentificação das crianças com autonomia verbal para nomearem seu pertencimento étnico-racial foi a autodeclaração, ou seja: a indicação feita pelas próprias crianças a partir das categorias raça/cor, estabelecidas pelo IBGE, a saber: preto, pardo, branco, indígena e amarelo. Essa escolha dá visibilidade a compreensão das próprias crianças sobre a questão racial, ampliando suas percepções sobre como se identificaram, não apenas na categoria raça/cor, mas nas implicações fenotípicas e sociais de seu tom de pele, além de manifestarem as formas pelas quais se identificam como pertencentes a determinada raça ou etnia. Pela autoidentificação foi possível ainda a análise de elementos estético-corpóreos e culturais que revelaram a relação que as crianças estabelecem entre a cor de pele e os acessos que lhes são dados ou negados a partir de seu pertencimento racial.

17 A palavra heteroidentificação possui em sua composição o prefixo de origem grega hetero, cuja etimologia “heteros” significa outro. Assim sendo, heteroidentificação é uma identificação a ser realizada por outro, em oposição a auto, que significa si mesmo, como em autodeclaração.

Mapa 1 - Crianças participantes por regional.

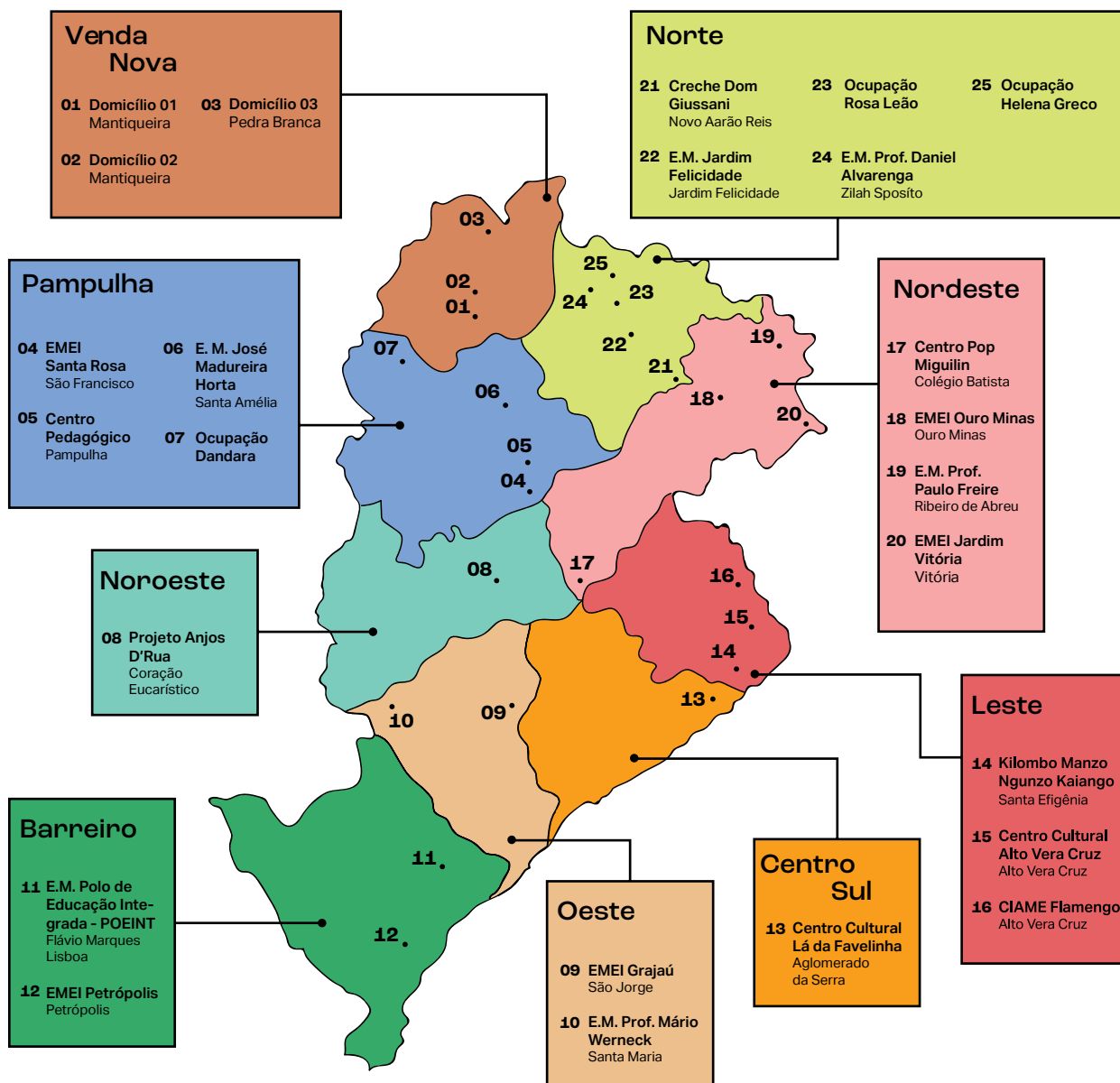


Fonte: Acervo da pesquisa.

Quadro 3 - Contextos de escuta por regional.

REGIONAL	INSTITUIÇÃO
Venda Nova	Domicílio 1
	Domicílio 2
	Domicílio 3
Pampulha	Ocupação Dandara
	EMEI Santa Rosa
	E.M. José Madureira Horta
	Centro Pedagógico
Norte	Creche Dom Guissani
	E.M. Prof Daniel Alvarenga
	Ocupação Rosa Leão
	Ocupação Helena Greco
	E.M. Jardim Felicidade
Nordeste	E.M. Paulo Freire
	EMEI Ouro Minas
	EMEI Jardim Vitória
Noroeste	Projeto Anjos D'Rua
Leste	CIAME Flamengo
	Kilombo Manzo Ngunzo Kaiango
	Centro Cultural Alto Vera Cruz
Centro-Sul	Centro Pop Miguilim
	Centro Cultural Lá da Favelinha
Oeste	EMEI Grajaú
	E.M. Prof. Mario Werneck
Barreiro	EMEI Petrópolis
	E.M. Polo de Educação Integrada

Mapa 2 - Contextos de escuta por regional.



Fonte: Acervo da pesquisa.

A escuta de crianças para a composição desta parte do diagnóstico não teve como objetivo atingir uma representatividade estatística. A seleção amostral foi guiada pelo princípio de incluir a maior diversidade de infâncias, dando prioridade àquelas que são público alvo das políticas sociais da PBH¹⁸, bem como grupos que são historicamente invisibilizados. Para tanto, partiu-se de uma tentativa de abranger contextos localizados nas nove regionais da cidade e que incluíssem

¹⁸ Cabe ressaltar que, a despeito de termos cumprido todos os procedimentos éticos e de autorização, não foi possível acessar os abrigos que acolhem crianças em situação de violação de direitos.

os diferentes grupos etários. A escolha pela diversidade regional se justifica pelo reconhecimento desta divisão política como importante instrumento de planejamento e gestão municipal. Contudo, compreende-se que a mesma não é suficiente para garantir a diversidade de infâncias em Belo Horizonte. Por fim, as crianças participantes deste estudo pertencem a distintos grupos socioculturais, incluindo crianças imigrantes, indígenas e quilombolas. Cabe ressaltar, ainda, que foi possível ouvir crianças que frequentam o centro da cidade e são atendidas pelo Centro Pop Miguilim, mas que residem em diferentes regionais.

Compreender como os marcadores sociais da diferença¹⁹ conformam as experiências de vida das crianças exige uma análise interseccional²⁰ e territorialmente situada²¹. Nesse sentido, a pesquisa também produziu Mapas Afetivos da cidade de BH a partir da escuta das crianças. Este exercício de (contra)cartografia consistiu na articulação de relações sociais, discursos e práticas anunciadas pelas crianças no território, revelando outras formas para se pensar a relação entre o espaço, o lugar e as infâncias. O produto buscou, portanto, contribuir para a visibilidade da experiência social da infância na precisão de seus contextos, comprometendo-se com o caráter emancipatório de um mapa (KOLLEKTIV ORANGOTANGO, 2018), além de assumir peso importante enquanto meio de comunicação dos resultados deste estudo.

Quanto aos adultos incluídos na pesquisa, foram realizadas entrevistas com 12 mães, 1 pai e 3 avós de bebês de 0 a 3 anos. Nelas, buscou-se a compreensão das condições de vida e das demandas existentes para essa população. Foram também realizadas sete entrevistas com profissionais vinculados às políticas públicas de educação e proteção social. Essa escuta teve como objetivo compreender as dinâmicas de atendimento às crianças nas escolas e instituições.

Destacam-se, ainda, outros contextos de observação que também compuseram a investigação e que colaboram na construção e nas análises empreendidas neste relatório. Incluem-se aqui: 1) a 10ª Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte nos dias 30/11 e 01/12/2022; 2) seminários organizados pela coordenação da pesquisa com agentes públicos e especialistas; 3) reuniões com técnicos da PBH vinculados às políticas para infância; 4) reuniões com técnicos do sistema de proteção social e educação e outros eventos relativos aos direitos das crianças.

19 Segundo Zamboni (2014) “Marcadores sociais da diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais. Cada uma dessas categorias de classificação está associada a uma determinada posição social, possui uma história e atribui certas características em comum aos indivíduos nela agrupados”. In: ZAMBONI, Marcio. Sociologia, vol. 3, p. 2, 2014). Disponível em: https://www.academia.edu/43301516/O_que_s%C3%A3o_marcadores_sociais_da_diferen%C3%A7a. Acesso em: 15 jan. 2024.

20 Para Crenshaw (2002): “...trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. In: CRENSHAW, Kimberle. Florianópolis: Estudos feministas n. 171, 2002, p. 3). Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/ace524cc9c31be4ebf7b7cc5cf5410a8269a346d>. Acesso em: 15 jan. 2024.

21 Segundo Gondim & Monken (2020, p. 23): “A análise do território busca identificar formas de uso e apropriação de espaços e ambientes pelos homens, para que estes produzam e consumam bens e serviços, estabeleçam relações e trocas materiais e simbólicas”. In: GONDIM, Gracia & MONKEN, Mauricio. Território e territorialização. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020, v. 1.

Direito à educação



A educação é concebida como um conjunto de processos que ocorrem em diferentes experiências da vida social, envolvendo o cotidiano familiar e comunitário, os movimentos sociais e as instituições culturais. Assim, nos diferentes itens deste relatório, tais processos se encontram presentes e são reconhecidos como importantes experiências das crianças.

Neste item, focalizam-se as questões relativas à educação escolar, direito fundamental de todas as crianças desde o nascimento. Considerando a faixa etária abrangida por esta pesquisa, foram analisados, portanto, os direitos à Educação Infantil (para crianças entre 0 e 5 anos) e ao Ensino Fundamental (para crianças entre 6 e 14 anos, abrangendo até os 12 anos).

A Educação Infantil, que se refere à creche (bebês e crianças de 0 a 3 anos) e à pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), é a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Constitui-se direito assegurado constitucionalmente a todas as crianças da faixa etária correspondente. A creche não é de frequência obrigatória, devendo, no entanto, ser ofertada obrigatoriamente pelos municípios a todas as famílias que a demandarem. A pré-escola, que atende crianças a partir de 4 anos, é de oferta, matrícula e frequência obrigatórias para todas as crianças.

É importante destacar que ainda vigora uma mentalidade, construída ao longo da história das sociedades ocidentais, que afirma que o melhor para as crianças no início da vida é permanecer em casa sendo cuidada por suas mães. Essa mentalidade persiste a despeito das mudanças sociais que envolvem o mundo do trabalho e demais aspectos da cultura; e a despeito dos conhecimentos sobre como bebês e crianças bem pequenas podem se beneficiar de uma educação em ambientes coletivos. Nesse contexto, produziu-se o que tem se denominado como a invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas na cena social e também nos debates educacionais (FLORES; SILVA, 2022). Essa observação é importante para a compreensão tanto das lacunas que se observam no cumprimento desse direito das crianças e suas famílias quanto do ainda reduzido conhecimento desse direito por parte dos responsáveis por bebês e crianças bem pequenas.

Cumprе destacar que a Educação Infantil está definida como uma etapa da educação básica que se realiza de forma complementar às ações da família e da comunidade (BRASIL, 1996), que se faz por meio de práticas de cuidado e educação de forma indissociável (BARBOSA; QUADROS, 2017; DUMONT, 2015) e cujas propostas pedagógicas devem se estruturar por meio das interações e das brincadeiras. Tais prescrições se sustentam na compreensão das características dessa fase

da vida (0 a 5 anos), nas funções sociais e políticas da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e nas formas de participação das crianças na cultura no início da vida.

Em Belo Horizonte, a oferta da Educação Infantil ocorre em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), em turmas de Educação Infantil nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e nas instituições de Educação Infantil privadas sem fins lucrativos conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte (rede parceira da PBH), além da rede particular de ensino. Dados levantados pela equipe deste diagnóstico a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) indicam que, em Belo Horizonte, em 2022, 97,7% das crianças de 4 a 5 anos de idade acessaram a educação, seja na pré-escola ou Ensino Fundamental. Considerando a evolução recente da taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos em Belo Horizonte, nota-se que a mesma saltou de 43%, em 2016, para 47%, em 2022.

Além da Regulamentação do Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução CME n. 01 de 2000 (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2000), a Secretaria Municipal de Educação elaborou as Proposições Curriculares para a EI da PBH, constituídas de 3 volumes (BELO HORIZONTE, 2014). Esse documento incorpora as concepções de criança e de Educação Infantil referidas neste relatório, constituindo-se em orientador para a organização dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais e conveniadas com a PBH.

O Ensino Fundamental, segunda etapa da educação básica no Brasil, é constituído de 9 anos (1º ao 9º Ano) e compreende as crianças com idades entre 6 e 14/15 anos (expectativa). Em Belo Horizonte, essa etapa da educação é organizada em ciclos: o 1º ciclo compreende os três primeiros anos (1º ao 3º); o 2º ciclo, os três anos seguintes (4º ao 6º); e o 3º ciclo compõe-se dos três últimos anos dessa etapa de ensino (7º ao 9º). No que se refere à organização do trabalho e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Ensino Fundamental do município, essa etapa visa assegurar a cada estudante o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade. O currículo da etapa tem origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. Esses conteúdos são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A jornada escolar é organizada em turnos de 4 horas e 30 minutos. Observa-se, no entanto, a existência da jornada escolar ampliada tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental, ambas previstas legalmente. Com histórias singulares na rede municipal de ensino de BH, a jornada ampliada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental possuem características distintas. No caso da Educação Infantil, o preceito constitucional prevê que essa etapa da Educação Básica é direito das crianças e das famílias trabalhadoras. Dessa forma, depreende-se que o atendimento em horário integral visa, além da ampliação das experiências de meninos e meninas em uma perspectiva de educação integral, oferecer apoio às famílias no cuidado e educação das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil regulamentaram a oferta em jornada ampliada, indicando que o atendimento em tempo integral deverá ter, no mínimo, 7 horas diárias.

No caso do Ensino Fundamental, em 2003 a ampliação da jornada escolar foi regulamentada por meio da criação do Programa Escola Integrada (PEI), que se fundamenta em uma perspectiva de educação integral, ultrapassando, portanto, a mera ampliação do tempo escolar. O PEI se estrutura por meio da oferta de atividades no contraturno dos estudantes com experiências educativas diversas conforme o projeto da escola. Para as crianças que frequentam o Programa Escola Integrada, o tempo diário na escola pode variar de 9 horas a 10 horas e 30 minutos.

Importante destacar que o atendimento em horário integral para a Educação Infantil nas instituições públicas municipais foi drasticamente reduzido a partir de 2018, juntamente com a redução da oferta de vagas para bebês entre 0 e 1 ano, passando esse atendimento a ser ofertado, prioritariamente, pela rede conveniada/parceira. Como se pode ver nas análises dos dados, essa mudança trouxe consequências negativas para crianças e famílias do município.

Em todas as etapas da educação está reconhecido o direito de acesso e atendimento de pessoas com deficiência. A Constituição de 1988, no seu art. 208 garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) prevê que a educação, preferencialmente na rede regular de ensino, constitui direito da pessoa com deficiência por meio de um sistema educacional inclusivo.

A prefeitura de Belo Horizonte tem uma política de atendimento aos estudantes com deficiência. Segundo informações compiladas do portal institucional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte²², a cidade tem implantada uma política de educação inclusiva que oferece serviços e atendimento especializado para as/os estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Aspecto relevante para assegurar os direitos das crianças, o Transporte Escolar Acessível é um serviço oferecido aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, obedecendo ao critério de matrícula por jurisdição. É destinado aos estudantes com deficiência que utilizam cadeira de rodas ou que apresentam mobilidade reduzida em caráter permanente.

A seguir, são apresentadas as análises dos dados da pesquisa sobre o direito à educação.

6.1 ACESSO À INFORMAÇÃO E DISPONIBILIDADE DE VAGAS

A literatura da área da Educação Infantil indica que, para a população de 0 a 3 anos, deve-se considerar elementos culturais que intervêm nas possibilidades de manifestação da demanda por parte das famílias. Um desses elementos, como mencionado acima, se refere ao peso do imaginário socialmente construído de que o melhor lugar para os bebês é sempre o ambiente familiar e que as mães serão sempre as melhores pessoas para se encarregarem integralmente

²² Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

dos cuidados e educação no início da vida. Essa concepção tem significado intensa sobrecarga para as mulheres que acumulam os trabalhos de cuidados com as crianças e demais membros da família com suas atividades profissionais que, em muitos casos, são a única fonte de renda do grupo. Por essa razão, a existência da oferta de qualidade e seu conhecimento por parte das famílias é um importante fator de manifestação de uma demanda que, não raro, permanece latente. A escuta das mães, avós e pai partiu do reconhecimento destes e de outros aspectos e procurou apreender elementos da experiência de famílias usuárias e não usuárias da creche. Questões relacionadas à cobertura do atendimento serão tratadas nos demais relatórios deste estudo que apresentam análise de dados estatísticos. No que se refere às crianças a partir de 4 anos (segundo do ciclo da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental) e algumas de 3 anos, foi realizada escuta direta por meio de recursos metodológicos adequados à faixa etária.

Com relação ao **acesso a matrícula na creche**, observou-se que a decisão de matricular os bebês por parte das mães aparece atravessada por inseguranças relacionadas a demandas da relação mãe-bebê. O depoimento de Amélia (22 anos, autodeclarada parda, Regional Nordeste), mãe de Henrique, de 2 anos e 7 meses, apresenta um exemplo disso. Enfrentando inúmeras dificuldades para se manter financeiramente e cuidar do filho sozinha, não tinha conhecimento sobre o funcionamento de creches, gerando, nas suas palavras, medo de buscar esse serviço para compartilhar cuidado e educação do bebê.

Contudo, a pesquisa revelou que a creche é uma demanda real da maioria das mães entrevistadas que expressaram, ainda, a importância do atendimento em período integral de modo a atender as necessidades da criança e da família.

No município de Belo Horizonte, o atendimento aos bebês e crianças de até 2 anos é realizado, majoritariamente por **creches conveniadas/parceiras** que ofertam vagas em jornada de tempo integral, como discutido no início deste tópico. As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendem esse público, em sua maioria, ofertam vagas em período parcial, o que não atende à demanda das famílias que precisam de apoio em tempo integral.

Entre as mães entrevistadas, foram encontradas tanto as que buscaram a Educação Infantil para seus filhos desde bebês quanto as que preferiram e/ou puderam aguardar até os 4 anos, idade em que se inicia a educação obrigatória. Embora tenha havido depoimentos de consecução de vagas próximas de casa por parte de mães entrevistadas, aquelas que não tiveram sucesso trouxeram elementos importantes para a política. Considerando o dever do Estado em ofertar tanto a creche quanto a pré-escola, cabe reforçar que a ausência de vagas é uma grave falha no atendimento aos direitos das crianças e das famílias. Conforme os depoimentos, as implicações do não atendimento a esse direito são profundas e merecem toda a atenção, com observância dos aspectos que incidem nas condições de vida das crianças e famílias, como tem sido demonstrado por pesquisas da área (SILVA; LUZ, 2019). Este é o caso de Lisandra, que relatou ter encontrado dificuldades para conseguir vaga em creches quando seus filhos eram menores, recorrendo a pessoas para cuidarem deles enquanto ela trabalhava e, no caso de um deles, precisou arcar com os custos de uma creche particular: “Quando eles estavam pequenos, eu sempre pedi para [alguém] “passar um olho” ou então eu pagava alguém para poder olhar” (Lisandra, mãe, 38 anos, autodeclarada preta, Bairro Mantiqueira).

As escolas e creches parceiras que ofertam vagas em jornada de tempo integral estão situadas em bairros considerados de alta vulnerabilidade social. A decisão política de delegar para a rede parceira o atendimento em horário integral afeta sobremaneira famílias pobres, mas que não residem nos lugares considerados de alta vulnerabilidade. Uma mãe e uma avó entrevistadas, que são professoras da Rede Municipal de BH, falaram sobre essa dificuldade. Fernanda precisou utilizar o serviço de babá coletiva de pessoa sem conhecimento profissional, para cuidar de sua filha enquanto aguardava a vaga na EMEI. Iracema precisou matricular o neto em EMEI distante do seu local de trabalho, visto que a EMEI em que trabalha está localizada em bairro que não é considerado de vulnerabilidade e, por isso, não oferta a jornada de tempo integral.

Esses arranjos que as famílias precisam fazer têm consequências para os bebês, privando-os de direitos fundamentais. É o caso de Fernanda (gênero feminino, 45 anos, autodeclarada parda, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha) que relata situações que limitam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, como o direito de brincar, ou de não se alimentar diante de telas, por exemplo. De acordo com a mãe, a bebê passava longos períodos no carrinho porque a cuidadora tinha receio de que ela se machucasse. No caso de Amélia, já referido, identificou-se situação em que ela contratou uma pessoa para cuidar do filho, Henrique, em horário alternado ao da frequência à EMEI e a própria escola levantou a hipótese de que a criança estivesse sendo vítima de violência. Trata-se da situação retratada no item 11 deste relatório. Observa-se que, além do custo econômico para a família, havia uma dupla violação de direitos: o direito a cuidado e educação em Instituição de Educação Infantil pública em período integral de modo a atender necessidades da criança e da família como prevê a Constituição Federal de 1988 e a violação da integridade física e psíquica da criança.

Tais arranjos geram nas famílias, por um lado, uma sensação de culpa e, por outro, um sentimento de gratidão a pessoas que as apoiam fazendo um “favor”, sem a ideia de buscar apoio como direito da criança e da família de contar com ambiente seguro e adequado, reproduzindo-se imaginários da provisoriedade da demanda. O relato de Fernanda é ilustrativo dessa prática que não atende aos direitos:

Eu arrumei uma pessoa para ficar com a Isadora, porque aqui [na EMEI] não tinha berçário. (...) A diferença que eu vejo é porque lá [na casa da babá] ela era a única criança pequena. Tanto que ela [a babá] nem queria pegar a Isadora, porque ela só ficava com crianças acima de 3 anos. [...] Depois eu comecei a ficar mais preocupada, porque ela [a bebê] só ficava no carrinho (...), porque ela [a babá] morria de medo dela [a bebê] cair, dela machucar. [...] Eu estava incomodada com ela o tempo todo presa no carrinho. Presa mesmo, porque ela [a bebê] já estava com quase 8 meses, uma idade que se ela ficasse solta, ela poderia virar e cair. Isso estava me incomodando, mas no momento, era o que eu tinha. [...] E outra coisa que, às vezes, ela começou a fazer, que eu falei que não iria fazer, é que ia comer e ficava na televisão assistindo as coisas [...] (Fernanda, autodeclarada parda, mãe de Isadora, 2 anos e 3 meses, heterodeclarada preta, EMEI Santa Rosa, 01/06/2023).

A ausência de vagas nas EMEIs em horário integral leva as famílias, especialmente as mães, a utilizarem o chamado modelo de delegação dos cuidados (DUMONT, 2015), contando com avós, irmãs, cunhadas, tias, madrinhas, amigas, filhos mais velhos e, por vezes, com os pais das crianças, para ajudar nos cuidados diários e proteção dos filhos e filhas enquanto trabalham fora de casa. Os custos financeiros extras para as famílias pesam no orçamento e limitam o provimento de

outras necessidades de seus membros (SILVA; LUZ, 2019), como é o caso de Fernanda, que precisa pagar por um serviço garantido constitucionalmente em escolas públicas. Amélia mencionou também em seu depoimento que, diante desses gastos extras, para comprar frutas ou remédios, falta dinheiro para as contas de água e luz.

Como mencionado, as entrevistas com as mães evidenciaram a demanda da quase totalidade por escola em tempo integral. Uma mãe da Ocupação Helena Greco critica os critérios que determinam a vulnerabilidade social como critério de distribuição das vagas e ressalta como tais decisões excluem crianças, bebês e famílias do direito à educação de qualidade:

Eles colocaram que a mãe que não trabalha, a criança que está vulnerável vai ficar na rua e não ter o que comer. Então eles precisam de um período integral na escola. Até essa parte eu também concordo que a criança tem que ter. Mas e a mãe que trabalha? Aí eles colocam que a mãe que trabalha, ela tem condições financeiras para pagar uma vaga de até 400 reais. (...) Como é que eu vou pagar 400 reais para uma pessoa, mais casa, mais o de comer? Então assim, a escola, ela supre essa parte da questão financeira (Juliana, 24 anos, autodeclarada parda, mãe dos bebês Ester de 4 meses, parda e Gustavo de 9 meses, heterodeclarado branco, Ocupação Helena Greco).

Como se observa, as famílias precisam recorrer a atendimento privado e não profissional também para crianças que estão matriculadas em uma Instituição de Educação Infantil em tempo parcial, reforçando a necessidade de que a escola seja ofertada em tempo integral e, claro, com projeto de educação integral.

Entre as mães residentes em Ocupações Urbanas essa demanda foi unânime. Elas mencionaram ainda que o direito ao transporte escolar se encontra, atualmente, atrelado ao direito à escola integrada, de modo que as famílias que não são contempladas são duplamente prejudicadas.

A escuta das mães que possuem ao mesmo tempo bebês e crianças maiores permitiu observar as especificidades das necessidades das famílias relacionadas às diferentes etapas da infância. Ao mesmo tempo, indicou como tais necessidades se entrecruzam no ambiente familiar. Nessa direção, uma forte recomendação se refere ao fato de que a consideração dos direitos das crianças precisa se realizar na articulação entre as questões individuais e aquelas que se expressam na unidade familiar e na relação com as necessidades das mulheres/mães. A questão da educação integral e em jornada de tempo integral é um exemplo de demanda que atinge toda a infância e se relaciona a questões da experiência individual das crianças e das condições gerais de vida da família, comprometendo a permanência dos bebês nas IEI – Instituição de Educação Infantil.

Ao tratar de um dos direitos, como o direito à educação, atenção especial deve ser conferida às situações de privação multidimensional de direitos²³. Um exemplo é o caso de um estudante (menino, 7 anos, autodeclarado pardo, Centro Pedagógico), estudante do Centro Pedagógico

23 Segundo Sen (2010, p. 23), o conceito de privação multidimensional constitui uma extensão do modelo tradicional de avaliação de privação e pobreza, em que apenas considera-se a renda monetária como variável determinante do grau de privação dos indivíduos. Esta nova definição busca englobar todos os tipos de privações dos indivíduos em seu âmbito social, econômico e político.

da UFMG. Sua família é composta por ele e sua mãe que se mudou para Belo Horizonte, por ser vítima de violência por parte do ex-companheiro quando residiam em outro estado. Por meio do acolhimento no CRAS da regional de sua residência, a mãe foi orientada sobre a possibilidade de inscrever o filho para se candidatar a uma vaga no Centro Pedagógico da UFMG. A criança foi sorteada e, como estudante dessa escola, tem sido apoiada em diferentes aspectos relacionados a suas dificuldades decorrentes de sua condição de vida, o que inclui a materialidade para seguir nos estudos, auxílio transporte e acesso a profissionais de cuidado psicossocial para ele e para a mãe. Esse caso (que está descrito na seção 11 deste documento) revela possibilidades de proteção à criança que resultam de uma determinada configuração de situações que não se estendem a toda a população.

A ação do CRAS se revelou importante ponto de partida e o fato de ter sido sorteado para a vaga no Centro Pedagógico o colocou em uma instituição com recursos para um apoio mais efetivo para suas demandas, o que não é generalizado nas redes públicas de ensino. Dessa forma, considera-se relevante a atenção ao caso de modo que as políticas tenham como objetivo a generalização de práticas intersectoriais efetivas nos casos de privação multidimensional de direitos. No caso dessa criança, ainda assim, há aspectos descobertos, na medida em que a situação de sofrimento mental da mãe, vítima de violência doméstica, tem impactos sobre suas condições de desenvolvimento geral e escolar. Como em diferentes partes deste relatório, reafirma-se que a garantia dos direitos das crianças não pode prescindir de atenção às condições familiares, especialmente das mães.

6.2 O TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI)

Entre as crianças e as famílias participantes da pesquisa, foi possível perceber que é majoritária a demanda pela escola em tempo integral. Mais do que pensar em termos quantitativos, para os objetivos do presente relatório importa compreender os sentidos da educação integral e em tempo integral para a população infantil e seus familiares.

Bianca (24 anos, autodeclarada branca, Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango), mãe e moradora do Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango, narrou como organiza a rotina das filhas e sobre o acesso delas à escola. Dalia (menina, 5 anos, heterodeclarada preta, Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango) estuda em tempo integral, em uma escola municipal que tem turmas de Educação Infantil. Lara (menina, 3 anos, heterodeclarada parda, Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango) estuda, também em tempo integral, em uma creche conveniada. Bianca tem uma avaliação positiva do acolhimento das filhas por parte da escola no que se refere às diferenças e à identidade cultural Quilombola:

A Lara ainda não fala muito sobre isso, mas a Dalia fala. Ela fala que ela é do quilombo, que ela gosta de samba. Ela fala para todo mundo. E eles ficam perguntando. Não com preconceito, mas perguntando com curiosidade mesmo. Querem saber como é o Quilombo.

Indagada se escolheu matricular seu filho, uma criança com deficiência, no Programa Escola Integrada, Patrícia (37 anos, autodeclarada branca, Bairro Mantiqueira), residente no bairro Mantiqueira, informa: “esse ano foi o primeiro ano que ele entrou na integrada. (...) Ele gosta de ir

para a integrada, adora andar de ônibus, o motorista é amigo dele” (Conversa na casa da família). Outra mãe, Lisandra (38 anos, autodeclarada preta, Bairro Mantiqueira), também residente no bairro Mantiqueira, menciona as razões pelas quais o PEI é importante para ela e as crianças: “eu gosto, me ajuda em questão de manter os meninos fora da rua e para mim é bom por causa que tem oficinas, e os meninos gostam, tem muito interesse por essas coisas” (Conversa na casa da família).

Observam-se sentidos distintos para o PEI nas experiências das 3 famílias. Enquanto para Bianca, tendo em vista o diálogo proposto pela pesquisadora, o aspecto da interculturalidade se sobressaiu, Patrícia, cujo filho possui deficiência, trouxe outros elementos. Para ela, o Programa Escola Integrada é um espaço a mais para a socialização, destacando, ainda, o cuidado e afeto recebidos pelo filho. Já Lisandra indica a segurança e proteção para os meninos enquanto ela está no trabalho e o fato de se tratar de atividade desejada por eles. Observa-se sua avaliação da “rua” como um local perigoso.

Nas avaliações das crianças que frequentam o PEI ficam evidentes a valorização que fazem da ampliação de suas experiências e a satisfação que sentem com a natureza das atividades desenvolvidas. Tais atividades rompem com o formato escolar tradicional, proporcionando diversidade de experiências e aprendizagens em espaços diversos.

Sobre as experiências na escola integrada, as crianças mencionaram que as atividades desenvolvidas são interessantes, tanto em termos de conteúdo, como de forma, como se observa no depoimento de uma menina que já frequentou o PEI: “ah, eu nem vou pra lá. Só os meninos da integrada que vai [sobre frequentar os quiosques da escola]. Quando eu era da integrada **a gente brincava estudando**. E tinha capoeira e aula de robótica” (Menina, 12 anos, autodeclarada parda, Ocupação Rosa Leão).

Na mesma direção, Elaine (menina de 9 anos, heterodeclarada parda, Bairro Ribeiro de Abreu), venezuelana que estuda na Escola Municipal Paulo Freire, informa que, durante o horário da escola integrada:

A gente não fica só escrevendo, estudando. É mais livre. Às vezes a gente estuda, só que depois é mais livre, a gente pode ficar brincando. Tem Totó, tem bolinha, carrinhos, boneca, tem muitas coisas pra gente brincar. Aí, a gente aproveita, porque às vezes tem excursões, que eu também gosto.
Ah, a gente já foi no [parque] Guanabara, no Parque Ecológico. Foi num monte de lugar legal.

Na mesma escola, estudam sua irmã, Clara (menina, 10 anos, heterodeclarada parda, bairro Ribeiro de Abreu) e sua prima Érica (menina, 12 anos, heterodeclarada parda, Bairro Ribeiro de Abreu) que não conseguiram ainda a vaga para a participação no PEI, mas manifestaram o desejo de se inserirem assim que possível.

Observa-se que, além da diversidade de atividades desenvolvidas no “ambiente da integrada”, a possibilidade de excursões a espaços de lazer e cultura da cidade é um aspecto igualmente importante para as crianças. Elas também demonstraram que têm sugestões a fazer sobre atividades que poderiam ser incorporadas, como no caso das crianças de uma escola de Ensino Fundamental da Regional Oeste. Gabriela (menina, 11 anos, heteroidentificada preta, estudante da

E. M. Prof. Mário Werneck), por exemplo, indica com clareza atividades que poderiam ser incorporadas: “acho que três coisas: aula de artesanato, aula de culinária e aula de primeiros socorros. Acho que é bem interessante”.

Para algumas crianças, estar na escola integrada é também um espaço de refúgio que permite se afastarem de conflitos familiares ou dos trabalhos domésticos, como se revela nos depoimentos de duas meninas:

Eu juro por Deus, tem dias que é melhor ficar na escola do que estar em casa, porque tem menos trabalho. Eu limpo, os meninos sujam, eu vou lá e limpo e eles sujam. Eu fico limpando casa o dia inteiro (Yolanda, menina, 12 anos, autodeclarada parda, Ocupação Rosa Leão).
Eu também, ainda passo raiva com minha irmã (Heloísa, menina, 11 anos, autodeclarada preta, Ocupação Rosa Leão): .

Nesses depoimentos, observam-se aspectos da vida familiar em que os adultos possivelmente precisam se ausentar por períodos excessivos cuja consequência é a sobrecarga de crianças, especialmente meninas, com serviços domésticos. Aqui também se observa o modelo de delegação acima mencionado, comum entre as famílias das camadas populares, em que especialmente as meninas são sobrecarregadas com tarefas domésticas e cuidados com irmãos mais novos.

A escuta das crianças e dos responsáveis permitiu identificar também que há casos em que a família não deseja que as crianças frequentem o PEI. Embora tenha sido apenas uma família, parece importante mencionar tendo em vista a compreensão de demandas distintas para o programa. Trata-se da família de Rafaela, mãe de três crianças. Na conversa com elas em uma praça no bairro Mantiqueira, onde residem, relataram:

Não gostamos! É muito tempo perdido (Sandro, menino, 10 anos, autodeclarado branco, Bairro Mantiqueira).
Tempo perdido longe da mãe (Clarice, menina, 5 anos, heteroidentificada branca, Bairro Mantiqueira).
Minha mãe não gosta mesmo não. E também a gente perde as aulas, eu perco a aula de natação e o Fê [perde] as aulas de futebol (Sandro, menino, 10 anos, autodeclarado branco, Bairro Mantiqueira).

Não é possível uma análise aprofundada dessa opção com as informações construídas nesta pesquisa. É possível, no entanto, inferir que, no momento da pesquisa, a família contava com outros recursos para acompanhamento das crianças fora do horário regular da escola. Além disso, parecia poder arcar com os custos financeiros, da opção de inseri-los em atividades extra turno.

Embora tenha sido identificado esse caso de ausência de demanda por parte da família, por outro lado, não há disponibilidade de vagas para todos que desejam, como nos casos das duas crianças da Escola Municipal Paulo Freire mencionadas acima. Além desse caso, a pesquisa identificou que na Escola Municipal Milton Campos, existe uma lista de espera de famílias que desejam inserir suas crianças no PEI. É possível que essa situação se repita em outros territórios. A demanda por escola em tempo integral tem fundamento nos direitos das crianças à educação integral e se articula com o direito à proteção, o que foi evidenciado como uma necessidade por parte das famílias. Ademais, como discutido acima, essa política tem impactos econômicos

na vida das famílias, o que tem o potencial de favorecer que se assegurem demais direitos das crianças.

No caso da **Educação Infantil**, a educação integral e em tempo integral assume ainda os contornos dados pelos direitos, necessidades e demandas de bebês, crianças pequenas, suas mães e demais responsáveis. Em Belo Horizonte, a extensão da jornada nessa etapa da Educação Básica tem sido atendida especialmente pela rede parceira. Por essa razão, é importante que seja dada especial atenção a essa política, desenvolvendo-se estudos específicos sobre essa opção.

Uma das mães entrevistadas, residente no bairro Mantiqueira, mencionou sua experiência com o filho Matheus (menino, 8 anos, autodeclarado branco, Bairro Mantiqueira). Ele frequentou uma instituição da rede parceira da PBH e sua avaliação era positiva. As instituições da rede parceira acabam, por vezes, sendo preferidas pelas famílias devido à oferta em tempo integral.

No depoimento a seguir, observa-se que a mãe, durante a entrevista, menciona o fato de a PBH ter encerrado o atendimento em horário integral na EMEI frequentada pelo filho e indica não ter sido contemplada com uma vaga em uma instituição parceira:

Mas é direito deles [à escola em tempo integral] mas quem tirou foi a prefeitura, como é que corre atrás desse direito? Tem até escolas [instituições comunitárias] que acho que foi a prefeitura que pegou, igual aqui no bairro mesmo tem uma que eu estou tentando, não estou conseguindo também (Amélia, mãe de bebê, 22 anos, autodeclarada parda, Bairro São Gabriel).

Indagada sobre a razão pela qual não conseguiu matricular o filho na escola de Educação Infantil parceira que atende em período integral, ela informou que não havia vagas. Ela destaca, inclusive, que, ao preencher o documento sobre sua demanda, indicou a necessidade do horário integral no campo próprio e acrescenta: “só que não tem mais integral, né?”, referindo-se às instituições públicas de Educação Infantil. A fala dessa mãe é reveladora do desamparo quando a oferta da Educação Infantil não está de acordo com as suas necessidades. Ela, compreendendo que se trata de um direito, pergunta: “como é que corre atrás desse direito?”

Por sua vez, no caso das mães residentes em Ocupações, elas indicaram que houve um avanço no acesso à creche em relação a períodos anteriores, quando não conseguiam vagas em escolas próximas. As escolas parceiras, conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte, certamente contribuem para garantir o atendimento.

Um dos itens que a pesquisa se propôs a analisar se referia às diferenças entre as instituições públicas e as da rede parceira. Conforme discutido anteriormente, as mães cujos filhos frequentavam uma instituição em tempo integral ou que estavam aguardando vaga neste formato, revelaram tratar-se de uma condição importante para elas e as crianças. Nesse sentido, há uma valorização e reconhecimento da qualidade desse atendimento e das instituições que o ofertam.

Cumpre, no entanto, observar que as condições gerais da instituição parceira/conveniada são diferentes das encontradas nas instituições públicas. Sobre esse aspecto destaca-se a diferença na formação e condições gerais de trabalho das professoras, incluindo carreira, salários e jornada de trabalho, além de aspectos da materialidade, como as condições físicas e projeto

arquitetônico das escolas. Esse aspecto merece especial atenção na medida em que os estudos sobre a qualidade da educação revelam a importância das condições de exercício da docência, da materialidade e das concepções de infância e de educação que se refletem nas experiências de crianças e adultos.

Além disso, embora contem com as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Ensino e com alguma supervisão da Secretaria Municipal de Educação, as unidades conveniadas desenvolvem propostas pedagógicas que incluem valores do âmbito privado. O projeto político-pedagógico de uma instituição educativa ultrapassa as chamadas atividades pedagógicas, incluindo o conjunto de artefatos, dispositivos e ritos que orientam as experiências de crianças e adultos em seu ambiente. Em muitos casos, tais instituições são vinculadas a instituições religiosas, o que pode ser observado, além de outros aspectos, por meio da presença de diferentes artefatos em seus ambientes. Como tais instituições ofertam vagas públicas por meio do convênio, faz-se necessário problematizar essa situação, de modo que os princípios que orientam a escola pública, como o da laicidade, sejam respeitados pela rede parceira, se esta permanece sendo uma opção de garantia do direito à Educação Infantil no município.

6.3 ESCOLARIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS (MÃES)

A questão do deslocamento das crianças para a escola se destacou como um elemento importante na experiência cotidiana de crianças e familiares, especialmente das mães. As entrevistadas destacaram as dificuldades relativas aos deslocamentos a pé com mais de uma criança, incluindo os bebês, para diferentes escolas com horários também distintos. Os bebês são levados no colo, pois as condições de caminhabilidade das ruas não são adequadas para o uso do carrinho de bebê. Além disso, crianças entrevistadas mencionaram as dificuldades no deslocamento a pé para a escola.

Cabe ressaltar que foram poucos os casos nos quais os pais foram mencionados como participantes dessa logística diária, cuja responsabilidade, em geral, recai sobre as mulheres. Dentre a rede de apoio acionada, adolescentes e jovens participam desse deslocamento de crianças e bebês entre a casa e a escola. Ademais, a rotina escolar se apresentou como a principal causa do cansaço das mães de bebês. A demanda por transporte escolar é, portanto, unânime e sua inexistência interfere na decisão da matrícula de bebês na creche.

No caso das Ocupações e do Quilombo pesquisado, evidenciou-se a demanda de creche em seu território como fundamental para a qualidade de vida das famílias.

Em diferentes territórios pesquisados, as mães entrevistadas revelaram confiança nas instituições educacionais e em seus profissionais. Esse aspecto se evidencia especialmente no caso do cuidado com os bebês, que mobiliza o tema da confiança, como discutido na literatura sobre Educação Infantil. Várias delas mencionaram, inclusive, que percebem que seus bebês gostam de estar com os colegas e demonstram alegria em ir para a escola.

Outro aspecto destacado por mães tanto de territórios de Ocupações Urbanas como de outros bairros, se refere à sua satisfação com as atividades realizadas pelos bebês nas escolas,

mencionando, em alguns casos, as práticas de brincadeiras e músicas e também as oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita. Embora ensinar a ler e escrever, em sentido restrito, não seja objetivo da Educação Infantil, compreende-se a menção das entrevistadas no que concerne a um ambiente em que as crianças têm acesso a livros e a práticas de escrita. Uma das entrevistadas já mencionada (Amélia, 22 anos, mãe de bebê, autodeclarada parda e moradora do bairro São Gabriel) fez referência a essas oportunidades para o filho como de especial importância, uma vez que ela própria e sua mãe, avó do bebê, não gostam de ler, não oferecendo, portanto, esse tipo de experiência no ambiente familiar.

Mães entrevistadas em Ocupações Urbanas mencionaram também satisfação com a comunicação com a escola, o que se constitui em um dos dispositivos da relação família-escola. Sobre o aspecto da comunicação, as mães também destacaram o uso do aplicativo de mensagens WhatsApp como efetivo para as informações necessárias.

Ainda sobre as relações da família com a escola, uma liderança da Ocupação Dandara destacou a importância de mães e pais participarem mais das reuniões, a fim de fortalecer essa relação. Sobre isso, destaca a dificuldade de horários que permitam a participação da família e que seria importante uma legislação que garantisse a liberação do trabalho de mães, pais e responsáveis para participar das atividades da escola e acompanhar as crianças e bebês em apresentações.

Ademais, a pesquisa identificou, também, haver um reconhecimento por parte das famílias de que a escola exerce um papel relevante na promoção do bem-estar e saúde mental das crianças.

O depoimento de uma mãe da Ocupação Helena Greco e monitora de Escola Integrada em uma escola revela sua demanda por presença de psicólogos no acompanhamento das crianças, destacando que esse suporte deve ocorrer de forma individual, e não somente coletiva. Nesse sentido, ela ainda propõe parcerias com outras instituições, para garantir a promoção de espaços de escuta também fora da instituição escolar.

A gente ficou sabendo que a aluna foi abusada. A gente não pode trabalhar aquele assunto com a criança. A psicologia já é diferente. Porque eu posso trabalhar aquilo com aquela criança, eu posso ajudar ela a melhorar dali pra frente. Não carregar aquilo com ela como se fosse um peso, uma culpa dela (Juliana, 24 anos, autodeclarada parda, Ocupação Helena Greco), mãe dos bebês Ester (4 meses, heteroidentificada parda, Ocupação Helena Greco) e Gustavo (9 meses, heteroidentificado branco, Ocupação Helena Greco).

Indagada sobre o que sugere a respeito, essa mãe indica a possibilidade de convênios com universidades que possam oferecer serviço de psicologia para atendimento especializado às crianças que passam por situações de violência, de modo a garantir-lhes o direito tanto à proteção por parte da escola, quanto à saúde mental. Observa-se que sua avaliação revela ausência de acesso a serviços de saúde especializados. Cumpre, portanto, chamar a atenção para, pelo menos, dois aspectos: as necessidades de suporte e formação dos profissionais da escola para identificarem situações de violência contra a criança e procederem o encaminhamento adequado; e as relações entre as áreas da educação, saúde, assistência e cultura de forma articulada para promover ações intersetoriais efetivas.

Cumpra mencionar, ainda, que embora as mães participantes da pesquisa tenham se manifestado majoritariamente de forma positiva no que se refere às relações com a escola e também à sua importância na vida dos filhos, houve a menção a situações de racismo. As mães residentes em Ocupações Urbanas revelaram que, anteriormente, no início das ocupações, o preconceito de profissionais das instituições contra as crianças e suas famílias era muito presente e que, recentemente, foi amenizado. Foram mencionados casos de racismo sofridos pelas crianças por parte de professores e da direção das escolas. Elas ressaltaram que hoje as crianças sabem se defender melhor. Este último aspecto – saber se defender melhor – demonstra que a situação persiste e demanda intervenção por parte da política e das práticas educacionais.

6.4 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

As crianças da Educação Infantil que participaram desta pesquisa apresentaram importantes indicações de seus pontos de vista sobre a qualidade dos ambientes das escolas. Entende-se por ambiente não apenas as condições físicas da escola, mas também os demais elementos da materialidade e sua organização e a qualidade das relações viabilizadas pelos profissionais (HORN, 2004).

Começando pelas crianças de 3 anos, foi possível perceber que a escola é um lugar importante em seu cotidiano, no qual elas vivenciam diferentes experiências. Várias delas mencionaram, logo no início da conversa, a **alimentação**, mostrando ser algo importante para elas. Associado aos depoimentos das mães, fica evidente que a escola pública para as crianças ainda bem pequenas se constitui como um serviço relevante para a população complementando importantes aspectos do cuidado e educação das crianças. A escuta realizada permitiu apreender, em alguma medida, como as crianças experienciam seu cotidiano no ambiente escolar.

Em todas as escutas a importância dessas instituições para as experiências das crianças é manifesta. Nas IEs visitadas, por exemplo, foi possível observar em mais de uma ocasião, turmas de crianças brincando no parquinho escolar, sob o olhar cuidadoso das professoras. Além disso, paredes e demais suportes apresentavam principalmente trabalhos feitos pelas crianças, evidenciando um trabalho de documentação pedagógica e comunicação que valoriza as produções dos meninos e meninas (DAVOLI, 2017).

Foi possível observar ainda que as crianças possuem autonomia para circularem nos espaços, cuja arquitetura, de modo geral, reflete concepções de criança e de educação em sintonia com princípios da pedagogia da infância (ROCHA, 2001), além de atitudes respeitadas dos adultos na relação com elas. Dentre esses princípios, destaca-se a participação infantil como expressão de um direito reconhecido, o que foi evidenciado também na adesão e engajamento das crianças nas atividades da pesquisa.

Tais elementos indicam a presença de concepções adequadas de Educação Infantil expressas no cotidiano observado nas visitas realizadas, envolvendo o direito à participação e atenção ao bem-estar e ao direito ao brincar. Ambos, o bem-estar e a brincadeira, são estruturantes da Educação Infantil e merecem atenção especial nas propostas pedagógicas e organização do cotidiano escolar (BRASIL, 2009).

Além desses elementos de observação direta, a pesquisa evidenciou que a prática do brincar está presente em seu cotidiano. As crianças deixaram claro também que gostam dos brinquedos disponibilizados, especialmente dos que estão localizados em parquinhos externos, espaços que gostariam de frequentar ainda mais. As crianças indicaram que a escola é o principal espaço de brincadeiras: “A gente vai 3 vezes. Porque uma de manhã com a Rosana, uma de tarde com a Ilma, depois da atividade, que é a Rosana e uma depois da agenda com a Elizangela”.



Figura 18 - Desenho realizado durante conversa com pesquisadora na EMEI Santa Rosa.

Fonte: Adele, menina, 5 anos, heteroidentificada parda, EMEI Grajaú. Acervo da pesquisa.

Em todas as escolas de Educação Infantil visitadas, indagadas se brincam o suficiente, as crianças enfatizaram que gostariam de brincar mais, indicando a importância dessa atividade no conjunto de suas experiências. Identificou-se, inclusive, que as crianças costumam permanecer brincando no parquinho da escola mesmo após a chegada dos responsáveis nos horários de saída.

Uma criança, ouvida em sua casa no bairro Mantiqueira, na Regional Venda Nova, mencionou também a horta da escola: “eu gosto que a gente vai na horta, no parquinho e se diverte” (Clarice, 5 anos, heteroidentificada branca, Bairro Mantiqueira). Paulo (menino, 8 anos, autodeclarado preto, Bairro Mantiqueira) mostra sua preferência pelo tempo que passa no Programa Escola Integrada. Ao falar das atividades que desenvolve, menciona: “faço taekwondo, capoeira, circo, horta, música e [gosto] de brincar de brinquedos. (...) [Minha preferida] é ficar fora da sala para brincar”.

As crianças são unânimes em indicar os espaços externos, com ênfase nos parquinhos, quadras e hortas, como seus lugares preferidos. Falas como as que demandam a existência de piscina, ou uma “quadra gigantesca”, chamam a atenção para a importância da atenção à presença de elementos da natureza e de espaços de jogos e brincadeiras em geral.

As crianças indicaram também que gostam muito do espaço de multiuso da escola pelas possibilidades de brincadeiras de faz de conta. Foi possível perceber que há escolas e práticas docentes em consonância com os princípios fundamentais dos direitos das crianças. No entanto, cumpre chamar a atenção para a importância de reforçar tais princípios na formação inicial

e continuada de todos os adultos que trabalham diretamente com as crianças, de modo a se obter cada vez mais uma coerência entre o projeto pedagógico e as interações adulto-criança. Depoimentos das crianças indicaram que diferentes atores da escola, incluindo professores, nem sempre expressam concepções consonantes com seus direitos. Uma situação observada durante o campo em uma das escolas, é um exemplo disso: durante a conversa com as crianças em uma das EMEl, a Auxiliar de Apoio ao Educando acompanhou a atividade de um dos grupos, tendo realizado intervenções no sentido de tolher a participação das crianças.

Em suas intervenções, a profissional parecia interpretar a participação das crianças como algo não adequado, solicitando mudanças de comportamento e pedindo silêncio. Esse tipo de situação, identificado em diferentes pesquisas da área da educação não é incidental. Embora a Rede Municipal de Belo Horizonte possua uma proposta curricular que indica as pedagogias participativas para a organização das propostas pedagógicas das escolas, observa-se que há atitudes em desacordo com suas orientações. No caso dos Auxiliares de Apoio ao Educando, as pesquisas revelam que a inexistência de qualificação profissional no campo da educação é um fator negativo para a qualidade do trabalho de cuidado e educação nas escolas públicas, ensejando avaliação criteriosa dessa opção de contratação e também das necessidades de formação inicial e continuada (BITENCOURT; SILVA, 2017).

Outro exemplo de relação adulto-criança marcada por ausência de reconhecimento da alteridade das crianças pode ser observado na fala de Igor (menino, 4 anos, heteroidentificado pardo, EMEI Santa Rosa), em que ele menciona ser tratado, por vezes, de forma agressiva pela professora. Ele informa, como exemplo do que não gosta, o fato de ser penalizado quando não quer fazer determinadas coisas: “porque tem dia que a gente não quer dançar. [A professora] manda a gente sentar. A gente já estava sentado, ela mandou a gente dançar. Aí ela mandou a gente sentar de volta. Aí ela colocou nosso nome no quadro, essa sem educação”.

Aspectos dos cuidados que recebem na escola também tiveram destaque, como a alimentação. As crianças ressaltaram sua importância, especialmente diante da insuficiência de comida em casa, como foi trazida por algumas famílias, com destaque para a carne, que está presente nas refeições familiares ocasionalmente.

De um modo geral, as crianças fizeram observações sobre a alimentação na escola como um aspecto importante de suas experiências e demandas. Rebeca (menina, 7 anos, heteroidentificada parda, E.M Professor Paulo Freire/Integrada), diz: “eu gosto mais... porque tem a cantina que eu gosto muito de comer”, e tem a concordância de Tiago (menino, 8 anos, heteroidentificado preto, Escola Municipal Professor Paulo Freire), que diz “eu adoro, eu gosto da cantina por causa da comida e pelos brinquedos daqui”; e de Rebeca (menina, 7 anos, heteroidentificada parda, Escola Municipal Professor Paulo Freire): “e na hora de ir embora vai ter lanche. Às vezes tem arroz doce”.

As crianças revelam, em sua maioria, seu apreço pela alimentação ofertada na escola e, ao mesmo tempo, revelam não gostarem de todos os alimentos, trazendo também a informação de que, nesses casos, não são obrigadas a comer, o que se mostra uma prática respeitosa da escola.

Considerando a importância das práticas de cuidado em geral e, de modo específico, da Alimentação escolar dos pontos de vista nutricional e da educação alimentar (MARANHÃO, 2011), considera-se relevante que as crianças a tenham enfatizado em seus comentários sobre a escola.

Além disso, chama a atenção o fato de que, em todas as situações, as crianças são sujeitos dotados de história pessoal e singularidades que, se consideradas, oferecem subsídios para o planejamento da ação educativa em uma concepção de cuidado e educação de forma indissociada.

Crianças da Educação Infantil que permanecem na escola em tempo integral falaram também sobre o momento do sono. Uma delas comentou, por exemplo, a forma pela qual costumam ser acordados, o que parece não levar em conta as necessidades individuais: "(...) as professoras falam assim: fecha os olhos e vai dormir. Elas só fazem isso. A gente tem que obedecer, né?". Ou ainda, na hora de acordar: "(...) ela pega pelo braço e fala assim: acorda! Acorda! Aí, depois que a gente não acorda, ela (...) levanta o colchão. (...) Aí nós cai" (crianças descrevendo a situação, uma ia completando a frase da outra).

Esse mesmo grupo de crianças mencionou que não tomam banho na EMEI, exceto quando necessário, diante de alguma situação excepcional. De acordo com as regras atuais da PBH, o banho diário está mantido para as crianças entre 0 e 2 anos. Para as demais, não está previsto na rotina, mesmo para as crianças que permanecem em horário integral. Afirma-se ainda que é preciso o olhar sensível das profissionais de modo a identificar os casos em que o banho se fizer necessário. Considerando-se a função de promoção do bem-estar das crianças, seria importante reavaliar essa decisão, com escuta de crianças, famílias e professoras, de modo a promover as melhores condições possíveis para os envolvidos.

Todos esses elementos se incluem no que se denomina as técnicas do corpo que, aliadas a demais elementos das interações no ambiente escolar, integram as práticas de cuidado e educação das crianças. O **cuidado** é, ao mesmo tempo, prática e conteúdo de aprendizagens das crianças (MARANHÃO, 2011).

As percepções das crianças ganham relevo quando são apreendidas em seus sentidos na experiência global na Educação Infantil. A consideração das ações de cuidado, como alimentação ou sono, bem como a qualidade das interações entre adultos e crianças, permitem destacar aspectos a serem observados na seleção e na formação inicial e continuada de professores, na organização dos tempos e espaços que incorporem as opiniões e desejos das crianças, como diferentes pesquisas já demonstraram. Além disso, as crianças deixam claro que a riqueza de experiências, com destaque para as brincadeiras, é importante em sua avaliação da escola.

Algumas crianças falaram sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando sentir falta de elementos presentes na creche e na pré-escola, como a relação mais cuidadosa das professoras, os brinquedos e a tranquilidade diante da ausência de *bullying* e situações de conflito com colegas.

A presença de elementos da cultura infantil nos ambientes da Educação Infantil é ressaltada pelas crianças como algo importante em suas experiências escolares, como se pode ver no depoimento de um menino da Ocupação Rosa Leão, em conversa durante o período de férias: "sabe por que eu tô com saudade da EMEI? Por causa que lá tem um parquinho muito legal. Tem balanço, escorregador, tem tudo que eu gosto" (Michel, menino, 5 anos, heteroidentificado preto, Ocupação Rosa Leão).

A dimensão espacial e os ambientes construídos na escola foram tematizados pelas crianças no sentido do “desemparedamento” da infância, como cunhado por Lea Tiriba, enfatizando a importância de oferecer às crianças possibilidades de experiências na natureza e nos espaços abertos de forma rotineira (TIRIBA, 2018).

Em diferentes contextos, observou-se que as crianças do **Ensino Fundamental** revelam sentimentos positivos em relação à escola, atribuindo-lhe papel e significado importantes em suas vidas, nas diferentes fases dessa etapa da Educação Básica. Esse resultado é confirmado pelas crianças nos espaços de escuta externos à escola, como foi o caso da pesquisa no CIAME (Centro Integrado de Atendimento ao Menor) – Flamengo e no Centro Cultural Alto Vera Cruz, falando sobre suas escolas de origem.

Muitas das crianças participantes da pesquisa indicaram que se sentem cuidadas e respeitadas e mencionaram com frequência as amizades que constroem, como é um bom lugar para aprender e estudar e as possibilidades de **brincarem juntas**. Este registro coloca luz sobre a importância que elas dão à construção e à manutenção dos vínculos de confiança construídos entre elas e as equipes profissionais das escolas. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, por exemplo, as crianças indicaram que a escola é um espaço onde fazem coisas legais e, também nessa etapa, destacaram a possibilidade de brincar e fazer descobertas, com frases como: “eu gosto da escola, porque eu faço coisas legais. [...] tem brinquedo, animal (...) parece uma lagartixa grande.” (Marcos, menino, 7 anos, heteroidentificado branco, autista, E.M. Professor Paulo Freire/Integrada).

Em conversas com crianças da Ocupação Dandara, elas mencionaram a existência de conflitos e que, por vezes, sentem que não contam com o apoio das professoras. No entanto, mencionaram também que ocorrem situações de escuta e atenção às suas necessidades em diferentes momentos. Uma criança diz: “tipo, quando alguém mexe comigo, ela já vai lá resolver. Quando eu fico brincando de lutinha, ela já resolve também. Até eu, quando eu fico brincando, ela já resolve também” (menino, 11 anos heteroidentificado pardo, Ocupação Dandara). Nesse sentido, algumas crianças também revelaram ter uma relação de confiança com suas professoras, ainda que os conflitos tenham se sobressaído, de modo geral.

Um grupo de crianças foi ouvido em suas casas, na escola e caminhando pelo bairro Mantiqueira (Regional Venda Nova), com a presença de responsáveis e entre irmãos. Nesse grupo evidenciou-se que crianças e familiares adultos, especialmente mães, consideram a escola um ambiente seguro e afetivo, onde as crianças estabelecem relações de amizade. Clarice (menina, 5 anos, heteroidentificada branca, Bairro Mantiqueira), observou que a escola é para ela um local seguro, onde ela se sente cuidada e protegida. Paulo (menino, 8 anos, autodeclarado preto, Bairro Mantiqueira) fala da escola como local para estudar, mas dá destaque para os momentos de brincar.

No entanto, também indicam a importância do incremento de elementos da cultura infantil, com ambientes e equipamentos para o brincar. Em uma escola de Ensino Fundamental da Regional Oeste (Escola Municipal Mário Werneck), por exemplo, a primeira reclamação das crianças foi em relação à diminuição dos brinquedos do parquinho. Da mesma forma, a organização e as dimensões dos ambientes, de modo que possam oferecer segurança e conforto para o brincar foram objeto da fala das crianças dessa escola:

E quando os meninos vão jogar a gente só tem a parte do fundo que não tem muito espaço e a quadra os meninos não conseguem nem deixar a gente passar lá e a gente tem que ficar em outro lado, porque fica perigoso da gente passar lá porque dos dois lados, tem um espaço pequeno pra gente ficar brincando lá (Regina, menina, 10 anos, heteroidentificada preta, E.M Professor Mário Werneck/Integrada).

Além de trazer a questão das limitações do espaço da quadra, Sofia mencionou também que as salas de aula são muito quentes, outro fator relacionado ao conforto e bem estar a ser observado no que se refere à estrutura física das instituições escolares.

Outro aspecto apontado pelas crianças se refere a cheiros desagradáveis na sala de aula, em períodos de maior calor, especialmente após o recreio, quando as crianças transpiram muito durante as brincadeiras. A fala de Filipe, (menino 10 anos, heteroidentificado branco, Escola Municipal Mário Werneck) ilustra essa questão:

Tem um lado que é muito fedendo e tem um lado que é muito cheiroso e começa a feder, porque no início é cheirosinho aí eles voltam do recreio numa carniça... tipo, com a blusa encharcada de suor, credo... (Filipe, menino, 10 anos, heteroidentificado branco, Escola Municipal Mário Werneck).

Foram relatadas também queixas com relação aos banheiros das escolas, em forma de denúncia sobre as condições de higiene. Manifestando que gostariam que limpassem o banheiro, acrescentaram: “tem vez que eles deixam o banheiro todo sujo, todo sujo no vaso, e não tem papel”. Outro comentário: “e também parar de mijar na tampa do vaso”.

Indicaram que costuma faltar sabonete e papel higiênico. Questionados se já comunicaram à coordenação, uma das crianças respondeu:

Já teve diversos questionários, sobre como é a situação do banheiro, só que, depois dos questionários, colocaram papel e sabonete, mas agora nem papel mais tem – Gabriela (menina, 11 anos, heteroidentificada preta, Escola Municipal Mário Werneck).

Outras crianças acrescentaram que já encontraram as paredes do banheiro sujas de fezes. Foram mencionadas situações em que encontraram tocos de cigarro ou mesmo indício de uso de drogas nos banheiros. Em suas declarações, enfatizam tanto as responsabilidades da escola, quanto mencionam os comportamentos inadequados dos estudantes:

Eu também acho uma falta de educação, porque tipo assim, a faxineira acabou de lavar e lá tá tudo cheirinho, cheirinho, cheirinho... aí, quando toca o sinal do recreio e você entra lá já tem xixi no chão, papel no teto (Wescley, menino, 11 anos, heteroidentificado pardo, Escola Municipal Mário Werneck).

Pode-se observar que as crianças, em suas avaliações, indicam elementos muito importantes dos processos de aprendizagem da convivência social. Mencionam também dimensões da materialidade da escola que parecem não apresentar disponibilidade permanente que favoreça as práticas de higiene no cotidiano escolar. Este aspecto se relaciona diretamente com o bem-estar e a saúde individual e coletiva e merece atenção dos responsáveis pelas escolas, tanto no que concerne à dimensão educativa das crianças para o cuidado de si, do outro e do ambiente (MARANHÃO, 2011), quanto em relação à oferta dos recursos para os cuidados básicos.

Sobre a materialidade da escola, situações vivenciadas durante esta pesquisa ofereceram indícios da percepção das crianças sobre a qualidade e características do que lhes é disponibilizado na escola: em diferentes grupos de construção dos dados desta pesquisa, algumas crianças se impressionaram com os materiais, surpreendendo-se e associando-os à ideia de riqueza, como se as pesquisadoras detivessem algo muito especial e de boa qualidade. Na verdade, todos os materiais eram notadamente escolares (lápis de cor, papel, borrachas, etc., de fabricação nacional).

Em uma EMEI visitada na Regional Oeste, o uso de folha A3 foi também objeto de admiração por parte das crianças, como mencionado por uma delas: “gente, olha o tamanho dessa folha!” (menino, 5 anos, heteroidentificado pardo, EMEI Grajaú). As reações das crianças apresentam indícios sobre os contextos pesquisados, indicando a importância de considerar a possível falta de acesso das crianças aos materiais; ou o acesso restrito, condicionado a muitas regras pelos adultos. Possivelmente uma escuta tanto das crianças quanto das professoras permitiria maior sintonia com as necessidades e possibilidades para a aquisição de materiais escolares.

Sobre o **ambiente e as experiências e relações no contexto da escola**, a escuta das crianças da escola de Ensino Fundamental da Regional Oeste evidenciou um elemento da cultura escolar que merece a atenção. As meninas deram depoimentos de situações de desconforto e de agressividade dos meninos em relação a elas como algo que as incomoda muito, como no trecho a seguir:

(...) tem uns meninos no recreio que eles não têm jeito: a gente tá brincando de bola, igual, teve um dia que a gente tava brincando; todas as meninas da sala e os meninos sumiram nossos sapatos, todos, os sapatos que a gente tinha tirado pra brincar; porque os sapatos faz a gente escorregar; daí, eles sumiram nossos sapatos, a gente ficou desesperada, daí, não resolveram nada e os meninos ficaram rindo da nossa cara, e como a gente não chegou no Pedro e nem bateu, ele foi contar pra Dani e colocou a culpa toda na gente e a gente [foi considerada] culpada deles ter escondido nossos sapatos (Regina, menina, 10 anos heteroidentificada preta, E.M Professor Mário Werneck/Integrada).

Há outras falas dessas meninas durante a entrevista que tomam a mesma direção. Observa-se a importância do cuidado com as **relações e o clima escolar** (SILVA *et al.*, 2021) como elemento que intervém no bem-estar geral e no desempenho escolar de meninos e meninas. No presente caso, acrescenta-se a evidência de que a escola pode e deve incorporar práticas de educação para a **igualdade de gênero** no contexto de uma educação que preze a diversidade, bem como o respeito mútuo.

Ainda sobre as relações, indagadas se podem manifestar suas opiniões, crianças dessa mesma escola disseram encontrar dificuldades, como neste trecho: “dependendo... porque, assim, se você der uma opinião que a professora não goste, provavelmente ela vai te xingar” (Gabriela, menina de 11 anos, heteroidentificada preta da E.M Professor Mário Werneck/Integrada). As demais crianças manifestaram sua concordância com esta fala.

A atenção à **diversidade cultural** foi um dos aspectos investigados nesta pesquisa. Em entrevista com Cássia, liderança do Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango, foi possível apreender elementos relevantes que devem ser considerados nos projetos educativos das instituições educacionais tendo em vista uma educação democrática, pluralista e de respeito à dignidade de todos os

povos e grupos sociais. Cássia começa afirmando os sentidos da infância e a importância das crianças em sua comunidade: “Para a minha comunidade é garantir a nossa continuidade, mas ao mesmo tempo é refletir sobre quem nós somos. Eu acho que as crianças são como se fossem o nosso cartão postal”.

Especificamente sobre a experiência escolar das crianças, ela chama a atenção para diferenças culturais das quais decorrem dificuldades para as crianças quilombolas:

Quando elas chegam à escola, o primeiro ano de escola delas, essa escola não está preparada para receber as crianças do modo de vida delas, então elas têm um choque com as brincadeiras. Dentro do terreiro elas brincam com o seu território, com o seu universo, a partir do que o território propõe para elas enquanto brincadeiras, que não são reproduzidas dentro da escola e são totalmente ignoradas (Cássia, autodeclarada preta, Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango).

Como discutido anteriormente, a centralidade da brincadeira, reconhecida nos estudos sobre a infância e pelas crianças participantes da pesquisa como essencial em suas experiências, sustenta a relevância dessa avaliação de Cássia. Trata-se, portanto, de aspecto a ser observado pelos projetos político-pedagógicos das escolas, como forma de respeito às crianças dessa tradição e de enriquecimento da cultura e dos conhecimentos de toda a sociedade.

No campo dos valores que orientam a vida nessas comunidades, observa-se também em sua fala, dissonâncias que destacam o não reconhecimento da alteridade dessas crianças, na medida em que não se realiza um diálogo efetivamente intercultural. Assim, as crianças quilombolas tendem a ter sua cultura desvalorizada e discriminada no contexto escolar, como se pode ver no trecho a seguir:

Então, quando elas querem ali se apresentar ou apresentar uma atividade, não gera um interesse das outras crianças, porque nunca vivenciaram nesse universo; e elas (as demais crianças) são crianças também que são muito individuais, então, por exemplo, as crianças daqui elas não têm apego aos seus materiais, aos seus brinquedos. Quando elas chegam à escola elas têm que lidar com crianças que têm um ensinamento muito do que é de cada criança, e aí eles têm esse primeiro momento que eles falam, por exemplo, lá na escola cada um tem que ter o seu copo, cada um tem que ter sua garrafinha, e dentro da comunidade tudo é muito coletivo, não tem propriedade, e aí é um momento também que a gente precisa trazer essas crianças, e aí a gente precisa explicar para elas que lá fora é um outro mundo, é uma outra cultura, é uma outra tradição, mas que isso não pode fazer com que elas se percam da sua própria identidade, dos seus próprios princípios, que são o que a gente entende que é coletivo (Cássia, autodeclarada preta, Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango).

Ainda com o objetivo de valorizar a diversidade de condições de vivência das infâncias em Belo Horizonte, foram entrevistadas 3 meninas imigrantes da Venezuela, já mencionadas neste relatório, que moram no bairro Ribeiro de Abreu e estudam na Escola Municipal Professor Paulo Freire. São duas irmãs com 9 e 10 anos e uma prima das duas com 10 anos. Elas revelaram que vieram de uma cidade pequena na Venezuela e que percebem importantes diferenças culturais entre sua cidade e Belo Horizonte, principalmente o idioma e a alimentação. Disseram gostar muito da escola, por ser grande, permitir correr e fazer esportes e também por ser um lugar propício para construir laços de amizade. Nesse sentido, as amigas e as professoras foram mencionadas

como importantes parceiras no processo de socialização e aprendizagem do português. Assim, enquanto uma ensina o espanhol, a outra ensina o português, numa relação de estreitamento dos laços de amizade e parceria. Nas palavras de Yasmin

[No início] me senti meio tímida e com medo do pessoal não me aceitar só porque eu era de outro país. Aí eu vi que eles eram legais, eles não ligavam pra isso. O pessoal foi me apresentando a escola, os professores foram legais, aí eles foram vendo que eu tava me adaptando (Yasmin, menina, 10 anos, heterodeclarada parda, Escola Municipal Paulo Freire).

Observa-se, portanto, que a escola que as recebeu foi capaz de oferecer uma acolhida efetiva nos aspectos sociais, afetivos e propriamente educacionais.

Pode-se observar a centralidade da escola na promoção de diferentes situações de cuidado, bem-estar e aprendizagens. No entanto, houve crianças que denunciaram situações de desrespeito a seus direitos. Tais manifestações ocorreram entre crianças residentes nos diferentes territórios, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Conforme mencionado anteriormente, uma das mães, residente em uma ocupação, disse que inicialmente as crianças sofriam preconceitos por parte das profissionais da escola e ao tratar da mudança na situação, ela se refere ao fato de as crianças terem aprendido a se defender. Tendo isto em mente, reafirma-se a necessidade de atenção à reprodução, no ambiente escolar, de práticas discriminatórias por múltiplos fatores, como raça, classe, gênero e território, pois se espera que tais práticas inexistam e não que as crianças precisem se defender delas.

Assim, embora existam relatos positivos em relação à escola e às relações entre crianças e entre elas e os adultos, foram apresentados relatos de violação de direitos. Um menino de 4 anos aponta seu desejo de ter uma professora “boazinha”, o que pode ser interpretado como o desejo de que seja alguém que demonstre respeito nas interações. Ele menciona seus motivos: “ela dá atividade difícil e não deixa a gente brincar, só depois de acabar a atividade” (menino, 4 anos, heteroidentificado preto, Ocupação Dandara). Uma criança do grupo da EMPDA (Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga) ressaltou: “[eu queria] que a professora parasse de ficar gritando com a gente, ficar chamando a gente de xexelento”. O depoimento a seguir ilustra tais situações:

[A professora] fica mal-humorada o dia inteiro, a gente dá um “oi” pra ela e ela já torce e começa a xingar a gente (Yolanda, menina, 12 anos, heteroidentificada parda, Ocupação rosa Leão).

Ela bate assim na mesa dela com o trem de apagar o quadro (Diego, menino, 8 anos, heteroidentificado branco, Ocupação Helena Greco).

A minha professora também bate no quadro com o pau de falar o alfabeto. Bate às vezes na mesa dos meninos. Quando alguém fica falando quando ela tá contando o alfabeto (Yago, menino, 6 anos, heteroidentificado preto, Ocupação Helena Greco).

Em diferentes grupos de crianças desta pesquisa foram mencionadas situações de castigos, sentadas por um longo período sem fazer nada, inclusive sem beber água. Observa-se, assim, a existência de práticas de excessivo controle dos corpos e punições para comportamentos considerados desviantes, como ser excluído das aulas de educação física, não obter a explicação para uma atividade, ou “perderem a vez” de brincar. Como discutido ao longo deste relatório, o

brincar é não apenas valorizado pelas crianças, mas reconhecido como fonte fundamental do desenvolvimento humano, inclusive nos instrumentos normativos. Assim, utilizar a impossibilidade de brincar como forma de castigo indica a privação de algo que é um direito das crianças e um equívoco nas concepções de educação. Dessa forma, revela-se a fragilidade dos processos educativos que, mais uma vez, remetem à necessidade de formação inicial e continuada por meio da qual se procure fortalecer a capacidade dos professores e demais agentes da escola para um projeto educacional coerente com as prescrições da área.

Situações que podem parecer corriqueiras na visão dos adultos, são vivenciadas pelas crianças como dimensões fundamentais do seu bem-estar. É importante observar que o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil é complexo e envolve inúmeros aspectos da experiência das crianças e dos adultos. Um ambiente adequado, com práticas pedagógicas participativas pode fazer com que os pontos de vista das crianças sejam considerados, problematizados e ampliados, em um projeto educativo democrático.

Ainda sobre as **experiências no ambiente escolar**, foram abordadas tanto questões relativas aos processos de aprendizagem quanto a respeito dos tempos e espaços escolares no Ensino Fundamental. As crianças revelaram uma organização dos tempos e espaços que não atende a suas demandas e desejos, ao mesmo tempo em que indicam não haver possibilidade de exercer certo protagonismo nesse ambiente, uma vez que não há possibilidade de escolhas. Um exemplo disso pode ser observado no depoimento abaixo, a respeito do uso da biblioteca:

A gente ia pedir pra nossa professora, mas a gente sabe que ela não vai deixar. Ela vai falar assim que a gente não tem idade. Ela fala isso praticamente todo dia, que a gente não tem idade pra nada, fica chamando a gente de xexelento, que a gente mora no circo, que a gente é palhaço (Melissa, menina, 11 anos, heteroidentificada preta, Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga).

As crianças também se queixaram sobre os tempos escolares, especialmente o tempo disponível para brincar:

Às vezes você demora para comer. Aí você vai para o recreio. Os minutos já estão quase acabando. E não dá tempo de brincar. (...) Tem uma parte lá de cima da minha escola que tem um parquinho lá, e ela é muito legal. Tem vez que a professora deixa eu ir lá. Depois eu fico um pouquinho triste, porque os minutos lá é bem pouco (Caio, menino, 11 anos, heteroidentificado pardo, Ocupação Dandara).

Nos exemplos acima, observa-se que as crianças reafirmam dificuldades de relacionamento com a professora, com indicação de interações verbais agressivas associadas à restrição e, em alguns casos, ao impedimento de brincar, atividade fundamental na infância.

6.5 A ESCOLA E A QUESTÃO RACIAL

Como discutido na introdução deste relatório, nos diversos contextos da pesquisa de campo, as crianças indicaram a realização de trabalhos na escola relacionados com a temática das relações étnico-raciais. Elas mencionaram, por exemplo, o acesso a livros de literatura, ou que conheciam

o giz de cera “tons de pele”, além de compartilhar informações sobre projetos escolares que abordam a temática. Assim, observa-se que o importante trabalho das relações étnico-raciais nas escolas públicas para uma formação antirracista, exigido por lei, tem sido difundido em alguma medida, ainda que haja um longo caminho a percorrer nesse sentido.

Apresenta-se aqui um exemplo de manifestação que indica como a questão da educação antirracista é um importante desafio a ser enfrentado pelos diferentes setores da sociedade e, mais especificamente, pelos atores responsáveis pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Alisson, adolescente de 14 anos²⁴ mostra como a questão racial atravessa as relações entre educadores e estudantes. A escola é a instituição que deve assegurar às crianças o desenvolvimento da sua identidade cultural, racial e religiosa.

Como se pode observar na fala de Alisson a seguir, na escola existem professores que tem sua prática pedagógica marcada por uma postura educativa cuidadosa e antirracista e professores com práticas discriminatórias. Indagado desde quando se reconhece como preto, diz:

Depois que eu conheci uma professora na integrada que ela me mostrou o significado. (...) Ela falou que eu tinha que me aceitar, gostar de mim. E aí ela me explicou que antigamente (...) nossos descendentes eram reis e rainhas. E aí eu fui gostando.

E, sobre como se via anteriormente, comenta:

Eu sabia que eu era preto, mas eu não queria aceitar. Me zoavam e tal (...) [me chamavam] de macaco, aí eles falavam que eu era charuto.

Na continuidade da conversa, indagado pela pesquisadora se gosta da escola atual, diz:

Não sei se eles gostam de mim (...) fica tratando a gente com bastante indiferença, entendeu? Sendo que quando é para chamar atenção de outras pessoas chama atenção normal e quando é para chamar minha atenção chama com grosseria, fala que tem que chamar minha mãe (Alisson, 14 anos, autodeclarado preto, Bairro Mantiqueira).

A questão da discriminação racial no contexto escolar é um tema amplamente pesquisado e debatido pelas pesquisadoras. Conforme Gomes (2002, p. 43) “a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”. Segundo Oliveira e Abramowicz (2010) um determinado modelo estético hegemônico “dito como o melhor, o único, o bonito e o que deve ser perseguido por todos” é veiculado pela escola, juntamente com mídia e outros equipamentos. Esse modelo estético é difundido de maneira capilar por todos, inclusive as crianças desde pequenas.

Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar

24 Embora Alisson esteja fora da faixa etária estabelecida para esta pesquisa (0 a 12 anos), sua presença junto aos irmãos menores permitiu escutá-lo sobre suas experiências que se mostraram relevantes para o tópico aqui discutido.

determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas. Evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

A fala do Alisson evidencia que, embora tenha havido avanço nas últimas décadas no combate ao racismo, como em relação ao marco legal representado pela Lei nº 10.639/2003, ainda permanecem desafios, entre eles a prática de alguns docentes. Segundo Cristina Teodoro (2023, p. 10):

Pesquisas apresentaram, como resultado, as discriminações sofridas pelas crianças negras que frequentemente são xingadas pelas demais crianças e rejeitadas por parte dos docentes que não reconhecem seus méritos, direcionam tratamento diferenciado, e se silenciam diante de situações de discriminação e preconceito sofridas pelas crianças negras.

Importante destacar que crianças e adolescentes negros relatam situação de violação de direitos por meio de práticas discriminatórias tendo em vista a cor ou raça. No relato de Alisson, por exemplo, observa-se sua percepção de que há tratamento diferenciado para as mesmas condutas dos estudantes, recaindo sobre o estudante negro avaliações mais duras e discriminatórias.

Educação inclusiva

Dados levantados pela equipe deste diagnóstico a partir do Censo Escolar (MEC/INEP) indicam que em 2022, na cidade de Belo Horizonte, dentre as 1.036 escolas do município que participaram do Censo daquele ano, 81,8% responderam que não ofertavam atendimento educacional especializado exclusivo e apenas 8,9% responderam que ofertavam, mas de maneira não exclusiva. Em 2021, foram contabilizados 5.664 alunos da educação especial no Censo, sendo 67,6% do sexo masculino e 32,4% do sexo feminino. Em relação ao perfil racial, 52,7% eram pardos, 35,9% brancos e 8,6% pretos. A Educação Infantil apresentou a maior concentração de alunos, principalmente na fase pré-escolar.

Nesta pesquisa, foi possível apreender alguns elementos da experiência de crianças com deficiência por meio da avaliação de mães e também da observação das relações entre as crianças em instituição educacional. Do total de 234 crianças, 9 indicaram que possuem algum tipo de deficiência. Importante considerar que esta baixa incidência relaciona-se à invisibilidade social de crianças com deficiência. Ainda assim, embora essa amostra, assim como o levantamento da pesquisa de modo geral, não tenha relevância estatística, as informações compartilhadas por essas crianças e seus familiares trazem importantes elementos qualitativos para avaliação da garantia de direitos desses sujeitos invisibilizados.

Bianca (mãe, 24 anos autodeclarada branca) moradora do Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango não matriculou sua bebê Hellen (menina, 1 ano e 6 meses, heteroidentificada branca, Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango) na creche por se sentir insegura devido ao fato de a menina ter hidrocefalia e usar uma válvula que redireciona o excesso de líquido do ventrículo do cérebro para outra parte do corpo. Essa situação demanda cuidados extras com a criança e, até o momento, contou com ajuda de familiares para o cuidado da filha. Mais recentemente, tem se sentido mais segura e fez o cadastro de Hellen para a matrícula na Educação Infantil. Este é um exemplo que chama a atenção para os mecanismos que a política pública precisa adotar para que a população conheça

os direitos das crianças com deficiência e as condições que as escolas têm a ofertar. E, claro, que entre em sintonia com as demandas e necessidades dessa população na estruturação dos projetos para esse público.

Patrícia, mãe de Matheus (menino, 8 anos, autodeclarado branco, Bairro Mantiqueira), que possui deficiência intelectual, residente do bairro Mantiqueira, mostrou-se satisfeita com o atendimento educacional especializado que seu filho recebe na escola. Ela afirma que, diante das limitações cognitivas de Matheus, a escola é, para ele, um local de cuidado e socialização:

A não ser pela especialidade dele, pelo fato dele ser especial e não aprender as coisas. Fora isso não tenho nada a reclamar não. Ele já tem oito anos, está na terceira série, mas ele não grava as cores, não grava números, não grava letras, nada. Fora isso dele não conseguir focar para aprender eu não tenho nada a reclamar da escola não. Cuida muito bem dele e dá muito carinho. Tudo que acontece lá, se ele cai e machuca, eles me ligam ou mandam foto. (Patrícia, 37 anos, autodeclarada branca, Bairro Mantiqueira).

Patrícia menciona também o acolhimento do ponto de vista afetivo, essencial para que as crianças em geral e, especialmente a criança com deficiência, encontrem condições adequadas de inserção escolar: “A Deise gosta muito dele, a monitora dele, que é a Lili, também gosta muito dele. E ele é assim, quando ele não gosta da pessoa ele nem aceita ficar com a pessoa”.

Em outra regional do município, a visita à EMEI Petrópolis, no Barreiro, envolveu o encontro com crianças, dentre as quais havia uma com síndrome de Down. Observou-se que a criança estava integrada ao grupo, sem necessidade de acompanhamento de Auxiliar de apoio ao educando. De um lado, evidencia-se o acolhimento proporcionado pelas práticas da escola e, de outro, a diversidade de situações, o que exige ações igualmente diversas que as contemplem.

Assim como os demais, a inclusão da criança com deficiência é um tema complexo e exige abordagens que possam aprofundar suas questões dando visibilidade às diferentes demandas desse público. As deficiências são múltiplas e o trabalho interdisciplinar e intersetorial é essencial para o cumprimento dos direitos dessas crianças que incluem um acolhimento adequado e a implementação de metodologias que lhes assegurem também o direito a aprendizagens.

Sugestões

- Fortalecimento das estruturas física, material e de pessoal das escolas, de modo a operacionalizar institucionalmente ações intersetoriais efetivas na proteção aos direitos das crianças.
- Oferta periódica de estratégias de formação para todos os profissionais das escolas públicas e parceiras sobre os direitos das crianças e sua tradução nos projetos político-pedagógicos e da Educação Infantil do Ensino Fundamental.
- Oferta de formação inicial e continuada para as auxiliares de apoio ao educando, com conteúdo formativo sobre concepções de criança, infância e Educação Infantil e suas bases pedagógicas, alinhada com documentos normativos.
- Oferta de formação inicial, continuada e orientações específicas para professoras e auxiliares

de apoio ao educando sobre os conhecimentos produzidos na área da educação especial e as tecnologias assistivas no atendimento especializado às crianças com deficiência e neurodivergentes.

- Oferta de formação continuada para professoras e demais atores das redes pública e parceira, com enfoque nas temáticas das relações de gênero e no letramento racial, a fim de promover uma educação comprometida com a diversidade.
- Fortalecimento de ações intersetoriais de suporte às famílias, especialmente as mães, para a garantia dos direitos das crianças à educação.
- Fortalecimento do suporte às famílias para o favorecimento do acesso das crianças com deficiência à educação, articulado às ações da política de renda mínima, saúde, assistência e cultura.
- Fortalecimento do financiamento escolar para mobilidade de crianças, professoras e demais profissionais da escola por diferentes espaços culturais da cidade tais como: museus, teatros, bibliotecas, centros culturais, parques municipais, parques de diversão, exposições, praças, entre outros.
- Criação e/ou ampliação dos espaços de escuta e diálogo com as crianças a respeito da proposta pedagógica, incluindo-se a organização de tempos e espaços escolares, sua materialidade, oferta de brinquedos e sua adequação aos seus interesses e necessidades, conforme as características e faixa etária das crianças atendidas.
- Implementação de estratégias específicas para a escuta de bebês, baseadas na observação, registro sistemático e reflexão coletiva sobre o contexto de interação desses sujeitos.
- Desenvolvimento e/ou fortalecimento de propostas pedagógicas e práticas de cuidado de si, do outro e do ambiente na Educação Infantil e Ensino Fundamental que considerem a participação de crianças (inclusive de crianças com deficiência), familiares e demais atores da comunidade escolar nas decisões sobre ações de cuidado, como por exemplo, banho e alimentação escolar.
- Criação de mecanismos para o fortalecimento da efetiva participação de alunos, familiares e entidades de trabalhadores da educação no Conselho Municipal de Alimentação Escolar²⁵.
- Fortalecimento das ações de ampliação da jornada escolar por meio de projetos de educação integral, considerando as especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que envolvem: características das crianças conforme faixa etária e presença ou não de deficiência ou outra condição que afete suas formas de participação; necessidades e demandas das famílias; definição de profissionais para atuarem na extensão de jornada considerando as necessidades, demandas e características das crianças; estratégias de gestão do tempo escolar de modo a assegurar a riqueza de experiências e bem-estar infantil; propostas de Educação Integral que expressem sentidos territorializados para as experiências do tempo escolar ampliado.

25 Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/conselhos/cae>. Acesso em: 15 jan. 2024.

- Revisão das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental que levem em conta as necessidades de experiências em espaços abertos e em contato com a natureza, priorizando os tempos destinados ao brincar.
- Fortalecimento do investimento em infraestrutura física, em acessibilidade, recursos materiais e em pessoal para a Educação Infantil e Ensino Fundamental que assegure o atendimento de toda a demanda das crianças de 0 a 12 anos, incluindo as crianças com deficiência, com especial atenção para a faixa etária de 0 a 3 anos em tempo integral.
- Revisão, com participação das famílias, e ampla divulgação dos critérios de definição de vulnerabilidade social para acesso a políticas específicas.
- Fortalecimento de política de ações duradouras de prevenção e enfrentamento a todo tipo de violência e agressão no ambiente escolar no âmbito de um projeto educativo voltado para a construção de vínculos, de respeito às diversidades, que promovam um clima escolar favorável à convivência e às aprendizagens.
- Fortalecimento das relações das escolas com as famílias por meio de diferentes estratégias, incluindo a definição de horários para reuniões que possam ser compatibilizados com horários de trabalho dos responsáveis.
- Ampliação e adequação do transporte escolar gratuito para a Educação Infantil.
- Construção de novas unidades de atendimento em territórios mais vulneráveis, como vilas, favelas e ocupações.
- Fortalecimento de fóruns permanentes com recursos humanos e materiais para o reconhecimento das situações de violência e racismo nas escolas e para a proposição e execução de ações compartilhadas de superação das situações de violação de direitos das crianças.

Direito à saúde e à vida digna



O direito à saúde e à vida digna é aqui compreendido sob uma perspectiva do direito universal e igualitário ao meio ambiente equilibrado, reconhecido pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 225), o qual se encontra associado a elementos essenciais para a promoção de uma vida digna e que ganha materialidade no espaço urbano, tais como o saneamento básico, a moradia, a água e a segurança alimentar e nutricional. Quando é abordada aqui a promoção da saúde, trata-se de diálogo com uma perspectiva que vai além do tratamento da doença, incluindo também de prevenção e promoção de saúde.

Para tanto, destaca-se o acesso à informação e aos serviços de saúde essenciais para o desenvolvimento de bebês, crianças e suas famílias, considerando o sujeito na sua integralidade e em interação com o meio em que vive. Isso ocorre de modo descentralizado no Sistema Único de Saúde (SUS), amparado nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), nas escolas, equipamentos que garantem capilaridade territorial, e na atuação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), razão pela qual compreender a promoção da saúde a partir da interação dos sujeitos com esses atores também se faz essencial.

Tendo em vista essa concepção, a escuta dos participantes da pesquisa abordou temas relativos também à promoção do nascimento e do desenvolvimento sadio e harmonioso dos bebês e crianças, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 7). Para ilustrar esse ponto, a Fundação ABRINQ (2023, p.29) aponta que, no Brasil em 2021, 66,1% dos óbitos de crianças menores de 1 ano poderiam ser evitados, sendo 55,7% por melhorias na assistência à mulher durante a gravidez, parto ou recém-nascido, 5,1% por meio de ações de tratamento e diagnósticos adequados e 5,3 % por ações de promoção à Saúde.

O desenvolvimento pleno da criança diz respeito a uma vida digna e saudável, razão pela qual a qualidade de acesso à infraestrutura urbana torna-se essencial. Entende-se que, em primeiro lugar, isso implica na importância do acesso à moradia em condições dignas. Dados recentes apontam para um déficit de 107.044 domicílios na Região Metropolitana de Belo Horizonte (FJP, 2021), uma realidade de milhares de famílias que incluem bebês e crianças. A segurança alimentar é outro eixo fundamental para refletir sobre a qualidade de vida e promoção da saúde, considerando que bebês e crianças pertencem ao grupo social que mais sofre com a fome. Como mostra o importante relatório produzido pela Rede PENSSAN (2022), entre 2020 e 2021/2022, a

grave insegurança alimentar dobrou nos lares com crianças até 10 anos de idade, passando de 9,4% para 18,1%. Soma-se a isso a preocupante mudança dos padrões de transição nutricional do Brasil com tendência à desnutrição e à obesidade, as quais têm sido associadas à pobreza e à expansão significativa do consumo de alimentos ultraprocessados em detrimento de alimentos frescos e saudáveis, o que muitas vezes está associado, inclusive, a existência de desertos alimentares no espaço urbano (SWINBURN *et al.*, 2019; Martins *et al.*, 2021). Dentro deste tema, é destacado o aleitamento materno, recomendado até os dois anos de idade ou mais e exclusivo até os seis meses de vida do bebê, ressaltando a importância da amamentação enquanto garantia do direito de bebês e crianças ao desenvolvimento integral.

Foram escutadas crianças, um pai, avós e mães, de diferentes regionais, incluindo as moradoras das Ocupações Dandara, Rosa Leão e Helena Greco; uma liderança do Quilombo Manzo e uma profissional de saúde com 18 anos de atuação na Atenção Básica de Belo Horizonte.

7.1 CONDIÇÕES ECONÔMICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DAS FAMÍLIAS

Ao tratar deste primeiro aspecto, são apresentadas análises mais gerais considerando tanto a escuta das crianças e adultos, como as observações feitas pelas pesquisadoras que estiveram nas casas dos bebês e crianças. Foi possível visitar a casa de bebês na Ocupação Dandara e Ocupação Helena Greco e a casa de crianças no bairro Mantiqueira. Entre as famílias visitadas, foi predominante a situação de grande vulnerabilidade econômica, residências inadequadas, por razões de segurança ou de conforto, e dificuldade de tempo de convivência entre adultos, bebês e crianças, ainda que, principalmente as mães, buscassem assegurar o maior conforto possível a seus filhos e filhas. Em entrevista online e posteriormente por relato aberto de texto, uma enfermeira da rede SUS/BH, atuante na Atenção Primária em Saúde, relatou a maior ou menor presença de políticas públicas dependendo dos territórios onde vivem os bebês e crianças, como mais um elemento que impacta nas possibilidades de suas famílias assegurarem seus direitos no ambiente familiar. Para essa profissional da saúde, as condições de moradia constituem fator determinante para a garantia de segurança nas demais dimensões. Os cuidados cotidianos ficam a cargo de familiares, cuidadores informais ou irmãos mais velhos, em razão da necessidade de trabalho dos pais, o que dificulta o acompanhamento dos filhos nas consultas, a obtenção das orientações profissionais e o fornecimento de informações sobre o desenvolvimento do quadro de saúde da criança.

Mesmo frequentando os domicílios e realizando consultas periódicas com a presença de familiares, a equipe de saúde tem dificuldades para identificar e denunciar casos de violações de direitos e abusos cometidos por cuidadores diretos. Geralmente, a escola é comunicada para ficar atenta aos sinais cotidianos das crianças. Nesta análise das diversas condições das famílias para assegurar os direitos de seus filhos e filhas, ressaltam-se as especificidades das formas de organização da vida das comunidades quilombolas com a ênfase na responsabilidade coletiva na educação e cuidado de suas crianças. Essa especificidade conforma uma rede mais ampla de proteção e que é também acionada nas situações de imprevistos, como na necessidade de internação, como relatou Bianca, uma mãe quilombola de 24 anos, que comentou sobre o fato de ter precisado se manter internada após o parto de sua filha mais nova e do auxílio recebido de outras mulheres da comunidade tanto para apoiá-la no próprio hospital, como para cuidar da bebê e das outras duas filhas mais velhas.

Com base no material resultante da escuta desse conjunto de pessoas, compreende-se que a temática sobre o acesso à assistência à saúde de gestantes, bebês e crianças foi predominante nos discursos, sendo uma das dimensões a serem consideradas no diagnóstico em torno do direito à saúde. As falas das pessoas usuárias (mães e crianças) se caracterizaram, de maneira geral, por avaliações em torno da busca por assistência, suas limitações de respostas diante das demandas apresentadas e das relações estabelecidas com profissionais em serviços de saúde, especialmente da rede pública. O relato da profissional de saúde apontou para lacunas assistenciais e de organização do cuidado à saúde do binômio mãe-bebê e das infâncias.

A vacinação foi o serviço mais citado pelas crianças como indicador de acesso ao serviço de saúde, assim como de experiência nas relações entre esse público e os profissionais de saúde. O Programa Nacional de Imunização (PNI) do Brasil é um dos mais completos do mundo e, desde o nascimento, as famílias são convocadas a comparecerem às unidades básicas de saúde para colocar o cartão vacinal de bebês e crianças em dia com acesso gratuito e universal. Nas entrevistas com as mães e nos grupos de discussão com as crianças, os sujeitos demonstraram satisfação quanto ao acesso às vacinas. Em uma das atividades realizadas com as crianças do Centro Pedagógico da UFMG, quando foram retomadas as imagens da foto-elicitación e rememorados os passos dos encontros anteriores, as crianças foram convidadas a discutir sobre as questões abaixo, tendo também em mãos os desenhos produzidos no encontro anterior.

1. O que é ter direito? E o que é não ter direito?
2. Você tem saúde? Você sabe o que é ter saúde?
3. O que precisamos para ter saúde?
4. Todos têm saúde? Todos têm o necessário para ter saúde?
5. Quais as pessoas e lugares que nos ajudam a nos manter saudáveis?

Em suas falas, as crianças apresentaram a saúde como um direito universal inalienável, independente de raça/cor e situação social, econômica ou cultural. Trouxeram durante a discussão das perguntas elementos acerca da desigualdade sociorracial que impera na qualidade do atendimento em saúde, especialmente na questão do tratamento das pessoas negras e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, asseverando a questão interseccional que se apresenta a este público:

Pesquisadora: Toda criança tem direito a ter um pediatra?

Amora (menina, 7 anos, autodeclarada negra, Centro Pedagógico): todos os tipos de bebês, de todas as peles, de todas as cores, de cabelos diferentes e com a personalidade diferente.

Flora (menina, 7 anos, autodeclarada negra, Centro Pedagógico): tem algumas que não são bem-vindas.

Pesquisadora: Não entendi.

Flora: você sabe...

Pesquisadora: Não sei.

Flora: tipo a gente.

Nos grupos de discussão, as crianças demonstraram reconhecer e valorizar o sistema público de saúde. Durante a foto-elicitación, comentaram sobre a importância da adesão à vacinação, especialmente durante a pandemia imposta pela Covid-19, como pode ser visto no desenho abaixo:

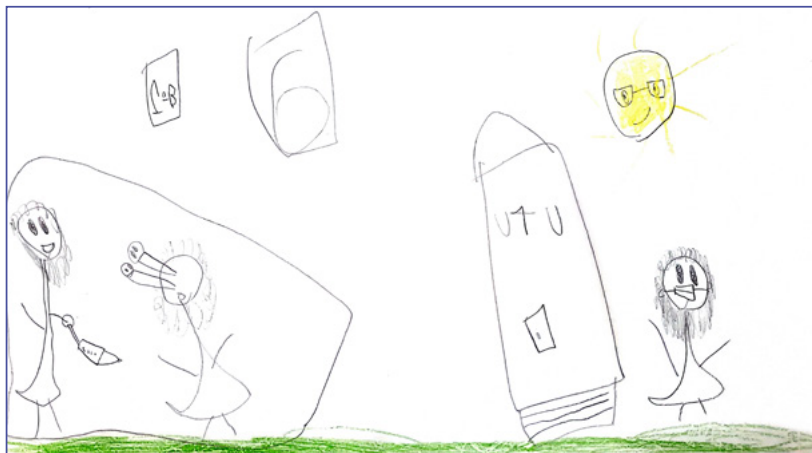


Figura 19 - “Postinho” era o lugar que iria salvar todas as crianças e todas as demais pessoas do monstro da Covid-19.

Fonte: Luna, menina, 6 anos, autodeclarada preta, Centro Pedagógico UFMG. Acervo da pesquisa.

Esse destaque dado à vacinação durante a pandemia de Covid 19 auxilia a compreensão de quanto as crianças são atentas aos temas de grande repercussão na vida social e que também se interessam e refletem sobre eles.

A partir de suas experiências no que tange ao acesso ao sistema de saúde, as crianças do Centro Pedagógico demarcaram em suas reflexões a diferenciação entre o sistema público, na figura do SUS – Sistema Único de Saúde, e o sistema privado de saúde. Além disso, atestam fazer uso do SUS quanto à vacinação e acesso a determinados medicamentos e associaram estes espaços a demora no atendimento. Os discursos versam sobre o que absorveram durante o período pandêmico sobre a não cobertura vacinal em tempo hábil, que ocasionou mortes por um viés sociorracial, inclusive de crianças. Após a pergunta da pesquisadora “você acham que todo mundo conseguiu tomar a vacina do corona?”, Flora (menina, 7 anos, autodeclarada negra, Centro Pedagógico) responde: “não, porque algumas crianças morreram antes de tomar a vacina”.

A espera no atendimento representa um marcador importante para as crianças, independentemente do sistema em que são atendidas, como exemplificado na fala de Flora “tem hospital que paga e tem hospital que não paga; mas no postinho vai quem tem dinheiro e quem não tem” e na produção abaixo:

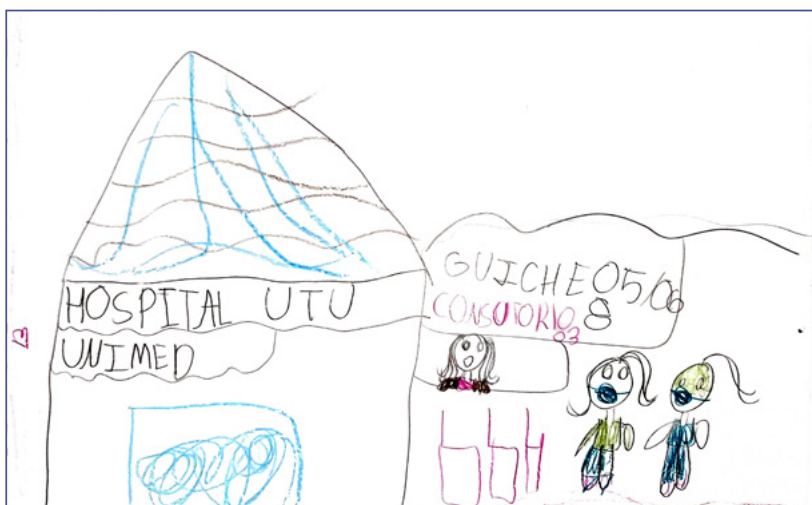


Figura 20 - Locais de atendimento à saúde na perspectiva de criança.

Fonte: Sol, menina, 6 anos, autodeclarada parda, Centro Pedagógico UFMG. Acervo da pesquisa.

Nas conversas com as crianças emergiu como categoria central as barreiras de acesso aos serviços de saúde. Em suas narrativas, se referiram às questões geográficas, financeiras, organizacionais, político-culturais, físicas e de linguagem.

Os centros de saúde foram os locais mais citados pelos sujeitos da pesquisa como espaços em que buscam e recebem cuidados. Esses serviços fazem parte da Atenção Primária à Saúde – APS e constituem a principal porta de entrada para o Sistema Único de Saúde. Além destes, foram citadas as Unidades de Pronto-Atendimento (UPA) e hospitais da capital. Com relação a assistência ao parto, parte das mães destacaram o bom atendimento dos hospitais onde ficaram internadas, mas ressaltaram problemas na ambiência. Seguem abaixo trechos e sínteses de elementos dos diálogos com as crianças, as mães e o único pai que participou da pesquisa na qual comentam sobre esses temas.

No que se refere à gestação de mães moradoras de ocupações urbanas, observou-se que algumas mães de primeira gestação demonstraram inseguranças com relação à maternidade e a importância de contar com o apoio familiar. Quando perguntadas sobre a relação com os profissionais médicos no atendimento, consideram que foi boa. Contudo, estes profissionais não são apontados pelas mães como parte da rede de proteção no sentido de trazer informações sobre os cuidados com o bebê, o que acaba deixando as mulheres, muitas vezes, inseguras e dependentes do suporte e da orientação de familiares mais velhos. A experiência da gestação na pandemia também é citada como um período de incertezas que contribuiu para agravar a situação de vulnerabilidade das mulheres, reduzindo sua liberdade e enfraquecendo sua rede de apoio, sobrecarregando-as.

Com relação ao parto, não houve grandes queixas por parte das mães entrevistadas, que destacaram o bom atendimento dos hospitais onde ficaram internadas. Duas mães apontaram, entretanto, o desejo por maior conforto no espaço da maternidade, especialmente com a disponibilização de poltronas para os acompanhantes também descansarem.

Com relação ao atendimento do bebê no sistema público, seja para a vacinação, seja para atendimento especializado, todas as entrevistadas afirmam ter gostado e não fazem críticas, como revelado na fala da mãe a seguir.

[...] Com o neném está sendo muito bom. Eu fiz os cuidados dele, desde que ele nasceu, no posto. Então assim, com ele foi muito bom. Bom mesmo, todos os cuidados. Por exemplo, ele teve um probleminha de pele e em questão de 15 dias eles já marcaram dermatologista – coisa bem complicada. Ele fez os exames lá, detectou o que ele tinha, já passou as pomadas e ele melhorou super rápido também (Entrevista com Karina, 28 anos, autodeclarada preta, mãe de bebê da Creche Dom Giussani, Regional Norte).

Edson (pai de Ivan, bebê de 11 meses, menino, hetero identificado pardo, Creche Dom Giussani, Regional Norte) utiliza o sistema público de saúde para vacinação e solicitação de medicamentos. Fernanda (gênero feminino, 45 anos, autodeclarada parda, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha) mãe de Isadora (menina, bebê de 2 anos e 3 meses, hetero identificada parda, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha), além dessas duas situações, realiza acompanhamento pediátrico da bebê. Ainda que tenha plano de saúde, relata que prefere usá-lo apenas nas urgências e emergências. Iracema conta que preferiu utilizar o sistema particular para os cuidados com o Ruan (menino, 2

anos e 4 meses, heteroidentificado branco, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha) inicialmente e que hoje pensa em colocá-lo como seu dependente no plano de saúde do trabalho, visto que o custo é alto e afeta as despesas da casa, em especial, o lazer.

De acordo com as entrevistadas, o atendimento pode ser considerado de qualidade tanto no Posto de Saúde quanto nas Unidades de Pronto Atendimento. Quando há situações que esses espaços não conseguem atender, elas são encaminhadas ao hospital, também com agilidade e cuidado por parte dos funcionários. Dos aspectos mencionados pelas famílias para caracterizar o bom atendimento nos órgãos da saúde, destacam-se: a) remarcação do atendimento em caso de identificação de uma espera prolongada; b) existência de Posto de Saúde e Unidade de Pronto Atendimento – UPA próximo à residência; c) acompanhamento realizado pela equipe de profissionais da saúde ao longo do primeiro ano de vida do(a) bebê; d) encaminhamento para o hospital em que será realizado o parto; e) atendimentos com médicos especializados; f) permanência de profissionais com prática e experiência na instituição; g) atenção recebida e atendimento individualizado; h) acompanhamento para além das consultas mensais; e i) compromisso com as consultas, não havendo desmarcações recorrentes por parte do médico.

O quadro a seguir aponta exemplos de barreiras de acesso, suas definições e as consequências apontadas pelas pessoas escutadas:

Quadro 4 - Exemplos de barreiras de acesso.

BARREIRA DE ACESSO	SITUAÇÕES RELATADAS	CONSEQUÊNCIAS APONTADAS
Acessibilidade geográfica diz respeito à adequação da localização dos serviços de saúde em relação à localização dos usuários, levando em conta distância, meios de transporte e tempo de deslocamento	Distância da unidade de saúde Dificuldade de deslocamento para consultas de gestantes e mães com bebês de colo da Ocupação Dandara devido a mudança de local de atendimento. Problemas de infraestrutura urbana Ambulância não conseguiu acessar casa de gestante em trabalho de parto em beco da Ocupação Helena Greco. Pandemia de Covid-19 Pandemia da Covid-19 limitou a mobilidade e interação social.	Abstenção em consultas para acompanhamento de gestantes, mães, crianças e bebês Parto domiciliar desassistido. Mulheres sobrecarregadas com rede de apoio enfraquecida e menor liberdade.

BARREIRA DE ACESSO	SITUAÇÕES RELATADAS	CONSEQUÊNCIAS APONTADAS
Disponibilidade reflete a existência dos serviços e recursos de saúde em quantidade e qualidade apropriadas às necessidades dos usuários e a maneira pela qual os recursos são organizados para atender aos usuários.	Falta de profissionais de saúde Ausência de equipe multiprofissional para acompanhamento de crianças com condições crônicas. Falta de pediatra em centros de saúde e tempo prolongado de espera por consultas especializadas. Número de profissionais incompatível com o número de pessoas para atender. Ambiência Falta de conforto em maternidades. Menino, 8 anos, branco, Ocupação Helena Greco, relatou que Centro de Saúde está sempre lotado e profissionais não tem condição de atender as pessoas necessitadas. Longas filas de espera no sol.	Falta de estimulação precoce a fim de potencializar o desenvolvimento de crianças com condição crônica. Procura por plano de saúde como estratégia de gerar segurança em torno do acesso aos serviços. Centro de saúde superlotado e períodos longos de espera. Desgaste físico e emocional das mulheres e familiares. Procura do Centro de Saúde somente em situações de maior necessidade e prejuízo de adesão aos cuidados preventivos. Desconforto das crianças e seus responsáveis.
Viabilidade a viabilidade é o grau de adequação entre o custo da utilização dos serviços de saúde e a capacidade de pagamento dos indivíduos.	Escassez de recursos financeiros para o trabalho de cuidados Medicamento considerado essencial para a saúde da criança não é dispensado de forma gratuita. Ausência de apoio social para arcar com custos do trabalho de cuidado de pessoas com doenças crônicas. Dificuldade de acesso (morosidade e burocracia) às políticas de assistência social.	Impacto financeiro para a família que precisou abrir mão de outros custos com a diversidade alimentar. Impacto financeiro na renda familiar com limitações para a própria subsistência da família Limitações financeiras para cobrir gastos com o cuidado da criança.

BARREIRA DE ACESSO	SITUAÇÕES RELATADAS	CONSEQUÊNCIAS APONTADAS
Aceitabilidade diz respeito a percepções e atitudes dos usuários em relação a profissionais e práticas, e à percepção e atitudes dos profissionais e provedores a respeito das características pessoais dos usuários.	Vínculo prejudicado Profissionais de saúde não são levantados pelas mães como parte da rede em relação à apresentação de informações sobre os cuidados com o bebê. Avaliação negativa de postura de alguns profissionais de saúde Crianças da Ocupação Rosa Leão queixam-se de mau tratamento dos atendentes e despreparo de quem dá vacina no Centro de Saúde. Relato de restrição de acesso à população feminina mais jovem ao método cirúrgico de contracepção, mesmo com o número mínimo de filhos preconizado pela Lei do Planejamento Familiar. Comentários de profissionais de saúde acerca de julgamentos das atitudes das mães e críticas relacionadas ao número de filhos.	Mulheres inseguras e dependentes do suporte e da orientação de familiares mais velhos. Fragilização do vínculo entre profissionais de saúde e famílias atendidas. Gravidez não planejada e negligência dos direitos reprodutivos das mulheres. Fragilização do vínculo com a unidade de saúde.

Fonte: Acervo da pesquisa.

No relato das mães de crianças com deficiências ou com condições crônicas, há pouco vínculo entre família e unidade básica de saúde no que diz respeito à integralidade do cuidado, o que foi observado também no relato da profissional de saúde. Por vezes, a demanda da família fica na renovação de receita de medicamentos controlados, pois o acesso aos profissionais especializados, como o neurologista, por exemplo, é mais espaçado. A dinâmica da alta complexidade acessada pontualmente ou em casos de maior gravidade é comparada ao acesso cotidiano da atenção básica em saúde quanto ao tempo de espera pelos atendimentos requisitados. Por ser porta de entrada do sistema, algumas mães destacaram o afunilamento das possibilidades de acesso ao atendimento especializado relacionado a tratamentos mais prolongados e reabilitação.

A enfermeira entrevistada destacou os seguintes elementos que dificultam esse acesso aos atendimentos especializados: a) baixa oferta de pediatras nas unidades de saúde de Belo Horizonte, devido a aposentadorias e dificuldade de lotação das vagas a partir de contratação

e concursos; b) falta de capacitação dos demais profissionais mais frequentados pelas famílias (médicos generalistas, médicos de família e enfermeiros) que possibilite atualização em assuntos referentes ao cuidado na infância, como condutas em caso de problemas com o aleitamento materno, identificação precoce de transtornos do desenvolvimento, etc.; e c) falta desses profissionais especialistas na rede de saúde, como neuropediatra, psiquiatra e neuropsiquiatra infantil.

7.2 CRIANÇAS COM TRANSTORNOS E CONDIÇÕES CRÔNICAS DE SAÚDE

São apresentados abaixo elementos da entrevista com uma mãe de criança com deficiência que possibilita ver as dificuldades enfrentadas por familiares e crianças com condições graves ou crônicas de saúde. Segundo depoimento da Patrícia (gênero feminino, 37 anos, heteroidentificada branca, Bairro Mantiqueira, mãe de Matheus, menino, 8 anos, heteroidentificado branco, Bairro Mantiqueira), Matheus, nos primeiros meses de vida, apresentou um quadro de doença respiratória que, ao longo do tempo, se agravou com o desenvolvimento de um quadro de bronquiolite, que foi a causa de sua primeira internação. Aos 2 anos e 6 meses, contraiu meningite bacteriana, que deixou sequelas que comprometeram seu desenvolvimento. Nessa ocasião, a mãe precisou sair do trabalho onde atuava como cuidadora de idosos, para se dedicar aos cuidados com o filho.

Foi uma gravidez normal, sem problema nenhum graças a Deus, tudo acompanhado certinho, os exames, tudo, direitinho. Ele nasceu tranquilo e de boa, e quando ele completou dois meses de idade, ele deu bronquiolite e daí pra cá veio aparecendo essas “problemaiada”. Até chegar em uma internação, que ele deu meningite bacteriana, onde foi que deu essa atrofia no cérebro. (...) paralisou o lado esquerdo dele todo, ele ficou com sequelas (Conversa na casa da família – Patrícia, 37 anos, autodeclarada branca, Bairro Mantiqueira).

Patrícia considera que o atendimento do Matheus no sistema de saúde foi bem realizado no primeiro momento, mas existem déficits relacionados à dificuldade de estabelecer um atendimento contínuo por especialistas que possam colaborar para a melhoria do desenvolvimento do seu filho. O acesso a médicos especialistas e terapias complementares tem um longo tempo de espera.

Pesquisadora: Então, como é o atendimento médico dele?

Patrícia: Ele faz um acompanhamento com o neuro, esqueci o nome do lugar. Acho que a rua é 28 de setembro. É um lugar especializado, mas assim acho que já tem uns 6, 7 meses que a gente tá esperando para sair a vaga. Ele faz alguns acompanhamentos que dá receita para comprar a medicação que ele toma. Já tem uns 6, 7 meses que a gente está esperando sair a vaga. Até liguei, mas falaram que está demorando mesmo. Ele não faz acompanhamento no posto não, mas eu vou no posto porque ele não pode ficar sem a receita, precisa tomar remédios.
(...)

Pesquisadora: E no Hospital das Clínicas como era o atendimento?

Patrícia: Excelente!

Pesquisadora: Tempo de espera?

Patrícia: Como lá ele já estava internado, não tinha tempo de espera. Os médicos já o atendiam. Quando veio para o posto que começou essa coisa de fila de espera.
(...)

Pesquisadora: Com qual frequência vocês vão ao médico?

Patrícia: A gente tinha dado uma parada porque estava esperando sair a vaga né, mas

aí ontem me ligaram dizendo que saiu a vaga para fazer o acompanhamento com a fono, com terapeuta ocupacional e pedagogo e tal. Agora eu tenho que buscar o papel para ele ir fazer o acompanhamento ali no São João Batista.

(Conversa na casa da família – Patrícia, 37 anos, autodeclarada branca, Bairro Mantiqueira).

A medicação utilizada pelo Matheus (menino, 8 anos, heteroidentificado branco, Bairro Mantiqueira) não é assegurada pelo sistema de saúde. Embora a mãe não considere o medicamento caro, aponta que existe um impacto nas contas da família. É um medicamento que “não pode faltar” para a criança e, conforme relato da mãe “às vezes é um dinheiro que você não tem”.

Pesquisadora: Não pode faltar para ele é a medicação?

Patrícia: Não, não! Estou sempre indo no posto e pegando a receita para estar comprando, porque a medicação dele não é gratuita, tem que comprar.

Pesquisadora: E é caro?

Patrícia: Não, não é caro. Mas às vezes é um dinheiro que você não tem. Eu gasto vamos colocar, todo mês, uns R\$100,00. Com as duas. Mas eu não trabalho, até queria aposentar ele.

(Conversa na casa da família – Patrícia, 37 anos, autodeclarada branca, Bairro Mantiqueira)

Patrícia tem acesso à bolsa família, mas estava solicitando acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) para o Matheus. Sua primeira tentativa foi negada e ela recorreu por meio da defensoria pública.

Bianca (24 anos, autodeclarada branca, Quilombo Manzo), mãe quilombola da Hellen (menina, 2 anos e 4 meses, heteroidentificada branca, Quilombo Manzo) que estava com 1 ano e 6 meses quando a mãe foi entrevistada, também relatou que a filha recebeu bom atendimento quando desenvolveu a hidrocefalia em decorrência de uma queda aos dois meses de idade e precisou de cirurgias e internação por um período de seis meses no Hospital João XXIII:

Pesquisadora: Como você avalia o cuidado das enfermeiras e dos médicos?

Bianca: Muito bom, muito bom mesmo! Inclusive eu dei até um presente para uma enfermeira que tinha muito carinho com ela.

(Bianca, 24 anos, autodeclarada branca, Quilombo Manzo)

A responsabilidade de ter uma criança com condição crônica e a ausência de um acompanhamento permanente também impactam a vida de Bianca e das filhas. Ela atualmente trabalha como manicure e não matriculou a Hellen na creche por se sentir insegura, já que a filha usa válvula que redireciona o excesso de líquido do cérebro (explicação da Bianca) e essa situação demanda cuidados extras com a criança. Quando atende suas clientes, Bianca prefere deixar Hellen com alguém da família. Mas observando que a filha está maior e com a saúde estável, a mãe fez o cadastro escolar para a filha mais nova frequentar a escola no ano de 2024: “Eu fiquei com muito medo. Eu achei que ela não ia se adaptar. Que ela é muito apegada em mim, e fiquei com medo de alguém deixar ela cair. Acontecer alguma coisa com ela.” (Bianca, 24 anos, autodeclarada branca, Quilombo Manzo).

Outro elemento a ser destacado nas experiências de Bianca é a conjugação dos tratamentos médicos com os tratamentos espirituais, orientados pela Mãe de Santo. Bianca teve complicações

durante o parto da terceira filha e precisou ficar internada. Neste período ela recorreu aos tratamentos espirituais para melhorar sua saúde enquanto estava no hospital.

Minha filha teve alta e eu fiquei. (...) Depois que a minha prima foi lá. Ela é macota também. E foi no banheiro do hospital. Ela passou umas coisas em mim. (...) Rezou! (...) Eu estava muito desesperada. A minha avó também fez um trabalho para eu melhorar. Depois eu ganhei alta e voltei para casa (Bianca, 24 anos, autodeclarada branca, Quilombo Manzo).

Durante conversas com a liderança do Quilombo Manzo, ela relatou que a comunidade sempre procura os saberes do candomblé para realizar seus tratamentos de saúde, demonstrando a importância da religiosidade em todos os âmbitos da comunidade como percebido na entrevista com Bianca.

7.3 CONDIÇÕES DE MÃES, BEBÊS E CRIANÇAS

Sobre a amamentação, as três mães de bebês das ocupações informaram ter interrompido o aleitamento materno antes do período de pelo menos seis meses de aleitamento exclusivo orientado pelos estudos da área da saúde: “Com dois meses ele largou sozinho (...), espontaneamente” (Juliana, 24 anos, autodeclarada parda, mãe dos bebês Ester, 4 meses, pardo, e Gustavo, 9 meses, branco, Ocupação Helena Greco).

Com a interrupção da amamentação, elas, então, cogitam a adoção da fórmula que, muitas vezes, não é acessível, e acabam migrando para o leite de vaca: “Eu não tive condição de comprar leite fórmula para nenhum deles, então eu já adaptei eles ao leite de caixinha. Leite de vaca mesmo: fervendo, põe na garrafa de café e mantenhoquentinho e vou dando eles durante o dia” (Juliana, 24 anos, autodeclarada parda, mãe dos bebês Ester, 4 meses, pardo, e Gustavo, 9 meses, branco, Ocupação Helena Greco).

O processo de introdução alimentar também parece ser antecipado pelas mães, o que também é influenciado pela necessidade do retorno ao trabalho: “Eu comecei a dar comida, ele estava com dois meses. Porque com seis meses eu volto a trabalhar, então já tenho que adaptar, já puxando uma adaptação para ele para ficar com alguém” (Juliana, 24 anos, autodeclarada parda, mãe dos bebês Ester, 4 meses, pardo, e Gustavo, 9 meses, branco, Ocupação Helena Greco).

Esses relatos indicam a necessidade de que as políticas de saúde colaborem na garantia do aleitamento materno exclusivo até os seis meses. Importante que as mães sejam auxiliadas a compreender que o uso de chupetas, chuquinhas em combinação com fórmulas ofertadas em mamadeiras, além de aumentar o gasto financeiro com os cuidados da criança, podem comprometer o aleitamento exclusivo, gerando uma percepção inadequada de que o bebê tenha “largado espontaneamente” a amamentação.

Outros elementos de preocupação se referem a oferta de leite inadequado para a idade dos bebês devido aos altos preços das fórmulas e a introdução precoce de outros alimentos, caso citado de bebê de dois meses com oferta de comida, o que aumenta riscos de agravos à saúde do bebê e aspição, podendo causar morte por asfixia. Além das orientações necessárias às

famílias, pelo relato da enfermeira entrevistada, foi possível identificar que há uma desatualização por parte dos profissionais de saúde quanto a identificação precoce de problemas que geram dificuldade no aleitamento, mesmo com a disposição das mães, como é o caso de transtornos do desenvolvimento, alergias alimentares e anquiloglossias (frênulo lingual curto).

A insuficiência de rede de apoio para o cuidado de bebês e puérperas e a ausência de acesso à seguridade social (licença maternidade) também são apontados como fatores dificultadores para a garantia do aleitamento materno exclusivo até o sexto mês. Esses dois últimos fatores remetem a urgência da construção de políticas públicas que considerem o cuidado como eixo orientador nas decisões de destinação de recursos.

Ainda sobre o suporte médico para mães e gestantes, cabe ressaltar que as mães de bebês das ocupações não mencionaram ter tido orientação médica ou de Agentes Comunitários de Saúde (ACS) no sentido de garantir maiores informações sobre as possibilidades de conduzir esses processos para o pleno desenvolvimento dos bebês. Segundo o relato de uma mãe da Ocupação Helena Greco, o posto próximo não possui pediatra e o acompanhamento tem sido feito em uma consulta coletiva, que não atende as demandas das famílias.

Outra mãe de bebê do bairro Novo Aarão Reis, que frequenta a creche Dom Giussani, Karina (gênero feminino, 28 anos, autodeclarada preta, Regional Norte), também manifestou insatisfação com o atendimento do Posto de Saúde ao longo da gestação. Ela relata que teve diabetes gestacional e preferiu fazer o pré-natal pelo sistema privado, visto que não se sentiu segura com a forma com a qual estava sendo tratada no Posto.

Karina reflete sobre o acesso aos profissionais da saúde e à confiança que o atendimento com um médico oferece. No caso do sistema público, a consulta com um médico, de acordo com a entrevistada, acontecia uma vez a cada dois meses, intercalado com uma consulta com uma enfermeira. Quando acontecia de desmarcar a consulta com o médico, ela ficava sem o atendimento, o que causava desconforto e insegurança quanto à sua situação agravada pela diabetes. A frequência no atendimento e o acesso aos profissionais da saúde quando a família se sente insegura ou quando tem uma questão que demanda maior atenção, foram dois outros elementos que a entrevistada destaca. De acordo com ela, seria importante ter um espaço de escuta para tirar dúvidas, em especial sobre exames, além das consultas pré-agendadas. Essa sensação de incerteza e desamparo a fez mudar para o sistema privado, onde conseguiu atendimento com a frequência e qualidade que julgava necessárias.

Esses relatos das mães que indicam o acesso ao pediatra como balizador de acesso refletem ainda a busca pelo modelo médico especialista como referencial de “boa” assistência à saúde. A partir dessas narrativas, percebe-se que ainda é necessária a difusão entre a população sobre os modelos de atenção até o momento em transição na cidade e no país. Os demais profissionais da Atenção Primária à Saúde – APS (médico da equipe, enfermeira etc.) não serem citados como referência de cuidado provavelmente refletem a falta ou fragilidade de vínculo com esses profissionais. A formação de vínculo é um dos princípios da assistência à saúde na APS. Ou seja, o que se pode avaliar dessas narrativas é a falta de vínculo com profissionais de referência da estratégia de saúde da família que possibilite a construção de projetos de cuidado singulares, conforme preconizado pelos documentos da Prefeitura de Belo Horizonte e do Ministério da Saúde.

Outro elemento destacado nas entrevistas com as mães de bebês se refere ao aumento das doenças, em especial as infecciosas, que se disseminam nos espaços de convivência coletiva e afetam diretamente a organização familiar. O risco aumentado para a aquisição de doenças transmissíveis a que estão expostos bebês e demais crianças que frequentam espaços de cuidados coletivos tem sido amplamente reconhecido como problema de saúde pública nas últimas décadas (NESTI, GOLDBAUM, 2007). Ao mesmo tempo, a importância dos ambientes coletivos de cuidado e educação no atendimento aos direitos das crianças é inquestionável. Assim, a adoção de medidas de prevenção simples que ajudam na diminuição das transmissões, viabilizadas por formação da comunidade escolar de forma interdisciplinar e por infraestrutura e equipamentos adequados é fundamental para o bem-estar de todos.

Além do papel desempenhado por ambientes e das condutas adequadas nas instituições de Educação Infantil, as entrevistas indicam a necessidade de construção de políticas de cuidado que possam apoiar as famílias nesses momentos de adoecimento. Gina conta:

Teve uma época que minhas duas meninas adoeceram, elas estavam com febre muito alta. Eu fui na UPA, eles me passaram um atestado de uma semana para eu poder cuidar das minhas meninas. Para não deixar a empresa – que eu já tinha dado atestado antes, ela já estava passando mal e nada de melhorar – eu conversei com a minha chefe. Na verdade, ela é de São Paulo, então eu conversei com ela, se eu poderia pegar serviço mais tarde. No caso, eu pegava serviço às 6 da noite e largava às 10 da noite, a loja fecha às 10. [...] Eles me deixaram trabalhar e sempre que eu preciso eles me deixam pegar mais tarde (Entrevista com Gina, mãe de Elisa, bebe de 11 meses, heteroidentificada branca, Creche Dom Giussani, Regional Norte).

Gina precisou contar com a “boa vontade” da chefia para conseguir cuidar de suas filhas doentes, reorganizando seu horário de trabalho. E ainda que haja jurisprudência no sentido do entendimento de que crianças, adolescentes e idosos precisem de acompanhante enquanto internados, o sentimento de insegurança quanto à perda do emprego que garante o sustento mobiliza Gina a cumprir carga-horária de trabalho, mesmo com atestado médico.

Foi destacada pelas mães de bebês das ocupações a dificuldade de deslocamento para acessar outros serviços e equipamentos de maior complexidade, o que acaba por limitar o acesso ao direito à saúde. As crianças também pontuaram isso, como foi o caso do depoimento de uma menina do grupo da Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga (EMPDA) que informou que a mãe tem problema na coluna e precisaria se mudar por uns tempos para fazer o tratamento. Isso indica como os gargalos da política geram também um deslocamento das famílias na busca por acesso à saúde que acaba por desestruturar a dinâmica e a rotina familiar. Ainda, no caso das famílias que moram na Ocupação Helena Greco, foi destacado o fato de a ambulância não entrar quando uma mãe, que mora em um beco, estava em trabalho de parto: “a ambulância não veio. Porque não entra. Não acessa. Então ela ganhou dentro de casa e eles levaram ela no rumo pra chegar até o hospital” (Juliana, 24 anos, autodeclarada parda, mãe dos bebês Ester, 4 meses, heteroidentificada parda, e Gustavo, 9 meses, heteroidentificado branco, Ocupação Helena Greco).

No caso da Ocupação Dandara, a instalação de uma UPA é também uma demanda apontada, pois mesmo com a instalação de nova Unidade Básica de Saúde em um espaço melhor equipado, a mesma não realiza exames clínicos e determinados atendimentos especializados. As crianças

dessa ocupação também mencionam a ausência de farmácias no território, de modo que alguns medicamentos costumam ser vendidos em estabelecimentos comerciais com outra atividade fim, como padarias e supermercados. Assim, mais uma vez o direito à informação por meio do contato com profissionais de saúde para maiores orientações encontra-se negligenciado nas ocupações. Ainda, sobre a relação com funcionários do posto, uma mãe menciona: “O povo critica muito sua vida. Nossa, mas você tá grávida de novo. Isso eu já até me acostumei a ouvir lá no posto” (Juliana, 24 anos, autodeclarada parda, mãe dos bebês Ester, 4 meses, pardo, e Gustavo, 9 meses, branco, Ocupação Helena Greco). Observa-se, nesse relato, flagrante desrespeito aos direitos reprodutivos e à dignidade da mulher pobre por parte de atores do serviço público.

Ainda no que tange aos direitos reprodutivos, os relatos de duas mulheres adultas merece destaque. Uma liderança da Ocupação Dandara pontuou a importância de que a política pública garanta o acesso à ginecologia para adolescentes, que muitas vezes iniciam a vida sexual e sentem constrangimentos para obter o devido acompanhamento e orientação médica com relação à prevenção da gravidez, Infecções Sexualmente Transmissíveis e demais cuidados importantes para uma vida sexual saudável.

Por sua vez, um importante relato foi feito por uma mãe de cinco filhos, sendo dois bebês, moradora da Ocupação Helena Greco. Ela destaca sua saga na luta por obter acesso à cirurgia de ligadura de trompas. Ela conta que desde o pré-natal do quarto filho, quando tinha 23 anos, solicitava autorização para a cirurgia, mas não era contemplada pois a lei exigia a idade mínima de 25 anos. Mesmo com a mudança da lei para 21 anos, em 2023, ela seguiu solicitando os papéis, agora durante o pré-natal da quinta filha.

Eu não tenho condições nem financeira, nem psicológica pra ter mais filhos. Principalmente psicológica, porque eu acho que a financeira a gente dá um jeito. O que um come, o outro come. Mas o principal é a psicológica. Eu não tenho mais. Eu preciso ligar. (Juliana, 24 anos, autodeclarada parda, mãe dos bebês Ester, 4 meses, heteroidentificada parda, e Gustavo, 9 meses, heteroidentificado branco, Ocupação Helena Greco).

Com uma mudança de profissional no seu atendimento, sua solicitação havia sido desviada no fluxo dos encaminhamentos do posto de saúde e ela foi informada que a ligadura não poderia acontecer na ocasião do parto, como solicitado, pois o pedido deveria ter sido feito meses antes. Por sua vez, na mesma ocasião, seu companheiro consegue fazer a vasectomia, sem enfrentar constrangimentos, segundo seu relato. Esta mãe, que teve seu primeiro filho aos 14 anos e desde os 8 anos cuidava do filho de sua mãe adotiva que tinha problemas de saúde, também destaca os episódios de depressão pós-parto, os quais teriam sido negligenciados pelos médicos que a atenderam. Reitera-se, assim, os recorrentes quadros de violência institucional ao qual muitas mães de crianças e bebês das camadas populares são submetidas, o que certamente influencia na qualidade do ambiente para o desenvolvimento desses sujeitos.

Cabe ressaltar, ainda, que foi levantada por uma liderança da Ocupação Dandara a demanda por tratamentos voltados para a promoção da saúde mental, considerando o uso excessivo de internet e outras tecnologias na vida de bebês e crianças. A pertinência da fala da moradora coaduna com o que foi relatado pelas mães, que destacaram a presença do celular na vida dos bebês para

assistir vídeos e desenhos, problema que extrapola as questões da saúde mental e que evidencia um contexto de experiências não adequadas para as crianças.

Ainda sobre a questão da saúde mental, ressalta-se sua complexidade e suas relações com múltiplas privações de direitos que, ainda que sanadas em algum momento, deixam como consequência situações de sofrimento. Este é o caso, já referido e que se encontra detalhado no item 11 deste relatório, em que a criança e a mãe receberam apoios importantes, mas o quadro de sofrimento mental da mãe tem refletido na forma como a criança tem lidado com as demandas da escola, com limitações em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, a própria criança também neste momento dá indícios de que esteja em sofrimento mental. O caso exemplifica a necessidade de articulação de diversas políticas e da necessidade de uma atuação rápida das mesmas para que sejam assegurados os direitos à saúde e à vida destas famílias.

Uma das limitações da pesquisa está na forma como foi abordado o acesso na atenção primária. Como as enfermeiras e os médicos das equipes é que realizam puericultura, não somente os pediatras, se as perguntas tivessem buscado contemplar a atuação destes outros profissionais seria possível ter mais elementos para auxiliar na compreensão da função e relevância dos mesmos. A percepção das mulheres desse fato como algo negativo aponta para a não compreensão e não veiculação de informação sobre as linhas de cuidado na Atenção Primária. O atendimento coletivo citado se refere aos grupos que o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (com a presença de fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional) realiza a fim de orientar sobre os cuidados em cada etapa de desenvolvimento dos bebês.

As diversas situações relatadas convergem com a literatura da área que, conforme Assis (2012, p. 2866), convive com a realidade desigual e excludente do acesso ao SUS:

As desigualdades de acesso encontram-se como um dos principais problemas a serem enfrentados para que o SUS funcione efetivamente, conforme os princípios e as diretrizes estabelecidos. Apesar da realidade cruel do acesso aos serviços de saúde, de acordo com necessidades socialmente determinadas, é possível construir a consciência cidadã, derrotar o conformismo social, por meio da emancipação de sujeitos históricos capazes de intervir nesta realidade, e finalmente, garantir o acesso universal e equitativo como construção social no atendimento às necessidades da população (ASSIS, 2012, p. 2872).

A profissional de saúde entrevistada ponderou que durante as consultas, constata que a alimentação das crianças envolve oferta de ultraprocessados e alimentos de fácil preparo, sendo os recursos para a alimentação gastos mais com alimentos de caloria vazia e gordurosos do que em frutas, legumes e verduras ou carnes. Em sua percepção isso se deve também à elevação dos preços dos alimentos nos últimos anos e ao tempo de preparo. Disse, ainda, que há também famílias que investem no cuidado alimentar comprando alimentos com falsas promessas de suplementação alimentar, como fórmulas lácteas, iogurtes açucarados com propagandas de vitaminas adicionais e que esse assunto é abordado em todas as consultas das crianças.

Sugestões:

- Fortalecimento de uma política de cuidado que considere as necessidades reais dos sujeitos envolvidos no trabalho do cuidado, contemplando tanto a pessoa que está sendo cuidada, quanto a que cuida.

- Consideração das especificidades culturais de comunidades tradicionais, como as quilombolas, bem como populações imigrantes e refugiadas, nos modos de organização dos serviços de garantia do direito à saúde, especialmente nas ações de prevenção de modo a serem planejadas em diálogo com as tradições e culturas destas comunidades.
- Fortalecimento do sistema de saúde e investimento na infraestrutura das unidades básicas, de modo a oferecer atendimento geral e especializado com possibilidades de realização de avaliação diagnóstica qualificada, tanto para os bebês e crianças, quanto para suas famílias,
- Aumento do número de profissionais especializados, acesso a medicamentos e agilidade nas consultas com especialistas (tratamento integral por uma equipe multiprofissional), especialmente para crianças com deficiência e condições crônicas.
- Ampliação das vacinas ofertadas pelo SUS, dando atenção especial àquelas que previnem doenças que comprometem o desenvolvimento das crianças e causam sequelas, por exemplo a vacina Meningocócica B.
- Aumento da cobertura de equipes de saúde da família por população.
- Investimento em qualificação profissional dos profissionais da Atenção Primária à Saúde.
- Investimento em saúde reprodutiva e que respeite a dignidade das mulheres.
- Ampliação da atenção à saúde mental de crianças e adultos, com foco especial na continuidade do acompanhamento de famílias que vivenciaram violência doméstica.
- Fortalecimento da qualificação para os profissionais quanto às especificidades do cuidado aos bebês, crianças e seus cuidadores, prevenção de doenças, promoção de saúde e resolutividade das ações em saúde.
- Fortalecimento e/ou implementação da provisão de transporte público gratuito para garantia de acesso aos equipamentos de saúde e em casos de tratamentos fora do território de moradia.
- Fortalecimento do sistema de comunicação entre unidades de atendimento e pacientes, a fim de esclarecer situações de marcação, cancelamento e remarcação de consultas bem como horários de funcionamento e quadro de funcionários disponíveis na unidade.

Direito à convivência familiar e comunitária



O direito à convivência familiar e comunitária apresenta-se como uma importante questão da vida social de bebês e crianças e envolve aspectos amplos dos territórios e da cidade. Nesta pesquisa são considerados aspectos que se relacionam a existência de disponibilidade de tempo e condições materiais para uma convivência familiar satisfatória; elementos econômicos e culturais das famílias, bem como a configuração familiar, as condições de trabalho, moradia e a existência de redes de apoio. Estes aspectos também influenciam o acesso de bebês e crianças a bens culturais, contato com a natureza, convivência comunitária e o próprio direito à cidade. Observa-se ainda a existência de serviços ofertados por outras instituições que promovam a convivência familiar e comunitária, além do acesso aos espaços da cidade às crianças.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em sua redação vigente (BRASIL, 2016), é direito de toda a criança e de todo o adolescente ser criado e educado no seio de sua família, sendo-lhe assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. Em casos excepcionais, nas situações que, ao invés de serem protegidos, a criança e o adolescente têm seus direitos violados, é previsto no ECA (art. 101º) o abrigamento institucional ou sua alocação em família substituta. Nesse sentido, de maneira geral, as discussões que envolvem o direito à convivência familiar e comunitária, nestas situações, se enquadram no escopo das políticas de abrigamento institucional e em família acolhedora. Conforme Polonia e Dessen (2005) o conceito de família e suas configurações é uma construção sócio-histórica que passa por mudanças acompanhando as transformações da vida social. Dessa forma, não existe um único tipo ideal de família “são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 23).

Nos termos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), família é assim conceituada :

Conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no

mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo) (PNAD, 1992; 1993; 1995; 1996).

Compreende-se que, independentemente de suas configurações, a família continua sendo a principal instituição responsável por garantir o processo de desenvolvimento, socialização e subjetivação de suas crianças. A partir destas referências, foi realizada a escuta de crianças e adultos.

8.1 FAMÍLIAS E REDES DE APOIO PARA O CUIDADO COM BEBÊS E COM AS CRIANÇAS

Adotou-se como foco a experiência de familiares entrevistados especialmente com seus bebês. As mães relataram se comunicar bem com os bebês e serem comprometidas com sua rotina de cuidados, observando os marcos das diferentes fases de seu desenvolvimento, promovendo brincadeiras e demais atividades de estímulo ao desenvolvimento e respeitando suas demandas.

Ainda sobre a maternidade, os relatos de mães e avós de crianças e bebês revelam o desafio de dividir a atenção entre os filhos. Ainda que haja a presença do pai no cotidiano e a sua participação na divisão de algumas atividades da rotina da casa, é nítido que as tarefas de cuidado se concentram na figura da mulher, que se vê sobrecarregada. São recorrentes, ainda, depoimentos de mulheres que gostariam de investir nos estudos ou em uma busca por emprego, mas foram impedidas pelas demandas de cuidado de crianças, bebês e da casa.

O relato da mãe quilombola entrevistada ilustra essa situação: Bianca (gênero feminino, 24 anos, autodeclarada branca, Quilombo Manzo) – mãe de Dalia (menina, heteroidentificada preta), Lara (menina heteroidentificada preta de 3 anos) e Hellen (menina, heteroidentificada preta, 1 ano e meio) – relatou ter tido que interromper seus estudos após a gravidez, sendo responsável por 3 crianças, uma com hidrocefalia, contando com bolsa família, salário de manicure e a contribuição do pai das crianças para sustento da família e pagamento do aluguel da casa. Um elemento relevante a ser destacado é que Bianca conta com a rede de apoio formada pela comunidade quilombola, e o fato de não morar no espaço físico do Quilombo auxilia a compreender que os laços de pertencimento extrapolam as fronteiras geográficas e possuem um caráter simbólico e religioso, conferindo outros significados às relações de parentesco. O sentido de coletividade é um princípio organizador das relações nesse território e isso possibilita experimentar outras formas de apoio no processo de cuidar e educar os filhos, assim como na identidade de crianças e adolescentes da comunidade, como destacou a liderança quando comentou sobre situações desafiadoras vividas pelas crianças e adolescentes da comunidade.

Para Edson (Pai de bebê, 45 anos, autodeclarado pardo, Creche Dom Giussani, Regional Norte), ter direitos previstos na legislação brasileira não garante a qualidade de vida. O entrevistado indica o tempo e o cuidado como duas dimensões essenciais para que isso se efetive, sugerindo como possível política pública a redução da carga horária diária de trabalho para 6 horas como ideal para garantia desses direitos e, como consequência, para ter qualidade de vida. Em suas palavras:

Nosso País tem que evoluir muito nesse conceito de dar qualidade de vida. As crianças têm direitos, os idosos têm direitos, os trabalhadores têm os direitos. Só que a gente teria que olhar uma outra ótica. O que te dá qualidade de vida? Além de todos esses direitos, o tempo. [...] Hoje em dia você tem tempo para alguma coisa? Não tem, porque o tempo não é seu. [...] Quando você vê países que trabalham seis horas por dia, você concebe que aquele país está pensando na qualidade de vida de todos os seus habitantes. [...] Se você trabalha seis horas, você vai ter mais tempo. Você tem tempo para sua família, você tem tempo para os seus estudos, você tem tempo para você. Você tem uma qualidade maior de tempo (Entrevista com Edson, pai de bebê, 45 anos, autodeclarado pardo, Creche Dom Giussani, Regional Norte).

O cuidado, trabalho complexo e indispensável à sobrevivência humana, é também cansativo e exaustivo, aspecto comentado por todas as pessoas adultas entrevistadas. Os dados apontam para uma sobrecarga física e psíquica, em especial, das mulheres a quem são imputadas as responsabilidades de cuidados com a casa e com os membros da família. Essa responsabilidade, em grande parte das vezes, se acumula com o trabalho remunerado fora de casa que compõe o orçamento familiar e, por vezes, é o único sustento da família, como no caso de uma das avós entrevistadas, que também é a responsável pela criação do neto adotado.

Ainda que outro membro da família realize as atividades domésticas e de cuidado com as crianças, as mulheres ainda se sentem as responsáveis pelos serviços, considerando essas ações um favor recebido. Fernanda (mãe de bebê, 45 anos, autodeclarada parda, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha), professora, diz que a rotina é bem cansativa, pois depois de seu trabalho diurno com crianças na escola ela ainda tem também o trabalho noturno de serviço doméstico e cuidados com sua filha. Quando reflete sobre isso, Fernanda afirma que o marido “[...] ajuda muito. Eu chego e a janta está pronta, ele passa roupa, ele faz as coisas. Ele cuida dela [da filha], dá banho, dá mamadeira, ele faz as coisas também. A gente divide muito o serviço. [...] É um serviço aqui [no trabalho] e outro em casa” (Entrevista com Fernanda) (mãe de bebê, 45 anos, autodeclarada parda, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha).

Nenhuma entrevistada relata apoio do poder público para a realização do trabalho do cuidado. Há a sinalização da necessidade de apoio profissional para garantir o bem-estar físico e psíquico, em especial das mulheres. Para Karina, (mãe de bebê, 28 anos, autodeclarada preta, Creche Dom Giussani, Regional Norte), que cuida sozinha da casa e das filhas, grupos de ajuda organizados por ações públicas com o objetivo de compartilhar experiências ajudaria a diminuir a carga emocional que o trabalho do cuidado provoca:

Às vezes a mãe está tão sufocada, que ela só precisa contar, só falar, só desabafar. Isso deveria acontecer na sociedade. Para quem acabou de ter um filho ou para quem já tem vários filhos, deveria ter esse cuidado. [...] Você não vê um encontro de mães projetado para falar sobre o dia a dia, só para você desabafar. Você não vê isso acontecendo pelo governo. Isso é uma coisa que deveria melhorar bastante. [...] Principalmente porque mulher tem jornada dupla, ou tripla muitas das vezes. Por exemplo, meu trabalho demanda muito da gente e falta muito funcionário, então tem dia que eu trabalho 24 horas direto. Aí eu chego em casa, não posso chegar e já dormir. Eu tenho roupa para lavar, casa para ajeitar, uma papinha para deixar pronta. Então isso demanda muito, duas vezes da gente, é bem cansativo.

O relato de Karina reforça a ideia de Edson sobre a diminuição da carga horária diária de trabalho para que possa ter mais tempo para estar com a família. Ivone (avó/mãe de bebê, 57 anos,

autodeclarada branca, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha) também reflete sobre essa dimensão de cuidado com o cuidador:

Quando você começou a entrevista e falou assim “se sinta à vontade para falar”. Mas falar nesse assunto, conversar assim abertamente são raríssimas oportunidades. Por quê? Porque você falar sobre isso, está enchendo o saco de todo mundo, se você precisa falar, você está incomodando, você está atrapalhando. Então, da forma que eu conversei com você aqui, eu nunca consegui conversar com ninguém. Nem no Conselho Tutelar, nem na escola, nem com amigo, nem com uma pessoa amiga... de sentar e contar toda essa história assim, de uma só vez. Pôr para fora. Isso aqui foi uma consulta psicológica, uma consulta com psicólogo... que você põe pra fora, você fala, entendeu?

Cuidar de quem cuida tem sido uma dimensão amplamente difundida pelos estudos do cuidado. O trabalho de cuidar de outros seres humanos e do ambiente exige competências técnicas e disposições afetivas e emocionais que necessitam de sustentação. O adulto que tem como tarefa cuidar de um bebê precisa ser capaz de estabelecer vínculos de qualidade, de valorizar a continuidade dos laços, de reconhecer sinais de sofrimento, de construir atitudes e habilidades relacionais e de garantir uma interação de qualidade (SEGUIN; DAFFRE, 2006). Adultos que possuem estruturas precarizadas, seja financeira, técnica ou emocional, possivelmente terão mais dificuldade em lidar com as questões complexas que inevitavelmente ocorrem neste trabalho. Enquanto relatava as dificuldades do parto de seu filho, Edson, (pai de bebê, 45 anos, auto-declarado pardo, Creche Dom Giussani, Regional Norte) fala sobre essa dimensão:

[...] o cuidado, porque o bebê, ele é uma continuidade da mãe e durante todo esse período, que ele é um recém-nascido, ele depende totalmente da mãe. E quem cuida da mãe? [...] Então, assim, é importante a gente ter esse conhecimento de dar uma assistência devida, sobretudo à mulher [que está] passando por esse período, ela está cuidando do bebê. E quem cuida dela?

Os relatos indicam a necessidade de uma política de cuidado que se baseie nas necessidades reais dos sujeitos envolvidos, como compromisso ético e de responsabilidade. Iracema (57 anos, autodeclarada branca, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha) reflete ainda sobre a dimensão de oferecer informações sobre os direitos, visto que nem sempre as pessoas sabem que têm direitos garantidos e que podem procurar o poder público para apoio. De acordo com ela, que passou pelo processo de adoção da filha e do neto, muitas pessoas desistem de adotar uma criança porque não tem suporte, nem sabem que tem tal direito. Iracema sugere a desburocratização do sistema de modo que órgãos como os Conselhos Tutelares possam trabalhar para além da cobrança de documentações, oferecendo acolhimento, orientações e suporte emocional, como depreendido de sua fala:

Porque a gente acaba não compreendendo direito quais são os nossos direitos mesmo. Porque isso é o direito da pessoa, né? De cobrar essa ajuda, de cobrar esse cuidado, né? Mas esse cuidado não aparece, né? E eu acho que muita gente desiste de ajudar quem precisa nesse caso por essa falta de ajuda, por esse abandono [...] Então, esse acolhimento das pessoas que podem fazer isso, igual eu estive no conselho tutelar e tive que ir lá várias vezes, você tem que ficar pedindo e eles te cobrando coisas que você não tem (Iracema, 57 anos, autodeclarada branca, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha).

Ampliando as análises para as entrevistas com as mães de crianças maiores e adolescentes, reforça-se a constatação de que a quantidade de tempo que as crianças passam com suas famílias está relacionada especialmente às condições de trabalho dos responsáveis. A convivência com as mães é muito mais frequente, do que com os pais ou padrastos, especialmente nas famílias em que as mães não possuem trabalho fora do ambiente doméstico, reafirmando a constatação da sobrecarga de trabalho das mulheres. Nas famílias participantes, quando o pai ou padrasto estava presente, suas condições de trabalho permitiam maior convivência com os bebês e crianças somente nos finais de semana.

Lisandra (Lisandra, 38 anos, autodeclarada preta, Bairro Mantiqueira), uma das mães entrevistadas, que não contava com a presença e suporte financeiro do pai das crianças, tinha condições de trabalho que limitavam o tempo de convivência com os filhos no ambiente doméstico. Essa mãe trabalha 8 horas por dia, com apenas um dia de descanso semanal, o qual, somente uma vez por mês, pode ser gozado no domingo. Além desta jornada extensa, os deslocamentos casa-trabalho-casa consomem muitas horas do seu tempo. Como consequência, o tempo de convivência com os filhos é extremamente reduzido, contrariando os direitos das crianças de forma contínua.

No momento da visita da pesquisadora, em uma terça-feira, o filho de Lisandra, Alisson (menino, 14 anos, autodeclarado preto, Bairro Mantiqueira), havia faltado à escola porque, segundo a mãe, queria ficar com ela no seu dia de folga. Outro aspecto posto para esta família está na relação complexa estabelecida com o pai biológico das crianças. Segundo a mãe, como destacado, o progenitor não assume de forma regular a divisão das despesas e convive pouco com os filhos, chegando a ter essa convivência suspensa por vários anos. Lisandra afirma que ela é a única responsável por tudo que diz respeito à vida dos filhos. Em diferentes momentos da entrevista se evidenciou a sobrecarga dessa mãe e o sentimento de solidão nos cuidados com os filhos. “Como é que eu posso dizer, nunca foi fácil, eu tive muita dificuldade, ainda tenho.” (Lisandra, 38 anos, autodeclarada preta, Bairro Mantiqueira).

A problematização acerca do trabalho do cuidado também apareceu entre as famílias com bebês moradoras das ocupações. Os sujeitos adultos que mediarão a relação das pesquisadoras com crianças e bebês, na maioria das vezes, eram as mulheres. Em poucos casos os pais estavam presentes e na maioria deles, estavam trabalhando. O convívio com o pai tende a ser menor devido às condições de trabalho ou pelo fato de o pai morar em outra casa. Foi recorrente o modelo de família no qual a mulher fica em casa e cuida das filhas e filhos e o homem sai para trabalhar.

Ainda sobre as relações de cuidado, as crianças participantes da pesquisa disseram recorrer frequentemente à mãe ou a demais familiares próximos – em geral do sexo feminino (ou seja, irmã mais velha, tias ou primas) – para lidar com situações no ambiente da casa tais como ajuda com ferimentos leves, alimentação, hora do banho ou hora de dormir. No ambiente da escola, identificaram os amigos como a rede de apoio, bem como a professora. A pesquisa indicou ainda que os meninos moradores das ocupações, mesmo que ainda pequenos, demonstraram buscar maior independência dos cuidados maternos. Sobre a paternidade, algumas crianças e bebês da pesquisa são irmãos da mesma mãe e possuem pais diferentes, com boas relações com padrasto e mantendo a relação com o pai biológico. Há também casos de crianças em que há pouca presença do pai biológico no seu cotidiano, o que também poderá atravessar a relação da mãe com essa criança, a depender do grau de conflito entre a mãe e o pai.

Em um caso, o pai da criança havia falecido de causa natural meses antes da realização do campo; noutro, o pai da criança encontrava-se em situação de privação de liberdade no sistema prisional. De modo geral, destaca-se a ausência dos pais, que chegam a ser pouco mencionados pelas crianças. Algumas crianças mencionam, contudo, o desejo da presença maior do pai no cotidiano. Uma mãe também mencionou ter entrado na justiça para que a filha pudesse ser registrada com o nome do pai.

O caso de Lisandra é paradigmático no que se refere à violação de direitos. Essa mãe foi vítima de violência doméstica e os filhos presenciaram a agressão. Seu antigo cônjuge, que não é o pai biológico das crianças, a agrediu fisicamente. A mãe não se sentiu confortável para detalhar a situação, mas os filhos, Paulo e Alisson trouxeram elementos que demonstram como o fato foi traumático para eles.

Alisson (menino, 14 anos, autodeclarado preto, Bairro Mantiqueira): Porque ela é mãe solteira, nunca teve alguém para poder ajudar, as duas pessoas que ela arrumou, que ela casou, casou assim né...Vendia droga. Não é pai, mas o cara que registrou o Paulo, bateu na minha mãe.

Pesquisadora: E você acha que alguém protegeu sua mãe nesse momento?

Alisson: Não, nem minha avó.

(Conversa na praça 2 – Alisson, 14 anos, autodeclarado preto, Bairro Mantiqueira)

Pesquisadora: A mamãe me falou que você tem dois pais. Me explica como é que funciona?

Paulo (menino, 8 anos, autodeclarado preto, Bairro Mantiqueira): É, tem um que tentou matar ela e outro que não tentou matar.

Pesquisadora: E esse pai tentou matar a sua mãe foi quando?

Paulo: Eu não estou lembrado do dia.

Pesquisadora: E foi como? Você estava em casa?

Paulo: Estava.

Pesquisadora: Quem ajudou sua mãe?

Paulo: Meu irmão Thomas.

Pesquisadora: E como você se sentiu nesse dia?

Paulo: Me senti muito triste.

Pesquisadora: Você gostava desse pai?

Paulo: Sim.

Pesquisadora: Eles brigavam?

Paulo: De vez em quando sim.

Pesquisadora: Ele tentou matar ela e saiu de casa?

Paulo: Ele ficou lá, pegou todas as coisas da minha mãe e ficou para ele, e agora ele tá com outra.

Pesquisadora: E sua mãe saiu de casa com você e ele ficou lá?

Paulo: Sim, ele não deixou nem meus irmãos pegarem as coisas.

Pesquisadora: E você pegou as suas coisas?

Paulo: Sim, mas ele pegou as coisas do meu irmão mais velho e do meu irmão Alisson.

Pesquisadora: Pegou para ele?

Paulo: Sim

(Conversa na escola – Paulo, menino, autodeclarado 8 anos, preto, Bairro Mantiqueira)

Paulo traz elementos da agressão que evidenciam que além da violência física e psicológica, o agressor gerou prejuízo material. Lisandra e os filhos tiveram que sair de casa sem seus pertences. Nesse momento da conversa, a fala de Alisson foi carregada de emoções, ficando evidente

o sentimento de abandono, inclusive da família materna. Durante a caminhada pelo bairro até uma das praças próximas à casa dos meninos, ao passarem em frente ao CRAS, o equipamento não foi reconhecido, o que dá indícios de que essa família não conhece e/ou não sente confiança nos serviços de assistência existentes. Em nossas conversas a mãe deixou explícito que sempre esteve sozinha e não encontrou apoio para cuidar de seus filhos.

A violência sofrida por Lisandra tem diversos desdobramentos na vida dos meninos e da mãe que vão além do trauma. A vulnerabilidade dessa família fica mais evidente quando observada a ausência de moradia própria, porque a mãe teve que sair da casa e alugar uma casa longe do agressor. Lisandra relata que morar de aluguel significa “não ter nada de seu”. Segundo o Paulo, os irmãos não puderam pegar seus pertences, tendo também esse prejuízo material.

O impacto no local de moradia da família é outro desdobramento na vida das crianças porque perderam o vínculo com a escola onde estavam matriculados. A mãe relatou que como o evento aconteceu durante a pandemia ela não conseguiu matricular os meninos em outra escola.

Dessa forma, eles ficaram por dois anos sem acompanhamento escolar. Nestes dois anos de suspensão de aulas presenciais, o Paulo não frequentou a Educação Infantil, obrigatória a partir dos 4 anos e Alisson está com dois anos de distorção idade-série. Com 14 anos ele deveria estar matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental, mas está no 7º ano.

Outro relato de violência doméstica com impactos na vida de outra mãe e seu filho apresenta a gravidade dos desafios da proteção às crianças e suas famílias. Esse caso detalhado se encontra no item 11 deste relatório. Assim como Lisandra essa mãe precisou se mudar, neste caso também de estado, para se proteger do agressor. As repercussões da violência sofrida seguem trazendo sofrimento mental a essa mãe e possivelmente também ao seu filho, que tem apresentado dificuldades no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Outra forma de violação relativa aos direitos que esteve presente no relato de crianças participantes da pesquisa ouvidas na escola localizada no bairro Ribeiro de Abreu, foram os castigos físicos (“o bater”) e as situações de violência intrafamiliar, aparecendo inclusive em um grupo de crianças de 7 e 8 anos com transtornos diagnosticados. Cabe destacar que, em ambas as situações, as falas das crianças sobre casos de agressão que vivenciaram vieram no diálogo sobre as perguntas “você são escutadas?”, “se sentem respeitadas?”. Observa-se, assim também, a ausência do direito à escuta e à participação, pois falar o que pensam e serem escutadas possui “um preço”, especialmente no caso das crianças mais novas. Além disso, as situações relatadas pelas crianças, mais uma vez, dão ênfase à importância da garantia de direitos pela perspectiva da Proteção Integral. Segue um dos diálogos onde a temática apareceu em conversa da pesquisadora com o grupo de crianças da Escola Municipal Professor Paulo Freire, depois que Lucas (menino, branco, 7 anos, E.M. Professor Paulo Freire/Integrada) retirou da caixa a pergunta: “Quando vocês sentem que as pessoas escutam vocês? Onde acham que as crianças poderiam dar a sua opinião?”. Vejamos as respostas das crianças:

Mônica (menina, preta, 6 anos, E.M Professor Paulo Freire/Integrada): Na escola, também em casa.

Lucas (7 anos): Lá em casa, onde eu abro minha pipa... eu já aprumei umas três vezes, eu sempre falo com a minha mãe e a minha mãe escuta.

Pesquisadora: Te escuta, é?
[Ele confirmou]
Mônica(6 anos): Minha mãe também me escuta.
Pesquisadora: É mesmo? (...) E você, Elisa, você sente que as pessoas te escutam?
[Ela confirmou]
Pesquisadora: É, e onde é assim?
Marina (menina, heteroidentificada preta, 6 anos, E.M. Professor Paulo Freire/Integrada): Em casa, na escola...
Pesquisadora: E você, Ian?
Ian (menino, heteroidentificado preto, 6 anos, E.M Professor Paulo Freire/Integrada): Minha mãe me escuta, mais meu pai, minha mãe e minha avó. E na escola também.
Lucas: E seu irmão, não escuta não?
Ian: Escuta.
Pesquisadora: E quando essas pessoas te escutam vocês conseguem dar a opinião de vocês?
[Todas confirmaram que sim]
Marina (7 anos): De vez em quando eu não consigo não.
Pesquisadora: Deixa eu ouvir a Eliana, que cê acha, Eliana?
Eliana (menina, heteroidentificada parda, 6 anos, E.M. Professor Paulo Freire/Integrada): Quase todo mundo da minha casa escuta. Meu pai me escuta, minha mãe, minha avó, meu avô, minha prima, meu tio...
Pesquisadora: O Miguel falou né, Miguel, que às vezes você não consegue dar sua opinião. O que você acha que acontece?
Lucas (7 anos): Tem vez que minha mãe tá brava e aí ela não escuta.
Pesquisadora: É?
Lucas (7 anos): Bate.
Pesquisadora: Ah, ela te bate?
Lucas (7 anos): Eu corri dela.
Pesquisadora: Cê corre?
[Ele confirma que sim com um aceno]
Mônica (6 anos): Conversando, eu quero falar uma coisa com ela, a minha mãe, ela senta e me dá um tapão na cara.
Pesquisadora: É mesmo?
Lucas (7 anos): Tem dia que a minha mãe dá varada ou chinelada ou cintada.
[Algumas crianças se impressionaram]
Ian (6 anos): A minha também.
Pesquisadora: Então muda o jeito de bater, é isso que cês tão falando?
Mônica (6 anos): Sim.

Os conflitos e a ausência de diálogo entre irmãos também apareceram nos diálogos com as crianças participantes da pesquisa e moradoras das Ocupações. Esse conflito, muitas vezes, se revelava atravessado pela demanda de cuidados dos mais novos que recai sobre os mais velhos. As crianças manifestaram a raiva que também permeia essas relações entre irmãos.

Pesquisadora: O que te deixa com raiva?
Criança: Minha irmã.
Pesquisadora: O que que ela faz que te deixa com raiva?
Criança: Fica me provocando, me irritando. Aí eu saio de casa pra mim não dá coice nela. Mas muitas vezes já dei. (Heloísa, menina, 11 anos, negra, Ocupação Rosa Leão).

Pesquisadora: Você deixou o Michel na escola?

Criança: Não, fui buscar ele na escola. Tipo, tem vez que eu busco ele e tem vez que eu não busco. Só que esse aí quando ele quer uma coisa e você não faz, fica chorando na rua fazendo birra no chão. E eu falo com ele que não, só que não adianta, Eu já pego ele e caceto ele no coro, aí adianta. Eu sou assim, converso uma vez, “Não entendeu, não?” Eu caceto no coro. Coitada de mim ficar aguentando as birras que ele faz na rua. Quem quer respeito, tem que dar respeito. Minha tia fala assim “Fala uma, duas vez. Não obedeceu? Pode cacetar no coro que vai aprender” (Heloísa, 11 anos, heteroidentificada preta, Ocupação Rosa Leão).

Observa-se como o uso da violência é naturalizado e reproduzido por gerações nas relações familiares, perpetuando-se este recurso.

Sobre a relação com a comunidade, cabe destacar que, nas ocupações, crianças e bebês experimentam maior relação com a vizinhança que nos bairros pesquisados, seja atravessada por laços de parentesco ou solidariedade. Diante das situações de necessidade, os sujeitos da pesquisa demonstram se amparar na presença de outros adultos e crianças da comunidade, criando uma rede de proteção que ampara, especialmente, crianças e bebês, mães sozinhas e também pessoas idosas da comunidade. Isso foi expresso tanto pelas mães de bebês entrevistadas quanto pelas crianças, que também relataram a convivência com a comunidade na vida cotidiana.

As crianças também revelaram liberdade para andar sozinhas até certo ponto com a autorização da mãe, o que denota relação de confiança com a vizinhança para cuidar de crianças e bebês. Ainda, nas ocupações, é comum também que famílias compartilhem o mesmo lote, com a presença de barracões ou múltiplos andares. Desse modo, a presença de outros parentes é recorrente no cotidiano de crianças e bebês, os quais também podem dividir tarefas de cuidado. Essa partilha não se dá, contudo, sem conflitos, como se revelou com a ocorrência de casos de discussões e conflitos familiares presenciados por crianças. Destaca-se, também, a ocorrência de conflitos entre as crianças durante as atividades, o que revela como os ciclos de violência também são perpetuados nas relações entre pares. Isso se expressa em uma conversa com crianças da Ocupação Dandara sobre a distinção entre uma favela e uma ocupação:

O Dandara também é uma favela, eu acho. É porque a mesma coisa que tá acontecendo aí, acontece aqui. Tipo, muita gente, muita gente soltando pipa, muita casa de tijolo, né. (Caio, menino, 11 anos, pardo, Ocupação Dandara).

Pesquisadora: O que é uma favela?

Criança 2 (José, menino, 4 anos, heteroidentificado preto, Ocupação Dandara): Uma favela, é um lugar que tem muita coisa pra brincar e comer.

Pesquisadora: E o que é ruim na favela?

Criança 1: Quando as pessoas ficam brigando, assim, do nada.

(Caio, menino, 11 anos, heteroidentificado pardo, Ocupação Dandara).

8.2 CONDIÇÕES DE URBANIZAÇÃO E DE BENS CULTURAIS E CONTATO COM A NATUREZA

Na análise desses aspectos são abordados exemplos de diálogos com as crianças realizados no contexto das instituições e que perpassaram os aspectos da convivência familiar e comunitária relacionados a circulação das crianças pelos arredores de suas casas e a possibilidade

de frequentarem outras instituições educativas e culturais. No diálogo com as crianças em uma Organização da Sociedade Civil, denominada CIAME Flamengo, localizada no bairro Alto Vera Cruz, as crianças mencionaram os riscos da circulação pelas vias públicas.

Janaina (menina, heteroidentificada parda, 7 anos, CIAME– Flamengo) retira da Caixa e pede para que a pesquisadora leia em voz alta a pergunta, mostrando a imagem: “Vocês andam muito aqui no bairro, sozinhos ou acompanhados? Que lugares vocês vão aqui?”

Rafael (menino, heteroidentificado pardo, 9 anos, CIAME– Flamengo): Na escola.

Mariana (menina, heteroidentificada parda, 9 anos, CIAME– Flamengo): Ó... acompanhados, a gente vai na escola, essas coisas, agora, sozinhos mesmo a gente vai pra padaria, pras lojinhas que vende doce.

Rafael (9 anos): Pro CIAME, a gente vai acompanhado com os amigos.

Pesquisadora: Você também, Miguel, com os amigos?

[ele acena positivamente]

Mariana (9 anos): Da escola é pertinho do CIAME, e a gente vai...

Rafael (9 anos): É só ir subindo morro.

Mariana (9 anos): Janaina vai com a Carol.

Pesquisadora: Janaina, cê anda sozinha aqui, Janaina?

Rafael (9 anos): Não, ela anda junto com a prima dela.

Janaina (7 anos): Meu pai tem medo. Porque meu pai falou que já tem muita criança que morreu aqui.

Pesquisadora: É? Cê soube de alguma?

Janaina (7 anos): Não.

Pesquisadora: Mas seu pai tem medo.

Janaina (7 anos): Ele só gosta que eu ando no canto junto com a Alanis porque o dia que eu corri na frente da Carol, o coração da Carol bateu.

Pesquisadora: Quem que é Carol?

Janaina: Minha prima.

Pesquisadora: Ah, sua prima. Ela é da sua idade.

Janaina (7 anos): Não, ela tem 10 anos.

Pesquisadora: Entendi...E porque será que o pai dela tem medo, Gente?

Mariana (9 anos): Preocupação...

Janaina (7 anos): Porque ele já viu muitas pessoas morrendo aqui.

Mariana (9 anos): É porque essa rua aqui é um pouco mais perigosa né, porque o morro é assim e um assim [mostrando com a mão a subida e a descida]

Rafael (9 anos): Passa muito carro.

Mariana (9 anos): Passa muito carro, ônibus

Kleber (menino, heteroidentificado preto, 10 anos, CIAME– Flamengo): Desce bicicleta...

Mariana (9 anos): E tem umas pessoas né...

Kleber (10 anos): E umas pessoas que descem em alta velocidade.

Pesquisadora: Mas essas pessoas só de carro, que cês tão falando?

Mariana (9 anos): Moto, bicicleta, caminhão, ônibus.

Pesquisadora: Cês acham que se tivesse menos isso a gente conseguiria andar sozinho aqui?

Mariana (9 anos): A coisa boa é que se não tivesse carro ou caminhão, a gente poderia andar sozinho, né?! Sem acompanhante. Agora, a coisa ruim é porque a gente teria que ir a pé pra todos os lugares.

Observa-se que as crianças, nas relações familiares e com amigos, percebem que os espaços públicos no entorno das residências, da escola e de outros equipamentos frequentados por elas,

não são seguros para sua circulação. Aspecto discutido nos estudos sobre o urbano e, especialmente no que se refere à segurança ou às relações entre infância e cidade. Considera-se importante ampliar o debate público a respeito desse tema. Dessa forma, a ideia de proteção das crianças, que as confina a ambientes fechados, sejam domésticos ou institucionais, pode ser problematizada à luz do direito à participação em geral e, particularmente, em relação ao direito à cidade.

A seguir são desenvolvidas as análises sobre os últimos aspectos que visam pensar a especificidade de bebês e crianças com deficiência e o respeito à diversidade étnico-racial.

8.3 SITUAÇÃO DE ACESSIBILIDADE E ACOLHIMENTO INTERPESSOAL E INSTITUCIONAL PARA BEBÊS E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E RESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Nesta seção são apresentados de modo destacado os elementos da entrevista com uma mãe, Patrícia, que tem um filho com deficiência. Maiores informações das vivências desta família serão tratadas na seção 11 deste relatório. Patrícia (gênero feminino, 37 anos, autodeclarada branca, Bairro Mantiqueira), não trabalha fora do ambiente doméstico dedicando seu tempo aos cuidados da casa, do Matheus e dos outros filhos. Para a família da Patrícia, o direito ao espaço público fora da comunidade é atravessado pelo preconceito social diante da deficiência do Matheus (menino, 8 anos, autodeclarado branco, Bairro Mantiqueira). Durante a entrevista, a resposta à pergunta: Se você puder dar um recado para as pessoas que vão ler essa pesquisa, que vão receber esse material, o que você acha importante dizer em relação a você que tem um filho especial, uma criança, e dois filhos adolescentes?

Como mãe de uma criança especial eu diria para as pessoas terem mais respeito. Aqui no bairro todo mundo gosta muito dele, onde eu vou com ele todo mundo que vê ele, cumprimenta. Mas tem certos lugares onde a gente vai, por exemplo, a gente vai muito no médico, porque eu ando muito com ele, que as pessoas olham torto, as pessoas discriminam muito, porque ele é muito mexedor, ele é muito fuçador. Independentemente do que você tá fazendo ele chega e te cumprimenta, ele te abraça e tem muita gente que não gosta. Então para as pessoas terem menos preconceito, principalmente com as crianças especiais. (Patrícia, 37 anos, branca, Bairro Mantiqueira)

O preconceito com as crianças com deficiência e a dor gerada por ele ficam bastante destacados nesta resposta de Patrícia que, diante de uma pergunta que deixou ao seu critério eleger algo de destaque para todos que tiverem acesso às informações da pesquisa, indica a necessidade do respeito com pessoas como seu filho.

Na casa dessa família havia pouco espaço interno e ausência de espaço externo, inclusive para as crianças brincarem, fato que também dificultava os momentos de convivência entre os membros da família. Patrícia, em conversa informal com a pesquisadora, comentou sobre a dificuldade para secar as roupas da família. Durante a visita a sua casa, observou-se que ela cultivava algumas plantas nos degraus da escada entre a calçada da rua e a porta de entrada. Ela nos informou que dentro da casa não chegavam raios de sol em nenhum momento do dia.



Figura 21 - Fotografia da entrada da casa do Matheus.

Figura 22 - Plantas cultivadas pela Patrícia.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Considerando ainda o fato de a família em questão ter uma criança com deficiência, a ausência de uma moradia digna se torna ainda mais relevante para assegurar os direitos da criança tanto à convivência familiar e comunitária como o direito à saúde e a uma vida digna.

Considera-se que as vivências dessa família expressam uma condição de negação de direitos que não se constitui em caso isolado. Ao contrário, atinge grande número de crianças, incluindo as crianças com deficiência, tendo em vista as grandes desigualdades sociais que marcam nossa população.

Antes da apresentação das sugestões relativas ao direito à convivência familiar e comunitária, destaca-se a impossibilidade de discorrer sobre alguns assuntos por causa da dificuldade de estar com as crianças em situação de acolhimento institucional. Como destacado nos demais relatórios produzidos no âmbito desta investigação, o acesso aos abrigos não foi viabilizado a tempo e por essa razão não foi possível conhecer as experiências e vivências de bebês, crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Ressalta-se assim essa dificuldade como um elemento constatado na pesquisa e que indica a necessidade das políticas de Assistência Social assegurarem meios de compartilhar o que ocorre nas instituições de acolhimento de modo a permitir o acompanhamento e a avaliação das ações realizadas.

Sugestões:

- Ações de acesso à informação, recursos e procedimentos especializados para o planejamento familiar, com respeito à alteridade das mulheres.
- Fortalecimento das equipes dos órgãos da Assistência Social nos territórios, com participação da comunidade local, para combate às manifestações de violência nas relações intrafamiliares. Apoio efetivo às vítimas de violência familiar na proteção contra reincidência e na

recuperação da saúde física e mental, bem como para a inserção ou reinserção em atividades profissionais, escolares e culturais.

- Ampliação de equipamentos que possibilitem maior compartilhamento do cuidado e educação dos bebês e crianças durante o trabalho dos responsáveis.
- Suporte financeiro, de informação e psicológico às famílias que adotam bebês e crianças.
- Fortalecimento de uma política intersetorial que busque oferecer orientações, acompanhar o processo de adoção e adaptação mútua da nova vida da família e do bebê.
- Ampliação do apoio financeiro e emocional para mulheres e crianças vítimas de violência doméstica.
- Ampliação do acesso a programas para aquisição da casa própria, especialmente para mulheres provedoras de família e aquelas que foram vítimas de violência doméstica, bem como famílias com crianças com deficiência.
- Fortalecimento das ações de reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, bem como ações de combate ao racismo perpetrado contra essas populações nos diversos equipamentos públicos.
- Fortalecimento da segurança pública em territórios vulneráveis e acompanhamento do trabalho realizado pela polícia nas regiões de periferia de modo a subsidiar a elaboração de políticas que visam a garantia de direitos às crianças e aos bebês.
- Fortalecimento da atuação de forma transversal e em cooperação entre as frentes do poder público relacionadas à educação, saúde, segurança, cultura e esporte/lazer.

Direito à cidade, à cultura, ao brincar, ao esporte e ao lazer



A investigação e análise do atendimento dos direitos de bebês e crianças na cidade de Belo Horizonte, bem como as tensões na sua efetivação, como já explicitado, incluiu o direito à cidade. Foram buscadas formas de interpretar os dilemas urbanos e desvelar a maneira como cada sujeito (re)produz o espaço urbano e se apropria da cidade como direito. Assumiu-se, aqui, um compromisso ético e político em investigar especialmente as experiências de sujeitos excluídos dessa dinâmica de produção do espaço, partindo da compreensão de que eles encontram caminhos outros de se reapropriar da cidade (CORDEIRO; AITKEN; MELO, 2019). O sociólogo Henri Lefebvre (1991) cunhou em 1968 o termo “direito à cidade” agregando direitos como habitação, cidadania, participação, natureza urbana, cultura, compreendendo que tais direitos assumem uma configuração singular nos espaços urbanos contemporâneos, sendo atravessados por dinâmicas de direito ao território, mobilidade, desigualdade sócio-espacial, acesso e distribuição de serviços e equipamentos. Tais direitos ultrapassam a mera formulação de políticas urbanas voltadas para os diferentes grupos sociais que nela habitam, para afirmar o direito à gestão e transformação dos territórios, em direção a mudanças estruturais que superem as desigualdades reinantes, a partir da ação dos sujeitos da cidade. Para Lefebvre, o direito à cidade diz respeito a muito mais que uma dimensão individual de acesso aos recursos urbanos, destacando-se como direito coletivo e não individual.

A configuração contemporânea das grandes cidades prioriza a circulação de automóveis, a verticalização das moradias e a privatização dos espaços públicos. A cidade é compreendida como espaço do adulto, ameaçadora da integridade física e mental da criança, o que implicou no esvaziamento e empobrecimento da vida urbana. No entanto, como demonstra Jacobs (2022), trata-se do contrário, já que o esvaziamento das cidades provoca ou acirra a periculosidade e insegurança urbana.

Ao discutir o direito da criança à cidade, cabe superar uma lógica urbana adultocêntrica, em que a presença na rua é vedada a criança, que deveria transitar apenas entre espaços fechados ou especializados. Nesta perspectiva a presença e/ou circulação da criança pela cidade constituiria um problema social, sinal de negligência ou abandono. Observa-se um viés de classe e raça, em que muitas das experiências de uso das ruas pelas crianças das realidades periféricas são criminalizadas, em defesa de um confinamento da infância, característico das crianças socialmente favorecidas

Pensar o direito da criança à cidade articula-se ao direito ao brincar, à cultura, lazer e esportes (direitos estes previstos no texto do ECA), na medida em que esses se efetivam a partir de políticas de produção e acesso a bens, equipamentos culturais e espaços de lazer, brincadeira e esporte na/da cidade.

No caso da criança, pensar o direito à cultura na cidade implica considerar duas dimensões. A primeira relaciona-se a uma política de produção e acesso a bens e produções culturais que dialoguem com as linguagens infantis, bem como a espaços e produções mais amplas, relacionadas ao patrimônio artístico produzido por diferentes grupos culturais, ao longo de sua história. Já a segunda dimensão refere-se a cultura infantil constituída por expressões das crianças, nas mais variadas linguagens. Ambos aspectos estão interligados, na medida em que as expressões da cultura infantil da criança ocorrem em relação com os bens culturais que a sociedade lhe disponibiliza.

Destaca-se o brincar, como expressão máxima da cultura infantil e que assume centralidade na relação da criança com o mundo. Nesse sentido, conforme apontou Vygotsky (2019), o brincar constitui a atividade através da qual a criança significa a cultura, envolvendo o recurso à imaginação, na relação com os objetos, com a corporeidade e com os pares. Nesta ação, ela extrai de situações cotidianas os elementos que lhe permitem significar a cultura, interpretando-a, envolvendo o aprendizado de uma competência social, cognitiva e cultural (FERREIRA, 2004; GOUVEA, 2011).

Assim é que favorecer o direito da criança à cidade implica na construção de políticas públicas que tenham como foco a produção de tempos e espaços dirigidos ao brincar, ao lazer e esporte, à circulação infantil e ao acesso a bens culturais. Uma política de afirmação do direito à cidade, à cultura, ao lazer e ao esporte deve estar conectada à construção de canais formais de escuta e participação das crianças, ao pensá-las como sujeitos da cidade.

Belo Horizonte apresenta uma zona urbana que concentra 2.315.000 habitantes, em que o adensamento do espaço e a complexidade de seu ordenamento informam o acesso e respeito aos direitos, demandando um olhar mais focalizado. Há um conjunto de experiências que foi proporcionada às crianças da cidade, por meio de programas implementados pela PBH, mas que foram descontinuados. Tais programas apresentavam uma concepção integrada do sujeito criança, propondo políticas que preveem articulações intersetoriais em defesa de seu desenvolvimento pleno no sentido de promoção do direito à cidade, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Dentre essas se destaca o programa “BH para crianças”, criado pela PBH em 2011, com “objetivo de garantir a inserção de estudantes e professores da Rede Municipal de Educação em diversos espaços com riqueza cultural e pedagógica existentes em Belo Horizonte”. Para tal, foi criada uma frota de ônibus adaptados (incluindo ônibus com equipamentos para crianças deficientes) que buscavam viabilizar a mobilidade de crianças de Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental municipais, proporcionando inclusão e acesso à cultura e a cidade. O aumento da circulação de escolares e da visita aos espaços culturais produziu também a construção ou fortalecimento de políticas museológicas, culturais e de lazer dos equipamentos culturais e de lazer da cidade, como museus, praças, parques e centros culturais, centradas na ludicidade. Tanto os museus, como os centros culturais tomaram as crianças como um dos públicos privilegiados, contratando profissionais especializados, ofertando cursos de formação, construindo uma agenda de atividades e fóruns coletivos de discussão de políticas, que tinham como foco

a produção cultural para as crianças, explorando suas linguagens. O programa foi redefinido em 2019, com a reconfiguração de seu escopo e diminuição da dotação orçamentária, o que restringiu drasticamente seu alcance.

A descontinuidade de políticas como a do BH para crianças, com a finalização ou redução das ações, implica a perda de experiências significativas de formação das crianças da cidade. Tais perdas podem ser verificadas na escuta das crianças, mães e profissionais, que reiteradamente apontaram os muitos entraves na sua circulação pela cidade, na ausência ou baixa qualidade de espaços de esporte, lazer, brincadeira e cultura, como detalhado a seguir.

9.1 MOBILIDADE URBANA E CIRCULAÇÃO NO TERRITÓRIO:

A mobilidade é um elemento transversal que está associado ao direito ao lazer e ao brincar, à cultura, ao esporte e à convivência familiar e comunitária. O acesso a tais direitos mostra-se atravessado por condições socioeconômicas, marcadores de gênero, raça, idade, condições físicas e mentais, moradia e território, que informam a mobilidade urbana das crianças e suas possibilidades. Tanto na escuta das crianças quanto das mães evidenciou-se um conjunto de dificuldades em relação à mobilidade urbana, relacionadas à segregação socioespacial, as peculiaridades de cada território e a ausência de uma política pública de promoção do direito à cidade.

Verifica-se que as condições de mobilidade e circulação são determinadas, entre outros fatores, pelas condições espaciais. Em territórios de maior vulnerabilidade urbana, como ocupações urbanas, vilas, favelas e bairros periféricos, devido às circunstâncias socioeconômicas, as famílias costumam se deslocar na maior parte do tempo somente dentro do raio que circulam a pé. A maioria desses locais não é provida de linhas de ônibus e os pontos mais acessíveis estão fora do território, a circulação implica em longas caminhadas sob o sol, em locais de aclives e morros, na ausência de asfalto. Como observa uma criança preta de 6 anos, moradora da Ocupação Dandara, ao dizer o que não gosta da região onde mora: “andar muito, deixa a gente suado, demora pra chegar no lugar que a gente quer, pra comer, pra brincar” (menina, 6 anos, heteroindenticada preta, Ocupação Dandara).

As condições das vias urbanas de ocupações e demais comunidades ainda não pavimentadas constituem um dificultador para o trânsito a pé. Na Ocupação Rosa Leão, por exemplo, em dias chuvosos, a ida a escola fica comprometida porque o chão de terra fica escorregadio, enlameado, sendo narrados episódios de queda e lesão. No dizer de uma menina: “Eu não gosto porque quando chove não dá pra vir pra escola. Minha mãe fala pra eu ficar em casa, mas eu prefiro vim pra escola.” (menina, 11 anos, heteroindenticada preta, Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga).

Nos bairros em regiões periféricas, a má condição das calçadas também dificulta ou mesmo impede a circulação das crianças e famílias, uma vez que se privilegia o trânsito de carros. Isso também se revela na fala de uma mãe de bebê: “A primeira coisa [que eu mudaria onde moro] eu acho que é a acessibilidade. Porque até para você andar com um carrinho de bebê na rua, é bem complicado... Estou falando em um espaço para um trocador, as ruas, porque você andar com o carrinho cheio de buraco, não tem passeio para você andar na rua” (mãe de bebê, 45 anos, autodeclarada parda, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha).

Para analisar a caminhabilidade, uma das estratégias de pesquisa adotada foi caminhar com as crianças pela cidade, atividade desenvolvida na pesquisa no Bairro Mantiqueira. Cabe observar que estas não tinham o costume de passear a pé, só tendo sido autorizadas por estarem acompanhadas pela pesquisadora. Como disse a mãe das crianças: “não deixo meus filhos nem irem comprar pão”. Durante a caminhada até duas praças do bairro, foi perguntado como avaliam as condições das calçadas. No dizer de uma delas: “A gente tem que passar na rua, ou do outro lado” (Sandro menino, 10 anos, autodeclarado branco, Bairro Mantiqueira), o que constitui um impedimento à circulação, na medida em que enfrentam um trânsito pesado. O registro fotográfico nos ajuda a compreender o elemento apontado pela criança.



Figura 23 - Caminhada passando uma calçada inapropriada do Bairro Mantiqueira.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Em outros contextos de pesquisa, ao comentarem o deslocamento nos territórios, as crianças afirmam fazê-lo apenas acompanhadas. No entanto, registraram o perigo, diante da circulação de automóveis:

Mariana (menina, 9 anos, parda, Alto Vera Cruz): Janaina vai com a Carol.

Pesquisadora: Janaina, cê anda sozinha aqui, Janaína?

Rafael (menino, 9 anos, heteroidentificado pardo, Alto Vera Cruz): Não, ela anda junto com a prima dela.

Janaina (menina, 7 anos, heteroidentificada parda, Alto Vera Cruz): Meu pai tem medo. Porque meu pai falou que já tem muita criança que morreu aqui.

Pesquisadora: ...E porque será que o pai dela tem medo, Gente?

Mariana (9 anos): Preocupação...

Janaina (7 anos): Porque ele já viu muitas pessoas morrendo aqui.

Mariana (9 anos): É porque essa rua aqui é um pouco mais perigosa né, porque o morro é assim e um assim [mostrando com a mão a subida e a descida]

Rafael (menino, 9 anos, heteroidentificado pardo, Alto Vera Cruz): Passa muito carro.

Mariana (9 anos): Passa muito carro, ônibus

Kleber (menino, 10 anos, heteroidentificado preto, Alto Vera Cruz): Desce bicicleta...

Mariana (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, Alto Vera Cruz): E tem umas pessoas né...

Kleber (menino, 10 anos, heteroidentificado preto, Alto Vera Cruz): E umas pessoas que descem em alta velocidade.

Pesquisadora: Mas essas pessoas só de carro, que cês tão falando?

Mariana (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, Alto Vera Cruz): Moto, bicicleta, caminhão, ônibus.

Pesquisadora: cês acham que tivesse menos isso a gente conseguiria andar sozinho aqui?

Mariana (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, Alto Vera Cruz): A coisa boa é que se não tivesse carro ou caminhão, a gente poderia andar sozinho né, sem acompanhante. Agora, a coisa ruim é porque a gente teria que ir a pé pra todos os lugares.

Pesquisadora: Risos. E a pé, é muito morro né? Cês falaram né...

A melhoria das vias públicas, priorizando a circulação de pedestres, com calçadas adaptadas a bebês, deficientes e idosos, com arborização e iluminação pública, deveria focar especialmente os grupos sociais que circulam a pé e que fazem uso intenso das mesmas. Ocorre um privilégio do investimento na qualidade das vias de circulação de pedestres que atendem as populações mais abastadas (que menos circulam a pé), reproduzindo-se a desigualdade sociorracial na organização das vias públicas. As dificuldades de mobilidade urbana, com sistema público de transporte precário e caro, somados à má qualidade das vias fazem com que a segregação espacial e sociorracial seja potencializada, bem como determinam que a experiência urbana das crianças de periferia, vilas e ocupações se restrinja ao território em torno, não se efetivando o direito à cidade.

Se a qualidade da pavimentação, dificultando a circulação foi reiterada, sua ausência foi pontuada por crianças e adultos das ocupações, sendo unânime a reivindicação por asfaltamento das vias: “eu queria que colocasse asfalto lá no Rosa Leão, tá precisando de asfalto” (Melissa, menina, 11 anos, heteroidentificada preta, Escola Municipal Professora Daniel Alvarenga).

Por sua vez, essa situação também traz a preocupação com relação ao aumento da circulação de carros em maior velocidade. Como ressalta uma criança ao ser perguntada sobre o quebra-molas que acrescentou em seu desenho de uma cidade ideal: “Tem uns que passa muito rápido que é capaz de alguém estar atravessando a rua e o carro do homem passar por cima da pessoa” (Caio, menino, 11 anos, heteroidentificado pardo, Ocupação Dandara).

Por outro lado, a não pavimentação das ruas foi valorizada por possibilitar o brincar, presente especialmente nas atividades de soltar papagaio, mas também nos jogos de bola e demais brincadeiras infantis. “Ah é ótimo, porque quando meus amigos tá lá e chove, e eles rola no barro, aí a gente brinca no barro” (Diana, menina, 9 anos, heteroidentificada preta, Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga).

O asfalto se apresenta, inclusive, como um marcador de diferença entre uma ocupação e uma favela: “ocupação é terra e favela é asfalto” (Diana, menina, 9 anos, heteroidentificada preta, Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga). Como aponta o desenho de uma menina preta de 9 anos e moradora da ocupação, a cidade se refere onde estão ruas, carros, ônibus e motos em movimento. Na descrição de seu desenho: “aonde eu moro tem bastante natureza, tem o campo, pracinha, a rua, e essas casas aqui, que fica espalhada pra todo lado” (Diana, menina, 9 anos, heteroidentificada preta, Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga). Neste sentido, ainda que demandem o asfaltamento das vias, os moradores valorizam a proximidade da natureza e possibilidade de uso das ruas para lazer.



Figura 24 - Desenho sobre em qual cidade a criança se vê, a entrada da Ocupação Vitória.

Fonte: Diana, menina, 9 anos, auto-declarada preta. Acervo da pesquisa.

Ao analisarem as condições de acesso ao transporte público, foi destacada, em todas situações de pesquisa, a má qualidade, com tarifas caras, horário reduzido, longos intervalos de espera e excesso de passageiros. Como a grande maioria dos entrevistados, crianças e adultos, dos diferentes territórios da cidade, dependem de transporte público, as dificuldades de mobilidade comprometem ou inviabilizam o acesso à educação, ao brincar, ao lazer e à cultura.

Tal dificultador é potencializado no caso de circulação de mães com bebês, em que uma mãe pontuou sobre o uso do ônibus: “É estressante. Muito cheio. E tudo aumentando [preço] e nada melhorando. [...] Se não tiver alguém para te ajudar, é meio complicado você subir com o carrinho [de bebê] dentro do ônibus aqui. Não dá. E no caso seria: um bebê no colo, tentar subir um carrinho, com a outra na frente” (mãe de bebê e de uma criança de 8 anos, 23 anos, heterodeclarada branca, Creche Dom Giussani, Regional Norte)

No caso das ocupações, foi criticado pelas mães a dinâmica de linha alimentadora até as estações do MOVE, pois tais linhas têm horário reduzido, estando sempre cheias, especialmente no horário de retorno para a casa. Tais mães demandam processos mais participativos para a definição das linhas de ônibus. Uma possibilidade de circulação interna dentro das ocupações mostra-se essencial para as famílias, especialmente aquelas compostas por pessoas com deficiência ou mesmo para mães de crianças e bebês pequenas.

Diante da baixa qualidade do transporte público, nas entrevistas com mães da Ocupação Dandara, elas também afirmaram fazer uso de carros de aplicativo para se deslocar para trechos mais distantes, quando possível. Denunciaram se sentir, muitas vezes, inseguras pegando ônibus com crianças e bebês, mencionando casos de assalto na comunidade.

Reduziram demais a quantidade. E aí quando entram férias escolares, eles reduzem o dobro. Então você fica duas, três horas pra esperar um ônibus ali no ponto de ônibus. Aí compensa mais você pagar um Uber, que a passagem do ônibus tava mais cara. E quando você vem da estação pra cá você não tem lugar pra sentar. E pela demora do ônibus, você entra num ônibus lotado, vem de outro mais lotado ainda e as filas só vão

dobrando o quarteirão. (Juliana, 24 anos, parda, mãe dos bebês Ester, 4 meses, pardo, e Gustavo, 9 meses, heteroidentificado branco, Ocupação Helena Greco).

Ao representar na atividade com carimbos sua cidade ideal, uma criança de comunidade assim a descreveu: “Queria que tivesse mais água, uma escada rolante, um carro pra mim dirigir” (Letícia, 6 anos, autodeclarada preta, Ocupação Dandara). Embora tenha usado os carimbos que continham bicicletas e um único ônibus, a criança projetou uma cidade onde o transporte predomina acontecendo via automóvel, em que expressa a rejeição de transporte público, dada sua baixa qualidade.

Figura 25 - Desenho com carimbos representando qual a cidade desejada pela criança.

Fonte: Letícia, menina, 6 anos, autodeclarada preta, Ocupação Dandara. Acervo da pesquisa.



Observou-se como a experiência de lazer e circulação das crianças pela cidade mostrou-se distinta nas narrativas das crianças de famílias que possuem carro, em que estas praticam esportes e fazem passeios para regiões mais distantes: [Criança:] “Eu vou na escola, volto, visto a roupa de futebol, a minha chuteira, almoço, eu arrumo a cozinha e depois eu vou lá no SESC.” (Fernando, menino, heteroidentificado branco, 7 anos, Bairro Mantiqueira).

Tal fala contrasta com o comentário de uma mãe de criança com deficiência, do mesmo bairro sobre ausência de lazer:

Pesquisadora: Qual o lazer da família? Uma diversão assim?

Mãe: É complicado, porque tem ele que é especial e tem os outros né, aí tem passagens que você tem que pagar né, tem lanches. A gente tem um salário que é o que a gente sobrevive, aí tem água luz, gás, compra...” (Patrícia, 37 anos, autodeclarada branca, Bairro Mantiqueira).

Embora na pesquisa a grande maioria dos sujeitos participantes tenham revelado que se deslocam a pé para ir à escola, algumas crianças registraram o uso do ônibus. Isso foi apontado como uma sobrecarga na rotina, ao impor horários que comprometem a qualidade de vida da criança e da família, como verificado na entrevista com crianças do Bairro Alto Vera Cruz:

Janaina (menina, 7 anos, hetero identificada parda, Alto Vera Cruz) : “ Não gosto de ir para a escola, é muito de manhã cedo.”

Mariana (menina, 9 anos, hetero identificada parda, Alto Vera Cruz) A gente tem que dormir às 21:00 da noite ou 22:00... eu acordo às 5:30 da manhã e moro longe da escola e pegamos o 903. Às vezes a gente vem a pé e às vezes a gente pega o 903, quase todos os dias para passar aqui no Alto e deixar a gente na porta da escola.

Verifica-se, portanto, como o direito à cidade pelas crianças é comprometido por desigualdades territoriais, atravessadas por marcadores sociorraciais. Políticas de mobilidade urbana, qualificação das vias públicas, investimento em transporte público barato e de qualidade, educação no trânsito, investimento em sinalização e demais estratégias de redução da velocidade dos carros e priorização dos pedestres são essenciais para a democratização do direito à cidade. Além disso, são essenciais a criação de estratégias que possibilitem a viabilização do direito ao brincar, ao lazer e ao esporte na cidade, bem como a construção e qualificação de equipamentos públicos voltados para cultura, lazer e esporte, o que é abordado nas seções a seguir.

9.2 DIREITO AO BRINCAR, LAZER E ESPORTE NOS TERRITÓRIOS DA CIDADE

Entre as crianças dos bairros periféricos participantes da pesquisa, as experiências de brincar são bastante variáveis entre os grupos, de acordo com as singularidades dos territórios e do entorno próximo. A grande maioria tem acesso restrito aos espaços fora de casa, sendo a circulação não permitida sem acompanhamento de adultos, principalmente devido a questões de segurança. No Bairro Mantiqueira, a rua foi citada por duas mães, Rafaela e Lisandra (gênero feminino, autodeclarada preta, bairro Mantiqueira) como lugar perigoso e que “ensina coisa errada”.

Tal questão também foi reproduzida no discurso de uma mãe de bebê e de uma criança de 8 anos: “Lá em casa é em frente ao ponto de ônibus, então é muito morador de rua, fica do lado mesmo. Eles abriram uma loja lá, então entra muita pessoa usando droga, debaixo da minha janela. Meu marido já cansou de xingar, eu falei com ele “deixa pra lá, porque não vai adiantar. Eu não deixo minha menina nem ir na padaria sozinha, nem para comprar pão, eu tenho medo. Não tenho confiança”.

As crianças pesquisadas legitimam essa restrição imposta pelos adultos à circulação, opondo o espaço doméstico, considerado local protegido, à periculosidade dos espaços públicos. Isso se exprime na roda de conversa transcrita a seguir:

[Pesquisadora conversando com o grupo de crianças no POEINT depois que Flávio (menino, hetero identificado pardo, 11 anos, POEINT) retirou da Caixa a pergunta “Todo mundo fala que é bom ser criança, vocês concordam? Como é ser criança para vocês?”]

Pesquisadora: E quando vocês falam de como é bom [ser criança], vocês se sentem cuidados, assim, protegidos, cuidados?

Flávio (menino, hetero identificado pardo, 11 anos, POEINT): **Eu acho que protegido não, porque todo lugar tem um perigo.**

[Os colegas concordaram com Flávio se manifestando juntos]

Flávio (11 anos): **Protegido, protegido muito forte, não.** Mas protegido sim, mais ou menos.

Pesquisadora: Todo lugar tem um perigo, interessante... e você falou principalmente na escola?

Jhonatan (menino, heteroidentificado pardo, 11 anos, POEINT): **Não, não principalmente na escola, mas também na rua... também.**

Pesquisadora: Na rua...

Flávio (11 anos): Porque a gente fica até 17h né?

Jhonatan (11 anos): **E até mesmo na porta de casa né?**

Flávio (11 anos): Porque às vezes tem gente que vai embora sozinho e não sabe o que que pode acontecer.

Pesquisadora: Entendi, Flávio.

Flávio (11 anos): Cê vai né, Gabriel?

Pesquisados: E esse perigo...esse perigo é o que, Gente? Assim...

Gabriel (menino, heterodeclarado pardo, 11 anos, POEINT): É tipo...

Flávio (11 anos): **Tipo que uma pessoa pode sequestrar você...**

Gabriel: **E maltratar de você.**

Leonardo (menino, heteroidentificado pardo, 11 anos, POEINT): **Abusar de você.**

Pesquisadora: Sei...e em casa vocês se sentem protegidos?

[Os meninos responderam ao mesmo tempo que sim, mas Gabriel ponderou]

Gabriel (menino, 11 anos, heteroidentificado pardo, POEINT): **Em casa... mais ou menos, porque pode entrar uma pessoa lá dentro.**

Pesquisadora: É, como cê falou...

Gabriel (11 anos): **Mas tem que ser protegido trancando...**

Pesquisadora: Sei, Gabriel.

Gabriel (11 anos): **De menos sair na rua, porque o mundo aqui fora é triste.**

Pesquisadora: Entendi... Oh Leonardo, você também acha que em casa você se sente protegido?

Leonardo (11 anos): É... **Eu acho que todo mundo se sente em casa protegido.**

Pesquisadora: Será? Todo mundo é muita gente...todo mundo...

Gabriel (11 anos): Porque tem gente que acha mais conforto ficar **em casa porque você tem um pouco mais de segurança.**

Flávio (11 anos): E porque também né, em casa a gente pode dormir, a gente pode fazer o que a gente quiser.

Leonardo (11 anos): Ligar TV.

Flávio (11 anos): Agora na rua?

Gabriel (11 anos): **Porque a gente não conhece pessoas de lá fora e em casa, a gente conhece.**

A questão da insegurança dos espaços públicos também remeteu as crianças da Ocupação Rosa Leão a uma reflexão sobre a segurança pública, em que demonstraram uma divisão sobre soluções para a sensação de insegurança na comunidade, atravessada pela questão sociorracial. Enquanto uma menina preta de 11 anos defendeu que a maior presença de policiais na comunidade poderia auxiliar na sensação de segurança e que tinha o sonho de ser policial quando crescesse, outra reforçou que na mídia é recorrente ver agressões policiais motivadas pela cor da pele. O consenso entre elas, contudo, era de que, atualmente, a polícia só entra na ocupação para pegar bandido, mas não entra para proteger e olhar como estão as coisas: “Passa [a polícia], mas passa para perseguir bandido, não passa para proteger não” (menina, 12 anos, parda, Ocupação Rosa Leão). A segurança pública é questão central para a garantia de direitos em territórios vulneráveis e Lisandra (mãe, já referida), inclusive, faz referência em sua entrevista à busca pela Escola Integrada como forma dos filhos terem um lugar seguro para ficar durante seu trabalho. Essa visão foi confirmada pelo diálogo com as crianças.

Os limites do brincar nos espaços públicos também foram definidos pelo trânsito nas vias, como no diálogo com as crianças do Bairro Alto Vera Cruz e no Bairro Mantiqueira:

Pesquisadora: E vocês brincam na rua? Aqui pode brincar na rua, gente? Aqui no Alto?
Crianças: Não! [Todas as crianças responderam juntas]
Tereza (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, bairro Alto Vera Cruz): A gente brinca no quarto.
Kleber (10 anos): No quarto, no pátio...
Pesquisadora: Ah tá...mas cês falaram da pracinha...
Rafael (menino, heteroidentificado pardo, 9 anos, CIAME– Flamengo): Quando eu era do Alto Vera Cruz, eu brincava muito na rua. [Rafael mora no bairro vizinho]
Pesquisadora: É?
Kleber (10 anos): Porque quando não tem um lugar calmo, não pode brincar.
Pesquisadora: Como é que é, Kleber...que que é lugar calmo?
(10 anos): Não passa nada...pra atrapalhar.
Mariana (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, Alto Vera Cruz): Tipo, se a gente tá brincando de pega-pega e passa um carro, assim.
Rafael (9 anos): Aí corre o risco de... atropelar.
Sandro (menino, 10 anos, autodeclarado branco, Bairro Mantiqueira): O Fernando (irmão de Sandro) quase não sai sozinho.
Pesquisadora: Por que não pode sair sozinho?
Sandro: Minha mãe não gosta.
Sandro: Porque dependendo de onde vai, ela falou que a partir de dez anos pode sair, eu vou na padaria lá em cima, sacolão e no São Geraldo e às vezes eu vou na mercearia do meu avô (...) Ela tem medo porque a rua é muito perigosa e tem muitos carros e ônibus, então ela acha muito perigoso.

Mesmo com restrições, ao se referir ao lazer e ao brincar, as praças foram os espaços mais tematizados por crianças e adultos. As condições de frequência foram condicionadas pelo território, proximidade, segurança, acessibilidade, conservação, condições socioeconômicas, pertencimento sociorracial e geracional.

Tanto adultos, quanto crianças, demandam parques e praças próximos às residências, com infraestrutura adequada, explicitando a desigualdade socioterritorial na distribuição de espaços de lazer na cidade, sendo estes concentrados na regional centro-sul. Conforme dados levantados pela equipe deste diagnóstico a partir de informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL/BH), em 2022, Belo Horizonte contava com 78 parques, sendo 64 deles abertos ao público. Somente três regionais concentram mais da metade dos parques (Centro-Sul, Nordeste e Pampulha, 64,9%), enquanto que as regionais Barreiro, Leste e Noroeste contam com 6 parques, perfazendo 8,1% do total. Isso reitera o discurso de que há uma desigualdade espacial e sociorracial nos investimentos públicos necessários à garantia do direito à cidade.

Pode-se dizer que essa demanda é hegemônica entre as crianças das ocupações, tendo as crianças detalhado em suas produções para a pesquisa, de modo geral, praças com brinquedos para crianças e bebês, área verde, lugares de lazer iluminados, sombreados e seguros que também possam ser frequentados no período noturno. Na ausência de praças no território, as crianças destacaram que gostam de frequentar a pracinha do bairro para brincar, ouvir música e fazer churrasco. Como destacado por uma criança: “O que eu queria aqui no Dandara era um parquinho pras crianças ficar brincando, né?” (menino, 11 anos, heteroidentificado pardo, Ocupação

Dandara). O desenho a seguir foi produzido por Luana, menina, 8 anos, parda, Ocupação Rosa Leão, após uma atividade de mediação de leitura em que foi proposto às crianças que desenhassem o que queriam ver de sua janela. Em seu desenho, um arco-íris se ergue sobre um parque com pula-pula, escorrega, gira-gira e balanço.



Figura 26 - Desenho produzido, após leitura do livro “Da minha janela eu vejo”, demonstrando o que a criança deseja para o local que mora.

Fonte: Luana, menina, 8 anos, heteroidentificação parda, Ocupação Rosa Leão. Acervo da pesquisa.

As crianças demonstram clareza quanto aos equipamentos que deveriam estar presentes nas praças e parques, centrados no brincar. No caso de criança da Ocupação Dandara, em seu desenho, ele instala um parquinho com gangorra, balanço de pneu e cavalo de pau. E também sugere uma intervenção na comunidade que pudesse permitir maior espaço de brincadeira: “Primeiro, eu ia tirar o muro dessa capela aqui. Porque ela cobre muito espaço. Aí quando a gente quer brincar, tem gente que fica tirando a gente de lá” (menino, 11 anos, heterodeclarado pardo, Ocupação Dandara).



Figura 27 - Desenho de Caio após leitura do livro “Da minha janela eu vejo”, demonstrando o que a criança deseja para o local que mora, Ocupação Dandara.

Fonte: Caio, menino, 11 anos, heteroidentificado pardo. Acervo da pesquisa.

Dentre as demandas por melhorias de um espaço de lazer localizado próximo à Ocupação Helena Greco, uma criança destacou: “Eu ia colocar um negócio gigante cheio de doces, brinquedos e churrasco” (Yago, menino, 6 anos, heteroidentificação preto, Ocupação Helena Greco).

No caso das crianças de ocupações, vilas e favelas e comunidades tradicionais entrevistadas, elas demonstraram se apropriar do espaço em torno, especialmente das áreas naturais remanescentes, como espaço de brincadeira. Observa-se uma variedade maior de relatos de brinquedos e brincadeiras que não se mostraram presentes na escuta de crianças de outros territórios da cidade. Ainda que os equipamentos de lazer sejam ausentes nas ocupações, o fato de os territórios não terem circulação de carros, apresentando remanescentes de áreas verdes, potencializa a diversidade do brincar. Em passeio com crianças da Helena Greco pelo entorno de sua moradia, o brincar permeado pela relação com a natureza também se destaca, sendo mencionados cavalos, pés de manga e banana e o brejo.

Diogo (menino, 8 anos, heteroidentificação branco, Ocupação Helena Greco) (08:16)
– Aí eu brinco aqui com o meu irmão, tem tipo uma casinha ó. Nois brinca aqui, cada um tem o seu quartinho

Pesquisadora: (08:34) – Nossa, que legal!

Diogo (08:39) – Nayara fica mais aqui onde tem brita, porque ela gosta de brita. Aqui ó, são restos de bambu, eu gosto de ficar brincando de espada e pesca.

Pesquisadora: (13:51) – E você queria morar em outro lugar que não tivesse barranco e tal?

Diogo (13:57) – Eu não! Eu gosto de morar aqui!



Figura 28 - Diego, 8 anos, heteroidentificado branco, conduz pesquisadora pelos locais em que costuma brincar, como o barranco, na Ocupação Helena Greco.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Ainda na comunidade Dandara, as crianças se aproveitam de espaços remanescentes de área verde, como um bosque próximo. Os jovens ou crianças maiores com mais autonomia vão até a Lagoa da Pampulha ou parque Ecológico “dando pulão” nos ônibus, termo que faz referência ao ato de pular a catraca para, assim, não pagar a passagem do transporte. Dentre as atividades de brincar mencionadas estão o papagaio e o “dar o grau” (manobras com bicicleta) que poderiam inspirar espaços de lazer na comunidade.

Segundo depoimento de uma liderança da comunidade Dandara, devido às circunstâncias socioeconômicas, as famílias costumam se deslocar na maior parte do tempo somente dentro do raio que circula a pé, de modo que o investimento em espaços culturais, de esporte e lazer nas comunidades é essencial para a garantia desse direito. Segundo ela, algumas crianças e bebês encontram espaço de lazer em igrejas, onde há salinhas com brinquedos, mas de modo geral, há poucos espaços abertos e seguros.

Para a liderança, na perspectiva das crianças e bebês, contudo, a rua e demais espaços de encontro nas ocupações, como a frente de um bar ou uma padaria, podem ser um importante espaço de lazer. Assim, sugere que a adoção de estratégias como fechar ruas em finais de semana podem ser efetivadas para promover lazer na comunidade e também a convivência familiar e comunitária.

Nos demais territórios investigados que contam com praças e parques próximos à residência das crianças, isto não constitui, no entanto, garantia de seu uso. Para além das condições de acessibilidade, já apontadas na análise da mobilidade, fatores como segurança, iluminação pública, conservação das praças, qualidade e manutenção dos equipamentos e brinquedos definem seu uso.

No que se refere a segurança, esta define tanto o deslocamento, quanto a permanência nos espaços de lazer. Na fala de um pai de três crianças (Edson, 45 anos, autodeclarado pardo, Creche Giussani, Regional Norte): “Aqui a gente percebe que, pela região [...] esses espaços, essas praças, elas não são tão adequadas devido a situação de criminalidade, de abuso de álcool, de tóxicos. Então, o que você faz? Você acaba não se colocando na presença de certas situações. Então, o que você procura? Locais mais seguros.”

Tal questão também foi referida na fala de uma mãe no Bairro Mantiqueira:

Você vai em um parque, não consegue nem ir no banheiro porque não tem coragem de deixar seu filho com outra pessoa. Então assim, isso marca muito a vida da gente, porque hoje – pela maldade do ser humano – você não confia mais em ninguém. Você sempre tem um pé atrás. Isso te sobrecarrega, porque você vai em um lugar, se alguém te olhar estranho você já: “vou sair daqui”. Isso tudo marca a vida da gente”. (Karina, gênero feminino, 28 anos, autodeclarada preta).

Observa-se que as condições de segurança são obstáculos à qualidade e ao acesso aos equipamentos. Assim, as mães e crianças recorrem a equipamentos mais distantes, ou menos qualificados, por serem mais seguros.

Para além da segurança, as condições de manutenção informam a frequência a praças e parques. As mães mostram-se atentas à limpeza, conservação dos jardins, dos brinquedos e presença de

áreas verdes. As crianças destacam também a presença de áreas verdes e a qualidade dos equipamentos para brincadeiras.

Na fala de uma avó/mãe de bebê (Iracema, 57 anos, autodeclarada branca, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha):

Todos esses parques onde têm área verde, igual aqui em frente mesmo tem um, né? Eu acho que melhorar esse ambiente de pequenas áreas verdes, de pequenos parques como esse aqui. Tem um também entre o shopping, eu não sei como é que chama, acho que é Santa Cruz, entre o Minas shopping e a minha casa tem mais um desse tipo aqui. Mas o de lá está super precário. E são lugares assim, muito bons de passear com as crianças, porque não tem brinquedo nem nada, mas joga bola, joga perto, é um momento que a gente interage mais, entendeu? Eu acho que seria uma boa ideia, melhorar esses pequenos Parques Ecológicos, que eles chamam de parques ecológicos. (Iracema, 57 anos, autodeclarada branca, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha).

Sobre as condições de conservação, assim comenta:

Esse parque aqui é bem cuidado, mas o outro lá não tem limpeza. A limpeza não é boa, tem muito mato, muita grama, muito alta, sabe? Toda vez que a gente vai... até aquele da Lagoa do Nado também. Até para a gente fazer um piquenique, uma coisa, o parque não é, não está bem cuidado. E é um lugar legal para passear, porque você não precisa gastar. Entendeu? E aí é um lugar legal para gente ir, igual... o dia que você não tem, não tem dinheiro, você tem que procurar um lugar que você vai levar seu lanche, que você vai levar seu brinquedo, né? Então, se fosse um lugar bem cuidado, eu acho que seria um apoio muito bom para quem não tem condição de levar em outros lugares, né? (Iracema, 57 anos, autodeclarada branca, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha).

As condições de limpeza e qualidade dos brinquedos também são destacados pelas crianças:

"O Parque Lagoa do Nado tem um parquinho muito legal e o Cássia Eller tem uma pista de bicicleta e tem umas trilhas legais, eles são organizados. Ser organizado é ter espaço para correr e brincar. Tem alguns parques muito sujos, a manutenção não é feita nos banheiros e nos bebedouros e às vezes é ruim. Fora isso os outros são bons. (Sandro, hetero identificado branco, 10 anos, Bairro Mantiqueira).

As crianças valorizam os espaços públicos de lazer também por propiciar contato com a natureza, possibilitando o exercício de brincadeiras diversas, conforme verificado no Bairro Ribeiro de Abreu:

[Pesquisadora conversando com o grupo de crianças na Escola Municipal Professor Paulo Freire depois que a Bárbara (menina, hetero identificada parda, 8 anos, Escola Municipal Professor Paulo Freire, integrada) retirou a pergunta da Caixa: "O bairro é um bom lugar pra brincar na opinião de vocês?]

Renato (menino, 7 anos, hetero identificado preto, autista, Escola Municipal Paulo Freire, integrada): Tem muitos parque, tem muita natureza, eu gosto.

Pesquisadora: É mesmo, tem muita água né, parece...

Renato (7 anos): Tem muitos bicho na natureza...

Pesquisadora: Aqui no bairro mesmo, Renato?

Ele confirmou, acenando a cabeça.

Bárbara (menina, 8 anos, heteroidentificada parda, Escola Municipal Paulo Freire, integrada): Os animais.

Renato (7 anos): De vez em quando aparece gato lá pra mim...

[minutos depois, as crianças toparam começar os desenhos]

Pesquisadora: E o que vocês vão desenhar então?

Renato(7 anos): Natureza [entusiasmada e assertiva a resposta]

[...]

Renato (7 anos): Pode fazer a natureza?

Pesquisadora: Pode fazer a natureza, Renato.

No passeio com a pesquisadora, as crianças puderam avaliar as praças do Bairro Mantiqueira, onde residem, não apenas avaliando sua qualidade, mas apontando que equipamentos deveriam estar presentes. A praça mais próxima a residência foi considerada como um lugar pouco adequado porque é uma rotatória com trânsito intenso, sendo também apontada como suja pelas crianças. Elas apontaram o desejo de que tivesse uma biblioteca e quadra para jogar futebol com o pai.



Figura 29 - Trânsito contínuo em torno da praça 1.

Fonte: Acervo da pesquisa.



Figura 30 - Desenho de Fernando, que representa uma praça junto à biblioteca.

Fonte: Fernando, menino, 7 anos, heteroidentificado branco. Acervo da pesquisa.

Na segunda das praças acessíveis a pé visitada, embora tenha sido apontada a limpeza insuficiente no entorno da praça e sua distância de casa, o brinquedo disponível agradou as crianças.



Figura 31 - Paulo brincando na Praça 2.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Os parques e praças são compreendidos como espaços das famílias, em torno do brincar, numa relação intergeracional:

Eu fiz uma cidade que tem espaço reto e bonito, porque eu gosto muito de brincar com minha avó e meu irmão. (...) A minha cidade tem muito espaço para divertir e também descansar com a família (Jamila, menina, 9 anos, autodeclarada preta).



Figura 32 - Representação após momento de foto-eliciação no Anjos D’Rua.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na ausência de parques e praças próximos, ou diante de sua precariedade, as crianças relatam a ida a parques e praças de regiões privilegiadas, relatando sentimento de inadequação e episódios de racismo, diante da elitização destes locais.

Na Escola Centro Pedagógico, diante da questão: “Quem tem o direito de se divertir?”, as crianças levantaram a questão das barreiras sociorraciais que dificultam ou impedem o direito de famílias negras ao lazer nos espaços de praças e parques.

Nem sempre, quase nunca, né, dá pra gente ir num lugar, tipo, Praça do Papa e achar que vão achar normal a gente tá ali. Olham torto mesmo. Aí fica meio dividido ou a gente acaba desistindo de ficar. Mas desanima, porque ainda tem que gastar no ônibus. Pra divertir, só gastando! – Akin (11 anos, menino, autodeclarado preto).

Uma criança fez registro de um desenho num espaço de lazer, em que pessoas brancas se encontram no centro da imagem e uma criança negra está afastada, representação corroborada por outras crianças que relataram terem vivido a mesma situação.



Figura 33 - Representação após momento de foto-elicitação no Anjos D’Rua.

Fonte: Amora, menina, 7 anos, autodeclarada parda. Acervo da pesquisa.

Nas conversas sobre o desenho, as crianças explicitam a tensão e racismo na convivência no espaço público em frases como “às vezes as pessoas (brancas) não se sentem bem quando vê o filho perto de uma pessoa negra” (Luna, menina, 6 anos, autodeclarada preta, Centro Pedagógico) ou “se for homem, aí complica. Às vezes as pessoas têm medo do meu pai, porque acham que é bandido. Mas ele é só negro mesmo.” (Akin, 11 anos, menino, autodeclarado preto, Anjos d’ Rua).

A segregação sociorracial e a desigualdade na distribuição dos parques e praças são percebidos pelas crianças: “Perto da minha casa não tem nenhum parque, daí preciso ir de ônibus nos que só tem gente branca. Aí me sinto meio que sozinha, porque é difícil conseguir alguém para brincar”. (Jana, menina, 10 anos, Anjos D’Rua).

As crianças percebem a importância destes espaços na cidade e seu papel no fortalecimento das comunidades. Para as crianças, tornar o lazer mais acessível, fará com que as cidades possam elevar a qualidade de vida de seus residentes, como ressalta Akin: “deveria ter parquinho perto da casa de todo mundo, principalmente na favela, porque nem na minha escola tem espaço pra brincar” (Akin, menino, 11 anos, autodeclarado preto, Anjos D’Rua).

Destaca-se no projeto ideal de cidade uma maior proximidade com a natureza e a presença de árvores no espaço urbano. Ainda que as crianças projetem como cidade ideal um espaço verticalizado com grande presença de automóveis, esta cidade conviveria com mais espaços naturais, voltados para o lazer: “para a cidade ser boa, tem que ter mais parques que casas e também ter um jeito bom de chegar, sem trânsito. Eu desenhei pessoas de todas as cores, porque assim que é o certo”.

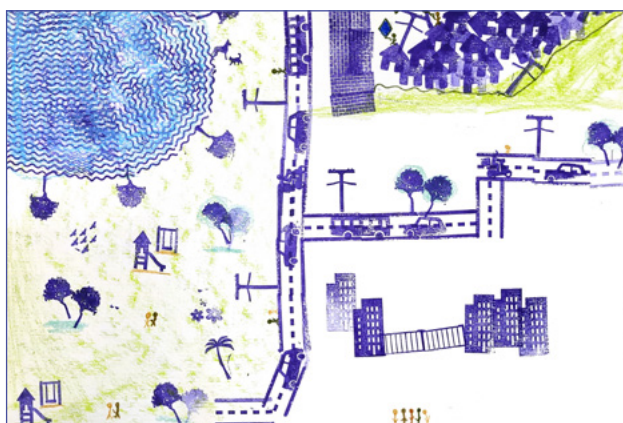


Figura 34 - Desenho após momento de foto-elicitação “a cidade que queremos”.

Fonte: Acervo da pesquisa.

O desejo pela democratização dos espaços de lazer também é demonstrado pelas crianças em outro depoimento de Nia (menina, 10 anos, autodeclarada preta):

Eu acho que seria justo todo mundo escorregar num morro de papelão para descer e ter criança para brincar com crianças negras, porque a gente passa por coisa parecida. E também não corre o risco de eu ser acusada de “coisas”. (...) Eu desenhei uma quadra de basquete porque acho que todo mundo tem o direito de aprender um esporte. Eu tô aprendendo Hockey. Sabia? Mas é um projeto pra pouca gente e isso é chato.

A experiência do brincar e do lazer, para além dos diferentes territórios da cidade, se efetiva nos equipamentos e espaços culturais. Estes, além de possibilitarem o lazer, viabilizam o acesso à cultura e suas produções, aspectos menos presentes na experiência urbana das crianças, como discutido a seguir.

9.3 ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS CULTURAIS

Dados levantados pela equipe deste diagnóstico a partir de informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL/BH), em 2022, informam que Belo Horizonte contava com 749 equipamentos públicos de esporte e lazer ativos, sendo que a maior parte (58,3%) dos espaços são Academias a Céu Aberto (Academias da Cidade), destinadas a pessoas com 12 anos ou mais. Este tipo de equipamento é, então, seguido de Campo de futebol (10,1%) e Quadra poliesportiva (10,0%). Dos 169 tipos de quadras e ginásios, o Barreiro concentra a maior parte (17,7%), enquanto a regional Venda Nova conta com somente 4,1% do total desses aparelhos públicos. Quanto aos equipamentos culturais ofertados pelo poder público, segundo informações disponibilizadas no site oficial da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH, 2024), a cidade conta com 17 centros culturais, espalhados por 9 regionais, e 7 museus.

Ao se referirem a equipamentos culturais da cidade, verifica-se que as opções de lazer das famílias participantes da pesquisa concentram-se na ida a praças, parques, igrejas e, quando a situação financeira permite, shoppings. Houve também referência a frequência a centros culturais, para atividades de lazer. Porém, em nenhum momento da pesquisa houve referência a frequência familiar a equipamentos como museus, teatros, bibliotecas e cinemas, para atividades de fruição de produções culturais.

E vocês saem, passeiam? Fazem algo fora de casa? (Pesquisadora)

Ah, quando tipo assim minha mãe tem dinheiro ela sempre tenta levar a gente para um lugar diferente, tipo assim no shopping (Paulo, menino, 8 anos, autodeclarado preto, Bairro Mantiqueira).

As mães, ao comentarem as atividades de lazer, vinculam-nas a condições econômicas, destacando o preço de deslocamento e alimentação. Tal situação se exacerba em famílias com bebês, crianças deficientes – uma mãe comentou que sofre discriminação quando sai do bairro, onde a criança é aceita pelos vizinhos – e para crianças negras, que mencionam situações de racismo.

Na fala de uma mãe de bebê (45 anos, autodeclarada parda, na Regional Pampulha):

A gente vai nos espaços, às vezes, e vê isso, um banheiro que não está adaptado. Que, às vezes, até para a gente ir ao banheiro, você está sozinha com o bebê: onde que você coloca a criança ali, enquanto você vai usar o banheiro? Por que você vai deixar a criança sentada lá no chão de um banheiro público! Então essas coisas, eu acho que ainda é um dificultador de todos os lugares, independentemente de ter um trocador ou não, para você estar usando com a criança (Fernanda, gênero feminino, 45 anos, autodeclarada parda, Regional Pampulha).

Outros dificultadores para o acesso a lazer e cultura são as responsabilidades de trabalho dos pais nos fins de semana como relatado nesta conversa na casa da família:

E sair, passeio, lazer, como é que é isso na sua vida? (Pesquisadora)

Não, não tem não (Mãe)

Levar os meninos ao parque? (Pesquisadora)

Não. (Mãe)

Nunca dá pra fazer essas coisas? (Pesquisadora)

Antes não dava porque a gente pagava aluguel e hoje não dá por causa que sábado, domingo e feriado eu estou trabalhando. Quando pode ou a minha irmã, que não mora aqui no terreiro, ela tem um menininho pequeninho, é Silmara que dá apoio, aí às vezes ela vai fazer passeio com o menino dela e sempre olhava o Paulo e leva o Alisson, só assim eles passeiam (Mãe – Lisandra, 38 anos, autodeclarada preta, Bairro Mantiqueira).

Se a frequência a atividades culturais mostrou-se ausente entre as famílias, a escola surge como instituição mediadora do acesso à cultura. Numa atividade de foto-elicitación realizada na EMEI do Bairro Petrópolis, diante da imagem do Centro Cultural do bairro, as crianças conseguiram identificá-lo, demonstrando a importância das experiências vividas naquele espaço. Enquanto isso, os parques municipais da região não foram identificados, talvez devido a baixa qualidade da imagem, ou por não ter sido relatada pelas crianças ou profissionais a ida a estes locais com a escola. Nesse sentido, a escola configura-se como importante vetor que pode oportunizar a circulação e apropriação dos espaços culturais da cidade:

Criança (menina, 5 anos, hetero identificação parda, Bairro Petrópolis): A gente foi fazer um teatro. A gente ia, é, a gente viu um teatro.

Pesquisadora: Vocês foram aqui então, com a professora?

Criança: A gente que foi fazer o teatro.

Pesquisadora: E como é que foi esse teatro?

Criança 5: Foi legal.

(Foto-elicitación – Grupo 3 de crianças).

A ocorrência dos passeios foi um destaque positivo feito pelas crianças, presente na maior parte dos grupos ouvidos nos diferentes contextos da pesquisa. É possível perceber que as crianças se divertem muito ao se deslocarem pela cidade com a escola. Os passeios garantem direitos que vão além daquele associado à Educação, oferecendo oportunidades e experiências associadas ao Direito ao Lazer, à Cultura, bem como ao Território e à Cidade. Na organização do tempo das escolas de tempo integral, a referência a visitas e passeios a equipamentos culturais foi recorrente entre as crianças:

Jordana (menina, 13 anos, hetero identificação branca, E.M. POEINT Barreiro): Aqui na escola a gente tem muito essa questão dos passeios, vai ter um passeio cultural

amanhã, por exemplo. Eu acho que vai ter alguma coisa sobre a UFMG mesmo, a gente vai visitar lá. Eu acho que essa questão de passeio da escola levou os meninos, assim, pra conhecer lugares mais distantes, que eles nunca tinham ido.

Rosilene (menina, 14 anos, heteroidentificação branca, E M POEINT Barreiro): A conhecer bastante né...

Fabio (menino, 12 anos, heteroidentificação pardo, E M POEINT Barreiro): Foi um teatro de belas artes.

Na mesma escola, foi feita referência a atividades culturais desenvolvidas internamente, caso de um coral: “Pesquisadora: Coral, vocês foram assistir um coral? Regina (menina, 11 anos, heteroidentificação preta, POEINT Barreiro): A gente tem um coral aqui na escola.”

A mediação da escola ao possibilitar a circulação pela cidade e o acesso a bens e produtos culturais também surgiu na escuta de crianças e mães moradoras de Ocupações, que destacaram uma diversidade de espaços e atividades que as crianças têm acesso, especialmente através do Programa de Escola Integrada.

Um exemplo disso está na fala de uma criança que disse nunca ter visto o mar e pontua: “A escola podia levar a gente na praia” (menina, 11 anos, heteroidentificação preta, Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga). Durante a atividade realizada neste mesmo contexto, as crianças compartilharam a realização de passeios e excursões, a importância de oficinas como capoeira, o desejo de ser atriz e poder fazer aulas de teatro e balé na escola. Uma mãe de crianças e bebês (que é também educadora na Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga) diz que também frequenta cinemas com a escola. Algumas crianças destacam também que os pais não as autorizam a participar de nenhum passeio da escola, o que reforça a importância de uma relação mais próxima entre a escola e a família a fim de promover maior relação de confiança.

As crianças manifestaram consciência do papel mediador da escola, no acesso à cultura, lazer e esporte, como foi verbalizado por uma vereadora mirim da Escola POEINT, no Barreiro. Esta demonstrou não apenas conhecimento do caráter diferenciado de sua escola, como também apontou a necessidade que outras escolas conferissem maior centralidade ao lazer, acesso a cultura e esporte na distribuição dos tempos escolares, excessivamente centrados no conteúdo:

Jordana (menina, 13 anos, heteroidentificação branca, Pooint, Barreiro): [...] a terceira [proposta] que apresentei era tentar levar alguma coisa que tenha aqui nessa escola para as outras. Exemplo, aqui na escola tem atividades autônomas de segunda a sexta e essas atividades são um tempo mais livre para os alunos descansarem da semana. Porque quase todas as escolas tradicionais que eu conheço, tem provas todas as quintas e isso deve ser muito exaustivo. Aqui, como tudo é mais diferente, a gente tem momentos de vivências, atividades autônomas e conexão e os recreios que são maiores, esses são os nossos momentos de descanso... porque a gente fica o dia todo aqui... Porque a maioria estuda de manhã e à tarde e a maioria fica estudando direto. Porque tem escolas que parece que tem uma agulha de conteúdo o tempo todo nos alunos e isso cansa, deveria ter mais recreio e as escolas são só 15 minutos para três horas de aula, por exemplo. E a minha proposta foi trazer mais tempo livre para os alunos, ou tempo de atividades extracurriculares, aula de música, danças, arte, esportes, grafite. A gente tem isso nas vivências, ou pode ser treino, mais para os esportes, ou o laboratório de artes que tem aqui, que a gente trabalha com artes, grafite, percepção. É muito legal e eu queria levar isso para o resto das escolas.

A escola se mostrou mediadora também de atividades de lazer e brincadeira com as famílias. Numa EMEI as crianças participantes indicam que o tempo de brincar de fato concentra-se no espaço escolar e quando questionadas sobre o brincar com as famílias, algumas indicam brincar sob a tutela dos pais na própria escola no horário da saída, como discutido no item Direito à Educação, deste relatório.

Os equipamentos vinculados à política de Assistência Social no município também foram citados como importantes espaços de lazer. A coordenadora de uma EMEI relatou que o espaço do CRAS, onde há uma biblioteca e um campo de futebol, era costumeiramente utilizado pelas crianças antes do período da pandemia da Covid-19, tendo sido seu uso interrompido posteriormente. Também foi citado na escuta de crianças na escola o CIAME (Centro Integrado de Apoio ao Menor), equipamento público que trabalha com a socialização de crianças e adolescentes por meio de oficinas e cursos variados. Este foi referido pelas crianças como espaço de lazer, frequentado autonomamente:

Janaina (menina, 7 anos, heteroidentificada parda, CIAME) retira da Caixa e pede para que a pesquisadora leia em voz alta a pergunta, mostrando a imagem: “Vocês andam muito aqui no bairro, sozinhos ou acompanhados? Que lugares vocês vão aqui?”

Rafael (menino, 9 anos, heteroidentificado pardo, CIAME): Na escola.

Mariana (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, CIAME): Ó...acompanhados, a gente vai na escola, essas coisas, agora, sozinhos mesmo a gente vai pra padaria, pras lojinhas que vende doce.

Rafael (menino, 9 anos, heteroidentificado pardo, CIAME): Pro CIAME, a gente vai acompanhado com os amigos.

Pesquisadora: Você também, Kleber (menino, 10 anos, heteroidentificado preto, CIAME), com os amigos?

[ele acena positivamente]

Mariana (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, CIAME): Da escola é pertinho do CIAME, e a gente vai...

Rafael (menino, 9 anos, heteroidentificado pardo, CIAME): É só ir subindo morro.

Percebe-se como é importante acontecer o acolhimento do Centro pela permissão ao brincar. Para as crianças, o CIAME é importante notadamente pela oferta de tempos e espaços seguros para as ações brincantes de autoria das próprias crianças. É nítido como o CIAME tem significativa importância na vida delas, mas isso só se dá porque o espaço reconhece a importância do brincar. Tais registros são complementados pelo depoimento da educadora Débora (37 anos, hetero identificada preta, CIAME – Flamengo), também entrevistada durante a pesquisa:

Alguns [as crianças] colocaram que é a questão da vivência, de trocas, outros colocaram sobre a construção de vida, oportunidade de sair da rua. [...] A dificuldade deles de família, a gente tem que suprir em relação às atividades, em carinho e em atenção e a gente vai entendendo qual é a necessidade de cada menino. Pra mim hoje, eu vejo como importância do CIAME é essa construção, de vida mesmo, de formar o cidadão mesmo, entender o que é bom e o que é ruim [...]. O CIAME é a oportunidade que vocês tem para brincar, lá na rua você vai ter que ser o filho, você vai ter ser o ajudante lá da sua mãe, vai ter que ser o irmão mais velho, aqui não, aqui você não vai ser o irmão mais velho, aqui você não vai ter que lavar vasilha, aqui você não tem que fazer nada, então é a hora de brincar [ênfase na fala]. Vai brincar colorindo, vai aprender falando, aí vai indo... Débora (37 anos, hetero identificada preta, CIAME– Flamengo).

No CIAME Alto Vera Cruz, Kleber (menino, 10 anos, heteroidentificado preto, CIAME Flamengo) retira da Caixa e lê em voz alta a seguinte pergunta: “O bairro é um bom lugar para brincar na opinião de vocês? Segue o diálogo de sua resposta:

Kleber (menino, 10 anos, heteroidentificado preto, CIAME Flamengo): Porque tem mais pessoas pra conversar... correr...

Mariana (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, CIAME Flamengo): Brincar de esconde-esconde... brincar de várias coisas.

Pesquisadora: E você, Tereza? O que você acha?

Tereza (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, CIAME Flamengo): É porque a gente não fica aqui sozinho, mais gente pra brincar, pra gente não ficar sozinho em casa. Sair um pouco do celular, sabe?

Pesquisadora: Entendi...então tem lugares que vocês conseguem brincar calmos.

Crianças: Sim...

Pesquisadora: E aqui no bairro tem, é fácil de achar esse lugar?

Mariana (menina, 9 anos, heteroidentificada parda, CIAME Flamengo): Sim, que é o CIAME e essas pracinhas aqui que tem quadra.

Para as crianças, o CIAME é importante notadamente pela oferta de tempos e espaços seguros para as ações brincantes de autoria delas próprias. Em conjunto, os dados informam a diversidade de práticas de vivências dos direitos das crianças. Nos mesmos territórios onde foi presente a preocupação sobre a segurança das crianças, estas frequentam o CIAME: “um espaço onde eles [as crianças] se sentem livres mesmo” (Educadora Inês). A existência de tais espaços sinaliza que parece haver uma espécie de “ilhas de garantia de direitos” em territórios complexos. Neste sentido, um equipamento da política de Assistência Social representa o acesso a diversos direitos das crianças, especialmente quando se trata de um contexto que dialoga com a cultura da infância.

Um importante equipamento de cultura, lazer e esporte, próximo dos territórios das crianças são os Centros Culturais. Num dos locais pesquisados (Centro Cultural Alto Vera Cruz), foi feita escuta de crianças que participavam de um projeto de saúde mental denominado “Arte da Saúde: Ateliê da Cidadania”. Trata-se de um programa desenvolvido por meio da Secretaria Municipal de Saúde que visa a prática de promoção à saúde voltada para crianças e adolescentes de 6 a 18 anos que buscam o enfrentamento de situações de vulnerabilidade, risco social e/ou pessoal, usando a arte e suas diversas expressões como principais ferramentas de produção de cidadania e protagonismo infantojuvenil.

No entanto, não se observou no local condições físicas e estruturais favoráveis à promoção da saúde. O local da oficina pouco dialogava com a cultura da infância, em uma sala subsolo do prédio, com barulho intenso da rua, sem acessibilidade e espaço limitado para circulação de pessoas. O encaminhamento do Posto de Saúde, CRAS ou Equipes de Saúde da Família ao projeto, um importante indicativo de integração entre as políticas, é contudo feito sem informações adicionais sobre as condições de saúde das crianças (não há relatórios disponíveis, nem mesmo pela Coordenação Regional do Projeto) e parece não haver um planejamento prévio de atividades artísticas para o encontro com as crianças. Por exemplo, foi informado que o encontro de Brinquedos e Brincadeiras, atividade do próprio Centro Cultural, não é ofertado a essas crianças, apesar de o bairro ser considerado importante espaço da cidade de produção cultural, com iniciativas diversas de atores e sujeitos do próprio território – como é o caso do grupo “As

Meninas de Sinhá”. Na escuta das crianças verifica-se que todas as atividades do projeto são realizadas neste espaço restrito:

Bernardo (menino, 10 anos, heteroidentificação branco, autista, Centro Cultural Alto Vera Cruz): Eu desenho, pinto, faço peixe, faço jacaré.

Rogério (menino, 9 anos, heteroidentificação preto, Centro Cultural Alto Vera Cruz): Às vezes a gente gosta de jogar futebol.

Pesquisadora: Como é que é, ah joga futebol aqui na sala?

Bernardo (10 anos): É, a gente aproveita esse espaço.

Lorran (menino, 9 anos, heteroidentificação branco, Centro Cultural Alto Vera Cruz): Eu mais brinco do que coloro.

Pesquisadora: ... Então a Laura (arte educadora) sabe ensinar muita coisa, hein, gente?

Lorran (9 anos): Sim, é melhor que a Sirlene, minha fessora...

Pesquisadora: A sua professora da escola, Kesley?

Lorran: Aham, só passa coisa difícil no quadro.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Lorran (9 anos): Matemática de menos, eu não sei matemática de menos.

Pesquisadora: De menos, só a de mais?

Lorran (9 anos): Mais, vezes e divisão.

O diálogo com as crianças permitiu entender que se trata de um espaço onde elas se divertem, menos institucionalizado que a escola, tendo acesso à materialidade associada às atividades artísticas, aproveitam o espaço para brincar, o que, no conjunto, permite a elas se expressarem e desenvolverem a inventividade. Porém a escuta dessas crianças informa que a integração das iniciativas ainda é um desafio para a garantia dos múltiplos direitos. Observa-se que uma iniciativa da política de Saúde, com outro formato de institucionalização da infância, possui elementos que dizem respeito ao direito à educação, à participação, à cultura, ao brincar, ao lazer, mas que não se conectam ou se articulam em nível do território.

Outro espaço de acesso à cultura e lazer é o Projeto Miguilim, voltado para crianças em situação de vulnerabilidade social e em situação de rua. Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC) apontam que, no ano de 2022, existiam 199 crianças, adolescentes e jovens de 0 a 21 anos residentes em Belo Horizonte registradas no CadÚnico que se encontravam em situação de rua. Deste grupo, 4,5% possuía entre 6 e 10 anos, 4,5% entre 1 a 5 anos, 2% entre 11 a 14 anos, e 1% estava abaixo de 1 ano de idade. Embora não se defina como equipamento cultural, mas como espaço de acolhida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, é utilizado por famílias como local de guarda e lazer das crianças no período de férias, por localizar-se na região central da cidade. No local, as crianças têm acesso a internet e brincadeiras, de modo que o espaço exerce uma função de acesso a lazer também através do uso das mídias. O mesmo ocorre com crianças e jovens em situação de rua, como ressaltado na fala de um trabalhador do Miguilim:

O telecentro, onde eles podem acessar a rede social, podem assistir um vídeo, escutar uma música. O instrutor de telecentro aqui ele tenta que esse espaço seja mais potencializado, então ele tenta trazer atividades, brincadeiras. Ele está com um projeto muito bacana que é procurar entender algumas dificuldades que os meninos têm com leitura e escrita, então às vezes ele põe assim “gente, vamos pesquisar tal desenho”, e ele vai olhando se a pessoa sabe digitar: “Papa-Légua”. Sabe digitar Papa-Légua? Não sabe? Tem umas atividades que vão surgindo muito específicas sabe,

um menino que tem o apelido de MC e ele quer fazer uma música. (Entrevista com Técnico/psicólogo Centro Pop Miguilim)

Uma das crianças, um menino, pardo de 8 anos, que estava no espaço no período de férias escolheu desenhar um computador e uma ventoinha (Figura 35), indicando gostar de usar os computadores do Centro.

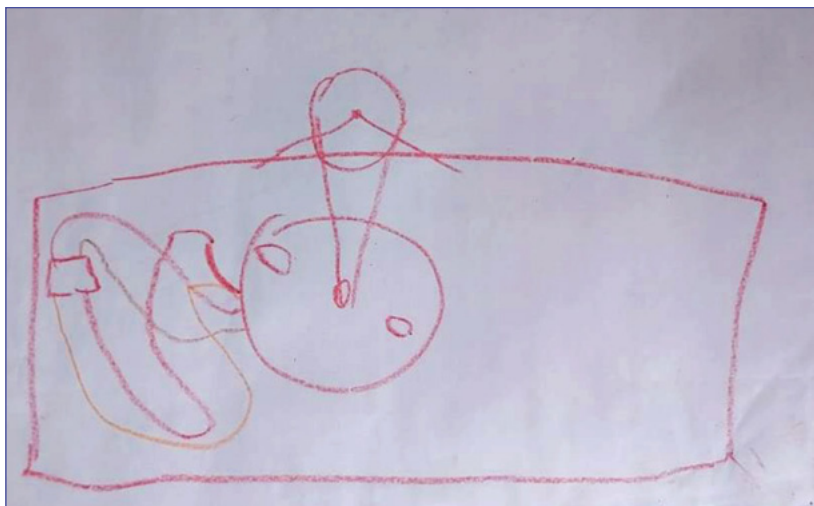


Figura 35 - Desenho de uma ventoinha de computador.

Fonte: Menino de 8 anos, heteroidentificado pardo, Centro Pop Miguilim. Acervo da pesquisa.

De modo geral, os relatos indicaram que os equipamentos públicos destinados às políticas de educação, cultura e assistência social possuem importância central na promoção do acesso ao brincar, à cultura e ao lazer para bebês e crianças. Evidência disso é que, mesmo naqueles contextos de escuta que não dizem respeito a tais equipamentos, como nas vilas, ocupações e residências de bairros periféricos, também foram destacados como espaços nos quais as crianças relatam experiências do brincar. Críticas sobre a qualidade dos espaços e as limitações com relação ao seu uso também foram compartilhadas, o que revela a importância de maiores investimentos em tais espaços.

Verifica-se, assim, que o direito à cidade afirma-se na possibilidade de circulação pelos diferentes territórios, bem como na existência de espaços e equipamentos que viabilizem o acesso a bens culturais, ao exercício do brincar e lazer familiar. Observou-se que crianças e famílias fazem uso dos mais diferentes equipamentos, apropriando-se dos espaços urbanos nas atividades de lazer. Já o acesso a espaços e bens culturais, como teatro, cinema e museu, mostrou-se mais restrito e foi menos mencionado pelas crianças, tendo sido vinculado à mediação da escola, em que o direito à cultura se mostra menos presente nestes segmentos sociais.

Sugestões:

- Desenvolvimento do transporte público, priorizando-se o aumento dos horários de circulação, subvenção de passagens para trabalhadores e suas famílias, e ampliação da rede de circulação dos ônibus, garantindo atendimento a ocupações, vilas e favelas e bairros periféricos.
- Melhoria da pavimentação das vias públicas, garantindo acessibilidade de pessoas com deficiência, mães com seus bebês, crianças pequenas e idosos.

- Aperfeiçoamento da conservação de locais de lazer, como praças e parques, observando, não apenas as necessidades das crianças, mas também dos adultos, garantindo a segurança e o bem-estar de ambos.
- Ampliação de áreas verdes na cidade, não restritas a praças e parques, com arborização das vias públicas, tornando-as mais amigáveis.
- Aumento da qualidade dos equipamentos públicos e dos serviços ofertados que contemplem o direito da criança ao lazer, incluindo: qualificação do ambiente por meio de elementos estéticos e melhoria da diversidade e qualidade de brinquedos e demais materialidade ofertadas; contratação e formação continuada de equipe pedagógica que atue especificamente com bebês e crianças para compor o quadro de funcionários; e criação de canais de escuta para que crianças participem dos processos de decisão sobre as atividades desenvolvidas.
- Fomento da produção cultural dirigida a crianças e suas famílias, estendendo-as às periferias.
- Fortalecimento de programas voltados para o exercício do direito da criança a cidade mediados pela escola, garantindo a continuidade das políticas, como o programa BH para crianças, Cidade Educadora, Escola Integrada.
- Aprimoramento da integração entre políticas de cultura, lazer, educação e assistência cultural, viabilizando o acesso das crianças e suas famílias a equipamentos e produções culturais

Direito à proteção social

10

Os direitos da criança à proteção, à provisão e à participação constituem os eixos da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. No que se refere à proteção, grande parte dos itens avaliativos foram contemplados nos demais direitos abordados neste documento. Outros não foram viabilizados como objeto de investigação, por demandarem acesso a outras fontes, como indicado na introdução deste relatório. Além disso, a escuta das crianças sobre o direito à proteção envolve aspectos delicados das experiências dos sujeitos. Por essa razão, em todas as etapas desta pesquisa desde seu planejamento, foram considerados os limites da abordagem de temas sensíveis relativos às violações de direitos de forma direta com as crianças. No entanto, ainda que não abordados diretamente pela equipe de pesquisa, alguns elementos do que são aqui denominados temas sensíveis emergiram durante a abordagem dos pontos de vista das crianças sobre seus direitos. Além disso, a escuta dos adultos familiares e dos responsáveis por instituições de acolhimento e também de agentes do setor público do campo da Assistência Social permitiu a aproximação a temas e situações que devem ser observados pelas políticas.

Dados levantados pela equipe deste diagnóstico apontam que, em Belo Horizonte, em 2022, 53.617 crianças entre 1 e 5 anos (22,7% do total) e 59.660 crianças entre 6 e 10 anos (25,3% do total) estavam registradas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O CadÚnico é um instrumento de planejamento de políticas públicas que pretende sistematizar e disseminar informações sobre a realidade socioeconômica de famílias de baixa renda. Uma vez cadastradas, as famílias têm direito a acessar diversos programas de assistência social. Contudo, em razão da subnotificação, tal estatística não retrata todas as crianças e adolescentes do município de Belo Horizonte que vivem em núcleos familiares abaixo da linha da miséria e da pobreza, mas somente os casos que chegaram ao conhecimento das autoridades públicas.

Neste item, apresentam-se aspectos apreendidos em entrevistas e conversas com adultos e crianças que se relacionam direta ou indiretamente com as crianças e seus responsáveis em situações de violação de direitos: coordenador de um centro de atendimento a crianças e adolescentes (Centro Pop Miguilim), mães, avós e pai de crianças de 0 a 12 anos, crianças Warao, professora e vice-diretora da escola que recebe crianças venezuelanas dessa etnia, a representante do governo no CMDCA Maria Thereza Fonseca e uma assistente social (Valdete Duarte da Silva Alberto) que atua como Analista de Políticas/Psicologia pela Prefeitura Municipal de Belo

Horizonte no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Ressalta-se que as duas últimas, além de suas posições na política municipal, realizaram estudos anteriores sobre a temática e foram ouvidas no contexto de planejamento do campo desta pesquisa.

Dessa forma, procedeu-se a uma escuta direta com crianças e indireta com adultos, que articulou referências dos princípios da ética na pesquisa com crianças, das abordagens teórico-metodológicas pertinentes e das condições concretas de realização deste diagnóstico.

Nessa escuta emergiu de forma contundente a questão do cuidado como uma categoria central para a compreensão dos aspectos relacionais e institucionais da proteção às crianças. Conforme se observa em uma crescente literatura sobre o tema, cuidado diz respeito às *relações sociais cujo objeto é o outro*, comumente desempenhadas por mulheres em condições de subalternidade com o intuito de satisfazer o bem-estar desse outro, seja como um serviço pago ou como uma relação de amor (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011). Esta abordagem, que focaliza a dimensão intersubjetiva do cuidado, foi identificada nesta pesquisa como uma prática de mulheres (mães e avós) em relação às crianças tanto nas situações correntes da vida quanto naquelas em que a privação de direitos impõe demandas ainda mais desafiadoras para a ação individual.

No entanto, considera-se também o cuidado como uma questão institucional (MOLINIER; PAPPERMAN, 2015) e de políticas públicas. Ou seja, o cuidado como elemento da democracia, o que envolve a garantia do bem-estar individual e coletivo. A proteção social das crianças, embora contenha a ideia de cuidado, ainda não incorpora elementos de seus pontos de vista. A dimensão institucional do cuidado é, portanto, elemento central da discussão em torno dos direitos das crianças e o direito à proteção social a mobiliza de modo contundente, como se procurou destacar neste relatório.

10.1 CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E O DIREITO À PROTEÇÃO SOCIAL

Um primeiro destaque, descrito também em outros itens deste relatório, se refere ao fato de que a violação de direitos das crianças, em geral, possui uma história de várias gerações da mesma família vivendo em privação de direitos. Revela-se a reprodução histórica das desigualdades, das violências e da ausência de cumprimento do papel do Estado em relação a essa população. Não se pode deixar, portanto, de analisar o quadro de violação de direitos como persistente e, em alguns casos, como intergeracional, tendo como base as desigualdades sociais, raciais, etárias e de gênero em nossa sociedade.

A proteção às crianças inclui segurança, condições de habitabilidade, alimentação, higiene e convivência familiar e comunitária que, associados aos demais direitos fundamentais, devem produzir condições dignas de vida. Nos casos de violência, a situação de vulnerabilidade se mostra agravada e exige medidas imediatas no sentido de proteger a vida e a integridade física e psíquica dos sujeitos.

Diante de uma criança que tem seus direitos violados no ambiente familiar, observa-se que os adultos, por vezes, sequer têm noção de que eles próprios são violadores dos direitos das

crianças, considerando que, frequentemente, foram vítimas de violações de direitos na infância e ao longo da vida.

A escola foi recorrentemente apontada como ambiente no qual a vivência da violência doméstica é detectada, sendo seus profissionais os responsáveis por reportar a situação aos órgãos competentes. A assistente social acima referida relatou que, no atendimento realizado nos CREAS a esses e outros casos, observa-se que, durante a semana, com a frequência à escola, a criança tem oportunidade de se reorganizar diante das marcas das violências sofridas, mas, durante o fim de semana, acabam revivendo as mesmas situações. Como discutido em outros itens deste relatório, é frequente que essa criança conviva com mães que também sofrem ou sofreram violência doméstica e já convivem com suas consequências, como o alcoolismo e outros vícios. Portanto, é essencial que as ações de proteção à criança se estendam ao grupo familiar.

Outro aspecto importante a ser considerado se refere às questões culturais. Observa-se a persistência em diferentes grupos sociais, do entendimento de que bater em crianças é um recurso educativo, fonte de supostos aprendizados, não sendo, assim, compreendido como agressão ou violência. As controvérsias em torno da Lei Menino Bernardo (Lei Federal nº 13.010, de 26 de junho de 2014) são uma evidência dessa concepção e forma de interpretação. Com raízes profundas na nossa formação social, a consolidação da consideração das crianças como sujeitos de direitos exige políticas educacionais e culturais em direção a transformações no plano cultural.

Valdete, Assistente Social da PBH, relatou o caso de uma mãe cujos filhos se encontravam em situação de negligência. Ao participar de ações de acolhimento e de espaços de aprendizagens no CREAS, revelou que nunca havia contado com quem a orientasse ao longo da vida. Essa mãe, novamente grávida durante tais ações de acolhimento, passou boa parte da gestação sem ter consciência de sua condição, o que revela que também não possuía as condições adequadas para si mesma. Nesse caso, após o nascimento do bebê, observou-se, por meio do acompanhamento sistemático da família, que essa mãe aprendeu a cuidar da criança, apresentando comportamento muito distinto da experiência com seus filhos mais velhos.

Outro caso que reforça a importância de que o núcleo familiar seja objeto das ações de acolhimento e assistência, é o de uma criança que, já fora do convívio com os pais, era cuidada por um tio avô que, por sua vez, também cuidava de um idoso. Tais situações indicam a necessidade de suportes permanentes e efetivos no sentido de dar apoio multidimensional aos cuidadores que também vivem em situação precária.

Ainda no âmbito do apoio aos cuidadores, destaca-se a importância da atenção àqueles que são pessoas com deficiência, o que acrescenta necessidades específicas de suporte. Assim, destaca-se que uma das ações imediatas deve se voltar para o “fortalecimento da função protetiva da família”, abordada de forma ampliada de modo a acessar atores desse núcleo capazes de oferecer o cuidado necessário às crianças. Para isto, além da busca por esse ator familiar capaz de cuidar na situação emergencial ou permanente, a atuação se direciona para a mobilização, especialmente, dos setores da saúde e da educação. Sobre este aspecto, Maria Tereza, representante do governo no CMDCA, reforçou a insuficiência desses dois setores das políticas públicas, indicando a necessidade de que a cultura, o esporte e lazer, dentre outros, também sejam mobilizados para esse fim.

Aspecto fundamental se refere ao processo de construção do trabalho de cuidado junto às famílias. Fortemente associado às demais condições de vida, observa-se que recaem sobre a mulher (mãe, tia, avó, etc.) toda ou quase toda a carga do trabalho de cuidar. Como tem sido demonstrado pelos estudos sociológicos, as mulheres são sobrecarregadas como as únicas ou as principais provedoras econômicas das famílias que têm crianças, muitas vezes, inseridas no mercado informal de trabalho ou precariamente no mercado formal. Escutar as mulheres nesta pesquisa permitiu, portanto, a aproximação a vivências singulares que reforçam a dimensão intergeracional da proteção à criança e ao adolescente. Além do suporte econômico, as mulheres revelam demandas no campo de apoio psicossocial que lhes assegure saúde física e mental.

Ainda a partir da estratégia de conversa com atores da política pública municipal, considera-se importante destacar observações a respeito de ações da política que já são realizadas pela Assistência Social e que, por se mostrarem eficientes, devem ser potencializadas e expandidas; e, também, alguns casos que foram indicados como necessidades observadas pelos técnicos no trabalho com as famílias e crianças.

Ademais, como já referido, as ações de proteção social por parte do poder público precisam considerar a família como um todo. Mesmo nos casos muito graves de retirada da criança do núcleo familiar, é importante que o trabalho com os adultos continue. As intervenções precisam incluir as dimensões de acolhimento, de busca de segurança financeira por meio de programas de renda mínima, articuladas às políticas de saúde, educação, segurança e cultura.

No caso da educação, a escola de tempo integral, assim como demandado pelas mães ouvidas nesta pesquisa, foi identificada pelos atores da Assistência social como fundamental para o bem-estar e proteção das crianças. Além do acesso da criança à educação integral em jornada ampliada, cumpre destacar a necessidade de apoio à escola no acompanhamento de situações que apresentam desafios extras, como nos casos das crianças vítimas de violência e das crianças com deficiência ou problemas graves de saúde. Esse repertório de ações, tomadas em conjunto e de maneira articulada, parece ser uma estratégia essencial, buscando evitar, ao máximo, o cenário de rompimento dos vínculos familiares.

Assim, cumpre observar que o cuidado está no centro das ações de proteção como ação ampla, concebido como um conjunto complexo e articulado de ações para assegurar a vida, o bem-estar físico e psíquico das crianças e de seus cuidadores; e como ação de redução das consequências das desigualdades sociais, nos planos da renda, da habitação e acesso a demais serviços como condição da cidadania.

10.2 CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: ABRIGOS E CENTROS DE ATENDIMENTO

O ECA, em seu artigo n. 101, inciso, VII (BRASIL, 1990), prevê o serviço de acolhimento institucional de criança e/ou adolescente de 0 a 18 anos (incompletos), de ambos os sexos, em situação de risco social e pessoal, sob medida protetiva.

Dados levantados pela equipe deste diagnóstico a partir de informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC) apontam

que, considerando apenas os serviços de acolhimento institucional, em Belo Horizonte no ano de 2022, foram atendidas 106 crianças e adolescentes conforme informações do Sistema de Informação e Gestão das Políticas Sociais (SIGPS). 58,5% dos sujeitos eram do sexo feminino, 34,9% do sexo masculino e 6,6% não possuíam registro do sexo. Entre os acolhimentos, 46,2% correspondiam a crianças de até 1 ano de idade incompletos, seguidas daquelas de 1 a 5 anos de idade (17%), 15 a 17 anos (13,2%) e 11 a 14 anos (12,3%). A maioria era negra (pretas e pardas, 70,5%), seguida de 25% brancas e 4,5% amarelas. Contudo, destaca-se que 58,5% dos dados de raça/cor eram inválidos.

Os dados mostram ainda que entre as crianças e adolescentes, somente uma (0,9%) possuía deficiência, outras 8 (7,5%) não possuíam e 91,5% dos demais dados eram omissos em relação a esta informação. Entre os motivos para abrigo, 80,58% dos casos não continham tal informação. Observando a série histórica, os dados indicam o aumento do número de crianças e adolescentes institucionalizados entre os anos 2012 e 2017 e a diminuição expressiva entre os anos 2018 e 2022, atingindo o menor patamar do período histórico. Isso revela que, durante a pandemia, os acolhimentos foram reduzidos drasticamente e ainda não voltaram ao patamar observado no começo da série histórica. A média de permanência no período da série histórica de 2011 a 2022 é de 10,56 meses.

Diferentes entidades atuaram no município no período acolhendo crianças em 31 espaços de acolhimento institucional, com predominância daquelas de natureza religiosa. Entre as demais, observam-se instituições da área de atividades de associações de defesa de direitos sociais e assistência social. Destaca-se ainda um agrupamento de instituições nas áreas centrais e nas Regionais Oeste e Pampulha, embora cada regional tenha pelo menos uma unidade.

Um dos objetivos da pesquisa era escutar as crianças abrigadas e profissionais das instituições sobre a experiência da infância abrigada: proteção e cuidado, acesso a direitos, programas de adoção, ou retorno à convivência familiar. No entanto, apesar de terem sido realizados contatos com representantes de instituições de acolhimento e abrigos, não foi obtida autorização para a realização da pesquisa nesses espaços. Em um diagnóstico ancorado na escuta dos sujeitos, essa estratégia constitui aspecto fundamental na busca por oferecer subsídios para aprimoramento das políticas. Mais que isto, a ausência de dados qualitativos sobre as crianças abrigadas contribui para reforçar a invisibilização das mais vulneráveis, reproduzindo sua marginalização social.

Trata-se de sujeitos que são capazes de narrar e refletir sobre sua experiência e que, na qualidade de cidadãos plenos, têm o direito a serem ouvidos, demandando da sociedade civil e das instituições essa escuta. É importante que a gestão municipal garanta o acesso, bem como construa uma política de avaliação de tais espaços, em que a escuta das crianças, adolescentes e jovens atendidos, bem como de profissionais e familiares seja um dos pilares dos processos avaliativos.

Diante das dificuldades de acesso a tais contextos, uma das pesquisadoras participou de uma reunião virtual com coordenadores de abrigo. Durante essa reunião, registraram-se comentários de alguns dos coordenadores que se manifestaram no espaço virtual. Em seus comentários, destacou-se o reconhecimento de fragilidade na política de assistência a crianças abrigadas, entre 7 e 12 anos.

De acordo com vários coordenadores, as problemáticas manifestadas por tais crianças não encontram um canal de escuta e encaminhamento, nem o desenvolvimento de atividades

pertinentes a esta faixa etária, para além da escola, diferente das faixas etárias mais jovens ou mais velhas. Questões como sexualidade, agressividade, atividades formativas extraescolares não são contempladas nas ações dirigidas a essa faixa etária, provocando um hiato que penaliza especialmente as crianças em situação de sofrimento psíquico. Com isso, ressalta-se a necessidade de desenvolvimento de outras pesquisas que focalizem as crianças abrigadas de todas as faixas etárias, de modo a verificar a pertinência das dificuldades acima relatadas e demais situações presentes nesse tipo de atendimento. Não foi possível analisar a pertinência de tal diagnóstico, mas mostra-se importante publicizar tais avaliações. Da mesma forma, considerando as limitações da pesquisa, não é possível concluir sobre a existência ou não de questões semelhantes para as demais faixas etárias.

No caso das crianças em situação de rua, dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC) apontam que, no ano de 2022, existiam 199 crianças, adolescentes e jovens de 0 a 21 anos residentes em Belo Horizonte registradas no CadÚnico que se encontravam em situação de rua. Desse grupo, 4,5% possuíam entre 6 e 10 anos, 4,5% entre 1 a 5 anos, 2% entre 11 a 14 anos, e 1% estava abaixo de 1 ano de idade.

Visando a conhecer espaços de atendimento e escutar crianças em situação de rua, foi visitado o Centro Pop Miguilim. Trata-se de um centro dirigido a crianças, adolescentes e jovens em situação de rua que integra o Serviço de Proteção Social de Média Complexidade, vinculado à Diretoria de Proteção Social Especial, no âmbito do atendimento e acompanhamento especializado do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. A instituição tem como objetivo construir um processo de saída das ruas e reinserção no convívio familiar e comunitário. Para tal, o Centro oferece a promoção de atividades socioeducativas, higiene pessoal, alimentação, espaço para descanso, provisão de documentação, endereço institucional para utilização do usuário como referência, entre outros serviços (ADRA, 2023).

Foram realizadas escutas de crianças, (mediada por foto-elicitación e desenhos) e entrevista com o psicólogo/técnico responsável, que fez a seguinte descrição do público atendido:

“São meninos negros, a família majoritariamente negra também [...] São pessoas que estão na vulnerabilidade social. É isso, a mãe está na vulnerabilidade social, o avô já esteve em vulnerabilidade social. E é uma lógica que se repete” (Entrevista com Técnico/psicólogo Centro Pop Miguilim).



Figura 36 - Crianças brincando com pesquisadores.

Fonte: Menino de 6 anos, heteroidentificado como branco; menino de 6 anos, heteroidentificado como negro; menina de 9 anos, heteroidentificada como branca – Centro Pop Miguilim. Acervo de pesquisa.

Assim como a literatura sobre crianças e adolescentes de rua aponta (ROSENBERG, 2014; 2016), o Centro Pop Miguilim faz a distinção entre sujeitos em situação de rua e sujeitos com trajetória de vida nas ruas. O reconhecimento dessas diferentes condições amplia as possibilidades de atuação com crianças e adolescentes em uma diversidade de situações de violação de direitos.

Observou-se que o espaço do Centro Pop Miguilim possui boa estrutura e organização, é bem cuidado, inclusive no aspecto estético. Os banheiros, kit de higiene, locais para lazer, descanso e oferta alimentar de qualidade são importantes indicativos da lógica de cuidado com os sujeitos atendidos. Dentre os recursos disponíveis, encontra-se um telecentro, onde crianças e adolescentes podem escutar música, desenvolver brincadeiras e mesmo realizar atividades de letramento, sob supervisão de um educador social. O técnico responsável salientou que as ações do Centro buscam favorecer a saúde física e mental das crianças, adolescentes e jovens atendidos.

A escuta das crianças permitiu conhecer um pouco do que o Centro Pop Miguilim representa para elas. Foram ouvidos 3 meninos e 2 meninas da mesma família (irmãos e primos), com idades entre 4 e 9 anos. De acordo com o técnico, o Centro atende crianças e, especialmente, adolescentes e jovens em situação de rua. Atende também crianças que o frequentam no período de férias escolares, quando acompanham adultos familiares em trânsito pela cidade, ou em situações de trabalho frequentemente informal, desenvolvido nas ruas.

As crianças entrevistadas estavam nessa situação, acompanhando a avó que vendia balas nos sinais de trânsito, quando esta foi abordada por um técnico do Centro. A avó, então, direcionou-as para o Centro, onde poderiam contar com espaço para atividades bem como alimentação e higiene. As crianças demonstraram seu vínculo com a escola, por meio de elementos da cultura escolar expressos em suas falas e desenhos. E demonstraram também que o Centro Pop é um lugar de acolhimento. Uma delas, por exemplo, pediu para ficar com a foto da fachada do Centro e outra desenhou um computador, equipamento que usam nesse espaço.

Observa-se, portanto, uma relação de afeto com o Centro e também suas possibilidades de, além de ser um espaço de proteção, oferecer acesso a condições que podem ampliar as experiências das crianças.

É importante destacar, no entanto, que as informações obtidas no Centro Pop Miguilim permitiram compreender parte de questões relativas a crianças em situação de rua. No entanto, considera-se essencial que pesquisas com este foco sejam desenvolvidas no sentido de ampliar e estender a investigação a diferentes territórios da cidade.

10.3 A QUESTÃO DA ADOÇÃO DE CRIANÇAS

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 mostram que, no estado de Minas Gerais, em 2021, a cada 100 mil crianças de 0 a 4 anos, 26,8% são abandonadas. Esse dado aumenta nos registros das crianças de 5 a 9 anos para 33,5% de crianças abandonadas a cada 100 mil (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023). No Brasil, o principal fator do abandono são as condições de vulnerabilidade, em especial, as condições financeiras das famílias e a adoção tem se configurado como uma das políticas para resolução dessa situação.

10.3.1 EXPERIÊNCIAS DE FAMÍLIAS COM O PROCESSO DE ADOÇÃO

Em Minas Gerais, “aproximadamente 570 crianças e adolescentes estão cadastrados no Sistema Nacional de Adoção (NSA)” (BELO HORIZONTE, 2023). Diversos fatores contribuem para geração de preconceitos e discriminações sobre a adoção, em especial, quando as crianças ficam mais velhas, pois a preferência, em geral, é pela adoção de bebês. Um dos fatores é “a generalização feita de que a adoção traz problema, com base nos casos em que a relação adotante/adotivo se tornou difícil” (DIAS *et al.*, 2008, p. 29).

Com o objetivo de compreender questões relacionadas ao processo de adoção, foram entrevistadas duas mães de crianças adotadas. Uma das entrevistadas, Iracema, estava na seguinte condição: : é mãe de filha adotiva que tem teve um filho e diante de um quadro de vulnerabilidade marcado por diferentes carências e dificuldades, inclusive da mãe da criança, ela passou a ter a guarda do neto. Essa avó, (Iracema 57 anos autodeclarada branca, EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha), tornou-se a principal cuidadora do bebê. A segunda entrevistada foi Fernanda, 45 anos, autodeclarada parda, mãe de bebê de 1 ano, matriculado na EMEI Santa Rosa, Regional Pampulha.

Um dos aspectos apontados se refere à ausência de apoio durante e após o processo de adoção. Iracema, em seu depoimento, informou que não recebe o suporte necessário do poder público:

“Eu acho que a pessoa que está ajudando, [precisa] ser ajudada, ser acolhida é muito importante. Igual, no meu caso, eu quero ajudar o Ruan por amor. Mas eu não tenho a compreensão de como fazer isso. [...] Então, você tem que ter um acolhimento nesse primeiro momento, porque depois você consegue providenciar essas coisas”.

Fernanda, outra mãe entrevistada, reafirma a ausência de acompanhamento e suporte emocional e técnico por parte do sistema público diante das questões advindas da complexidade da nova composição da família que tem pela frente a construção de vínculos com um novo membro, com suas demandas e necessidades específicas. Ela relatou que, em sua experiência no processo de adoção, contou com apoio de psicólogos da Vara da Infância apenas por duas vezes. Nessas situações, conforme seu depoimento, os aspectos abordados se restringiram ao fornecimento de informações sobre a gestação do bebê e sobre aspectos burocráticos do processo de adoção. Não houve, por parte do sistema público, acompanhamento ou suporte, seja emocional, seja técnico, para lidar com questões cotidianas advindas do convívio e da mudança da rotina gerada por um novo membro na família.

As duas entrevistadas que passaram por esse processo falaram sobre como a sociedade tende a desencorajar o desejo da adoção. Outro fator é o sentimento de medo ou a falta de informações que leva os candidatos à adoção a acreditarem “que os bebês teriam mais facilidade para se adaptar à família” (DIAS *et al.*, 2008, p. 29). No caso de Fernanda, a crença de que “o sangue da criança”, sua origem genética, conteria algo que pudesse vir a causar problemas, foi motivo de preconceito que sofreu quando comunicava a terceiros a decisão da adoção. Fernanda relata que não concorda com esse pensamento porque considera que questões complexas podem acometer filhos adotivos da mesma forma que podem acometer filhos biológicos.

No caso de Iracema, que adotou a filha e, posteriormente, o neto, os dois adotados ainda bebês, há dificuldade de as pessoas entenderem que ela é mãe e avó, visto que sua filha tem problemas

psiquiátricos e é usuária de drogas ilícitas, mencionando diversas tentativas de suicídio. Iracema conta que a filha usava o bebê para pedir esmola e fazer uso de drogas, como é possível ver no seu relato: “ela [a filha] estava morando na minha casa, mas estava saindo para pedir esmola com um bebê no colo, para comprar drogas, para fazer uso de drogas. E com o pai também, os dois. Saíam os três e usavam o bebê como forma de conseguir o dinheiro” (Entrevista com Iracema). Há violação de diversos direitos a este bebê quando sua mãe e seu pai o expõem a diferentes riscos que impactam sua segurança e integridade física e psíquica.

Para Dias *et al.* (2008, p. 32), o preconceito social é reproduzido nas relações e, muitas vezes, parte da própria família, sendo que a “aceitação e o apoio dos amigos e familiares é essencial para o sucesso da adoção”. Iracema relata que escuta, inclusive de suas colegas de trabalho, que para sua vida melhorar, sua filha “tinha que morrer”. Em suas palavras:

...hoje as meninas [colegas de trabalho] falaram isso. Acho que a pessoa não percebe, que para você é seu filho. Então, você quer que ela melhore, que ela tenha uma vida melhor, mas que ela morra? Aí não. É pesado, né? É muito pesado ouvir isso. E a gente ouviu isso muitas vezes. A gente ouviu isso muitas e muitas vezes. De muitas pessoas. Falam assim: para você consertar a sua vida era só se ela morresse (Iracema, gênero feminino, 57 anos, autodeclarada branca).

Tanto Fernanda, quanto Iracema refletem sobre a necessidade de construção de uma rede de apoio intersetorial para lidar com as questões da adoção, em especial, quando a criança ou a família possui transtornos psiquiátricos. A ausência do poder público para oferecer orientações, acompanhar o processo de adoção e adaptação mútua na nova vida da família e do bebê gera desafios ao processo de adoção. Na ausência do Estado, quando há apoio, ele é realizado, em geral, pela família e amigos como uma forma de favor.

Ainda que os dados desta pesquisa se restrinjam aos depoimentos de apenas duas mães de filhos adotivos, observam-se lacunas no processo de acompanhamento e suporte à família adotante, demandando esforços no aprimoramento dessa política.

10.4 INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS IMIGRANTES VENEZUELANAS NA ESCOLA

De forma a apreender a realidade de crianças imigrantes na cidade de Belo Horizonte, foram feitas aproximações a dois grupos. O primeiro envolve a escuta de 3 crianças de uma mesma família venezuelana, que frequenta a Escola Paulo Freire, cujos resultados já foram comentados no item Direito à Educação.

O segundo grupo contatado foi o de 17 crianças venezuelanas da etnia Warao, entre 7 e 13 anos, que frequentava uma escola na regional Pampulha, durante a pesquisa, tendo sido depois transferido para uma outra escola pública da rede municipal.

Tendo em vista os resultados da escuta de crianças, professora e vice-diretora da escola, entendeu-se que a complexa realidade vivida por estas crianças, famílias e educadores apontam para o comprometimento do direito à proteção social, o que demanda um maior detalhamento.

Ao buscar escutar as crianças na escola, as pesquisadoras se depararam com dificuldade de acesso, o que comprometeu o cronograma da pesquisa. Após conseguirem agendar atividade de escuta das crianças, esta se deu numa sala/depósito da escola, onde todas, de idades diferentes, tinham aula. Esta era ministrada em espanhol, em uma atividade de alfabetização em língua portuguesa. As crianças pareciam compreender os comandos, entre elas fazendo uso apenas da língua Warao. Embora relatado pela direção da escola, não havia a presença da intérprete que faria a tradução da língua Warao para a língua portuguesa e vice-versa.

No diálogo com as crianças e na observação da sua inserção na escola, observou-se que estas não estabeleciam interação com os demais alunos, convivendo apenas com o grupo. Uma das crianças contou que gostaria de ter uma mochila igual a das outras crianças brasileiras, em um diálogo com a ajuda da intérprete. Além das mochilas, verifica-se durante o recreio a pouca interação entre as crianças da escola e as crianças Warao. Embora a escola tenha relatado que a convivência entre eles é solidária e pacífica, é percebida uma condição de isolamento. A começar pela sala de aula que frequentam, numa espécie de depósito adaptado com mesas de plástico, quadro branco precário e cadeiras que não estavam adequadas para a altura da mesa.

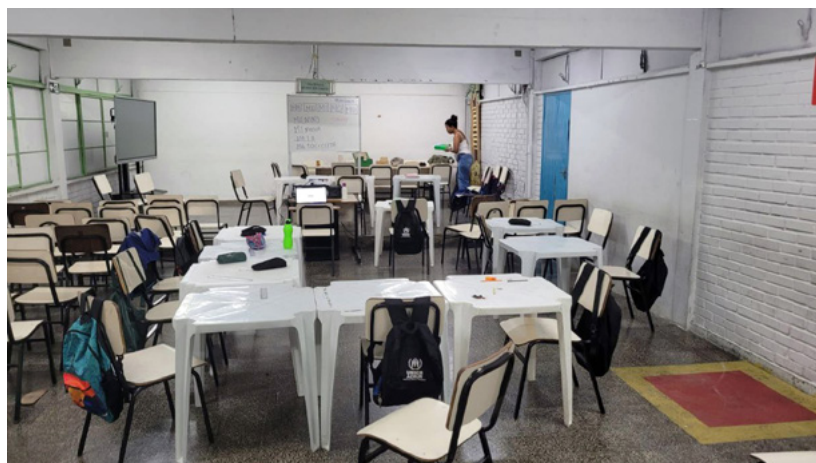


Figura 37 - Sala de aula das crianças Warao.

Fonte: Acervo de pesquisa.



Figura 38 - Mochila escolar das crianças Warao com logomarca UNHCR/ACNUR da agência da ONU para refugiados.

Fonte: Acervo de pesquisa.

Por outro lado, foi relatado pela professora a situação de violação de direitos, sendo comum os estudantes a procurarem para revelar abusos físicos e psicológicos sofridos na relação com os adultos cuidadores e esteio comunitário.

Em relação à questão da privação multidimensional de direitos, a professora, assim como a direção, relata a questão da frequência escolar. É raro a semana que as crianças compareçam nos cinco dias letivos, ou mesmo que mantenham uma sequência de frequências alternadas por semanas. Ainda que a escola busque acionar as famílias, nem sempre há retorno e, quando há, as ausências são justificadas por questões de rituais étnicos individuais ou coletivos.

A escola relata ainda que as crianças mencionam ser responsáveis por cuidados domésticos e pelos cuidados de outras crianças, sendo uma ação culturalmente naturalizada pela etnia. Por essas questões, crianças apresentaram marcas de queimadura, por exemplo, em acidente doméstico.

Na escuta das crianças, foram desenvolvidas atividades de foto-elicitación, desenhos e entrevistas. Observou-se que as crianças demonstram compreender o motivo de estarem no Brasil, como aparece no desenho e fala de uma criança: “eu gostava muito da casa de lá, mas não tinha trabalho e era perigoso” (menino, 9 anos, indígena, povo Warao, imigrantes refugiados vindos da Venezuela).

“Eu gostava muito da casa de lá, mas não tinha trabalho e era perigoso.”



Figura 39 - Desenho de criança do povo Warao.

Fonte: Acervo de pesquisa.

O sentimento de saudade e ruptura foi recorrente nos desenhos e falas, destacando a relação com a natureza, em que 90% dos desenhos retratam a presença da água na Venezuela, em contraposição a sua ausência em Belo Horizonte: “aqui não tem a água boa que tinha lá” (criança, 10 anos, indígena, povo Warao, imigrantes refugiados vindos da Venezuela).



Figura 40 - Desenho de criança do povo Warao.

Fonte: Acervo de pesquisa.

Ressaltam também a dificuldade em compartilhar a moradia com um grupo maior, relatando situações de conflito: “recebemos uma casa, mas ela é de muita gente junta” (criança, 8 anos, indígena, povo Warao, imigrantes refugiados vindos da Venezuela).

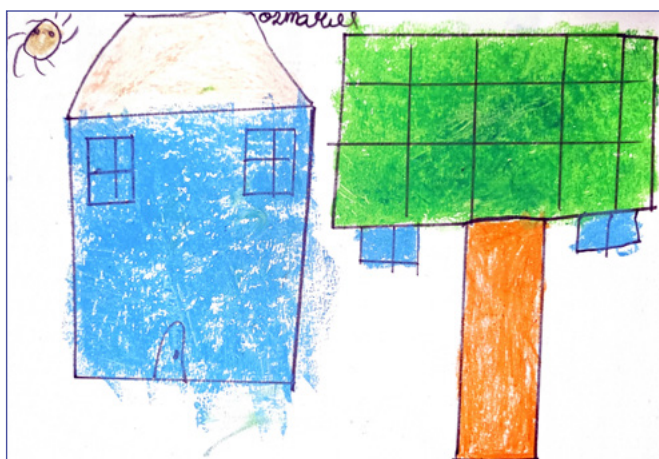


Figura 41 - Desenho de criança do povo Warao.

Fonte: Acervo de pesquisa.

As crianças relatam sentir falta de espaço para brincadeiras no território, especialmente o futebol. O brincar, neste contexto, se configura como importante elemento de socialização e precisa ser tratado como prioridade por seu potencial transformador das tessituras de relações entre as crianças na escola e em outros contextos do território.



Figura 42 - Desenho de criança do povo Warao.

Fonte: Acervo de pesquisa.

Quanto à escola, o direito à educação assume papel como um portal de entrada para a concretização de adensamentos a outros direitos. Ela afirma-se, no contexto Warao, como espaço que garante a proteção, a nutrição e a construção de saberes e experiências. Nos depoimentos, as crianças relatam que as ausências na escola não têm relação com não gostarem de estar no espaço, mas por imposição das famílias.

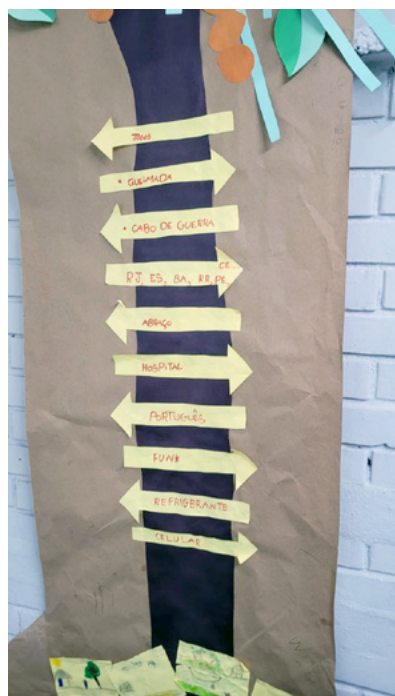


Figura 43 - Crianças registram o que gostam na cidade e na escola.

Fonte: Crianças, indígenas, povo Warao, imigrantes refugiados vindos da Venezuela. Acervo da pesquisa.

Quando a escola procura as famílias para tratamento das questões, as ausências se intensificam e, por vezes, se configuram em abandono. O que nos foi apresentado é que quanto mais a escola busca a família, maior tem sido a desistência dos estudos.

Por não terem conhecimento profundo ou aderência da comunidade étnica acerca dos modos de vida e rituais comunitários, a escola diz estar em situação delicada para intervenções e devidos encaminhamentos para a questão. A violação de direitos se apresenta desde as questões de moradia digna, a abusos e negligências parentais e das instituições que deveriam estar responsáveis por acolhê-las.

A instituição escolar, ainda que tenha buscado uma preparação para receber as crianças e adolescentes, não imaginava o choque cultural que ali se estabeleceu. Como as crianças se sentem, vendo sua língua não sendo considerada, e valorizada? Como as crianças poderiam criar pertencimento no território, se seus saberes e experiências não são contemplados nos currículos maiores e menores? Verificou-se que estas vivem um conflito entre a criação de vínculos neste novo contexto cultural e social e sua relação com a ancestralidade e com as formas de ser e estar no mundo que conheciam antes de aqui fazer morada.

No dizer de uma criança, ao evocar este deslocamento:

Pesquisadora: Você se sente cuidado e protegido?

Criança: Depende.

Pesquisadora: Como assim?

Criança: Aqui (no Brasil) tem trabalho. Aí comemos. Já está bom.

Quanto à instituição escolar, percebe-se que a criação de novos hábitos, inserção em novas culturas demanda, antes de tudo, presença. A escola teve o desafio de articular e atender especificidades culturais específicas do grupo étnico Warao sem perder de vista as diretrizes curriculares. Neste cenário, presenciaram-se docentes inseguros e sem formação específica para atuar com a realidade das crianças em que, para além das questões étnicas, sobrepõe-se a condição de serem refugiados e em estado constante de violação de direitos humanos básicos.

Faz-se necessária uma efetiva articulação entre secretarias, convênios e constituições para monitoramento e construção de fluxos específicos para a sinalização e encaminhamentos para os casos de violação de direitos. Um encaminhamento possível e que já conta com abertura das gerências regionais de ensino seria o estabelecimento de parcerias com a universidade, nas esferas, educacionais, jurídicas e do campo da saúde. No caso da Secretaria Municipal de Educação, há uma gerência de relações étnico-raciais que desenvolve um trabalho de excelência no aspecto dos estudos das relações entre negritude e educação. O movimento de aproximação entre os estudos étnicos Warao desenvolvidos na universidade em diálogo com a Secretaria de Educação teria muito a contribuir com o fortalecimento das ações de acolhimento e integração do grupo.

10.5 ACESSO A BENEFÍCIOS E QUESTÕES DA INTERSETORIALIDADE

O acesso a benefícios parece ser dificultado pela ausência de informações e de clareza com relação aos fluxos institucionais. As entrevistas com as mães revelaram que as dificuldades de acesso e comunicação fazem com que, muitas vezes, famílias que têm direito a acessar políticas e benefícios, como Bolsa Família e Auxílio Gás, fiquem descobertas. É perceptível a demanda pela adoção de estratégias de capilarização e acompanhamento dos fluxos das políticas de assistência social nos territórios.

Sobre o trabalho dos Conselhos Tutelares, uma liderança local da Comunidade Dandara criticou a ausência dos conselheiros no território, que costumam estar presentes somente na ocasião de denúncias ou para pedir votos nas campanhas eleitorais. A entrevistada denuncia que pouco trabalho é feito no sentido da prevenção, de modo que os órgãos da assistência social tendem a trabalhar mais quando o dano já ocorreu.

A intersectorialidade também foi mencionada para a garantia de direitos de bebês, crianças e famílias. A liderança comunitária citada anteriormente destacou a importância de que os diferentes órgãos governamentais conversem entre si, apontando para a centralidade que as agentes comunitárias de saúde (ACS) possuem no sentido de reunir conhecimentos sobre a realidade das famílias e sobre o território, com informações sobre vacinação, acompanhamento do desenvolvimento físico e cognitivo, acesso a medicação e consultas, dentre outros. Nesse sentido, ressalta a importância de que tais agentes sejam mais presentes nas comunidades e que sejam

capazes de estabelecer conexão das famílias no território com a unidade de saúde. Elas destacam que a implementação de sistemas virtuais de atendimento dificulta o acesso e as informações. Assim, maiores investimentos em uma política intersetorial e que valorize a presença nos territórios, por meio da coordenação de profissionais, são necessários para atender à demanda da população nos diferentes territórios da cidade, especialmente nos mais vulneráveis.

Ao longo da pesquisa, verificou-se a pertinência de tais críticas. Como exemplo, é mencionada a situação, discutida no item Direito à Educação e na apresentação dos casos de múltiplas privações de direitos, deste relatório, que demonstram a efetividade de um acompanhamento que procura abranger os diferentes aspectos da privação de direitos das crianças. Trata-se de uma criança com deficiência, cuja mãe sofreu violência doméstica, que encontrou acolhida por parte da profissional do CRAS. Esta indicou a participação no processo de sorteio de vagas do Centro pedagógico da UFMG, sugestão que foi seguida pela mãe. A criança foi sorteada e passou a frequentar a escola em tempo integral, a receber auxílio transporte, atendimento médico e acompanhamento psicológico. Esse caso, no entanto, não representa a situação do conjunto das crianças que vivem em famílias marcadas por situações de violência doméstica e pobreza, como foi identificado nesta pesquisa.

Reitera-se, portanto, a relevância da presença de agentes capacitados, em número adequado nos diferentes territórios, que ofereçam informações e recursos para que as famílias em situação de vulnerabilidade social acessem informações sobre serviços e benefícios, os quais, por sua vez, precisam ser ampliados para atender a todos que se encontrem em situações semelhantes. É preciso considerar que a vulnerabilidade afeta também as condições físicas e psíquicas e que a busca de ajuda precisa, por vezes, ser induzida por tais agentes, com o devido acompanhamento para que seja possível iniciar um ciclo de mudança.

10.6 VIOLÊNCIA E VIOLAÇÃO DE DIREITOS

A mesma liderança comunitária mencionada no item anterior enfatizou a presença e as consequências do machismo, bem como de casos de abuso sexual. Em suas sugestões, ela destacou a importância da contratação de funcionários nas instituições de proteção social que morem nas comunidades e conheçam melhor a realidade dos sujeitos que ali vivem. Ademais, pontuou a importância de canais de escuta de crianças por esse serviço para garantir sua melhoria.

Dados levantados pela equipe deste diagnóstico a partir de informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) indicam que, em Belo Horizonte, em 2021, 288 crianças e adolescentes com até 21 anos foram registradas como vítimas de maus-tratos, sendo 34,4% entre 1 e 5 anos, 37,5% entre 6 a 10 anos, representando juntas 71,9% do total. Cabe ressaltar que 51,4% das observações não possuem informação sobre raça/cor e, dentre os dados disponíveis, 24% são pardas, 19,8% brancas e 4,9% pretas. Ainda, dados levantados a partir do portal de dados abertos do Disque 100 do governo federal indicam que, no município, em 2022, foram registradas 5.504 denúncias de negligência contra crianças e adolescentes, sendo 32,4% das vítimas entre 5 e 9 anos de idade e 20,9% entre 1 e 3 anos, representando juntas 53,3% do total. Sobre a raça/cor das vítimas, 52,9% são negras (pretas e pardas) e 29,3% brancas. Além disso, destaca-se que 82,5% dos dados não possuem a informação se a criança ou

adolescente vítima possui deficiência. Entre os anos 2011 e 2019, percebe-se que tal número de registros de maus tratos seguiu trajetória ascendente, passando de 584, em 2011, para 4.284, em 2019. Este quadro geral se repete para os dados sobre violência física e sexual contra crianças e adolescentes.

Durante o campo, foram observadas situações que refletem o desamparo a que muitas famílias das camadas populares estão submetidas. Reproduzem-se os ciclos de violência que marcam as experiências de crianças e bebês em suas diferentes gerações, diante da ausência e fragilidade de políticas de cuidado. Foram relatadas por crianças e adultos episódios de violência doméstica contra a criança por parte dos adultos responsáveis. Como discutido na parte inicial deste relatório, a pesquisa tomou o cuidado de não indagar diretamente as crianças sobre situações delicadas como a questão da violência e abusos. Esta medida se deveu ao reconhecimento de que as condições de realização da pesquisa não permitiriam tal abordagem com os cuidados éticos pertinentes e necessários. Mesmo assim, tais temas emergiram “espontaneamente” diante das demais questões propostas. Nesse contexto, foram mais presentes, em diferentes campos da pesquisa, os relatos, tanto por parte das crianças, como das mães, de violência de gênero contra as mesmas por parte dos parceiros, gerando vulnerabilidades de toda ordem, chegando ao relato de casos de tentativa de feminicídio em diferentes territórios da pesquisa. Destaca-se também a reprodução da violência, em que os adultos, vítimas de violência na infância, a repetem na vida adulta.

A escuta das crianças revelou que as situações de violência estão presentes, afetando a vida familiar, com consequências negativas importantes para meninos e meninas.

Como exemplo, em uma das entrevistas em uma ocupação, um menino de 5 anos revelou que a mãe sofrera agressões do pai quando estava grávida dele, dizendo que, sabendo disso, passou a vigiar o pai:

Tô só vigiando para proteger a minha mãe. Tô indo lá na frente para ver se ele tá fazendo alguma coisa de errado, se ele tá ali, eu tô vigiando ele... Cadê o lápis preto? Quer ver a minha casa de chocolate? (menino, 5 anos, preto, Ocupação Rosa Leão).

Isso revela como as crianças, desde muito pequenas, não naturalizam a violência doméstica, mas a denunciam quando tem oportunidade e, por isto, devem ser escutadas.

Em outro território, uma mãe foi vítima de violência doméstica, tendo as crianças presenciado a agressão. O relato da criança é revelador da gravidade do caso:

Alisson (menino, 14 anos, preto, Bairro Mantiqueira): porque ela é mãe solteira, nunca teve alguém para poder ajudar, as duas pessoas que ela arrumou, que ela casou (...) vendia droga. Não é pai, mas o cara que registrou o Paulo, bateu na minha mãe.
Pesquisadora: e você acha que alguém protegeu sua mãe nesse momento?
Alisson: não, nem minha avó.

O irmão de Alisson se manifesta:

Pesquisadora: a mamãe me falou que você tem dois pais. Me explica como é que funciona?

Paulo (menino, 8 anos, preto, Bairro Mantiqueira): é, tem um que tentou matar ela e outro que não tentou matar.

Pesquisadora: e foi como? Você estava em casa?

Paulo: estava.

Pesquisadora: e como você se sentiu nesse dia?

Paulo: me senti muito triste...

Pesquisadora: ele tentou matar ela e saiu de casa?

Paulo: ele ficou lá, pegou todas as coisas da minha mãe e ficou para ele, e agora ele tá com outra.

Pesquisadora: e sua mãe saiu de casa com você e ele ficou lá?

Paulo: sim, ele não deixou nem meus irmãos pegarem as coisas.

Pesquisadora: pegou para ele?

Paulo: sim

(Alisson, menino, 14 anos, preto, Bairro Mantiqueira e Paulo, menino, 8 anos, preto, Bairro Mantiqueira).

Os dados evidenciam que, além da violência física, o agressor fragiliza as já precárias condições de vida. Como resultado desse episódio, a mãe teve que se mudar para outra região de Belo Horizonte, passando a pagar aluguel, tendo deixado de matricular as crianças na escola por 2 anos. Na entrevista com a mãe e as crianças, ficou evidente o sentimento de solidão e desamparo no cuidado com os filhos, bem como o desconhecimento e/ou desconfiança nos serviços de assistência existentes. Sobre este aspecto, uma das lideranças comunitárias de uma ocupação destacou sua observação de que se manifestam relações marcadas pelo machismo e violência, inclusive violência sexual e que, na sua compreensão, os órgãos de assistência deveriam contar com profissionais residentes nas comunidades para que o serviço tenha maior efetividade.

Nas situações de campo, foram relatados episódios de assédio sexual de crianças por jovens, agressão física (e mesmo espancamento) por pais e mães. Cabe destacar que os relatos de agressões emergem a partir de perguntas como: “você são escutadas?” “Se sentem respeitadas?” As agressões não são, portanto, naturalizadas pelas crianças, mas percebidas como situação de desrespeito, que nem sempre encontram espaços de escuta.

Constata-se, assim, como a violência, especialmente de gênero, impacta diretamente na vida das crianças, potencializando vulnerabilidades presentes, que não encontram canais institucionais de amparo, diante da fragilidade de políticas dirigidas ao enfrentamento de violência doméstica, especialmente as de gênero.

Sugestões:

- Fortalecimento das políticas de proteção intersetoriais e sua presença física nos territórios, com melhor articulação entre as áreas da saúde, assistência social, educação e cultura.
- Investimento em canais de comunicação entre agentes públicos da política de proteção social e cidadãos. Uma das formas de viabilizar tal comunicação é a contratação de agentes do próprio território no processo de elaboração e implementação das políticas e práticas de proteção social.
- Fortalecimento das políticas de transferência de renda a famílias em situação de vulnerabilidade.
- Desburocratização dos procedimentos de implementação das políticas de proteção social

diante do reconhecimento da situação de vulnerabilidade dos sujeitos a serem atendidos pela política.

- Fortalecimento de política intersetorial de combate à violência familiar e de gênero, que fortaleça as mulheres e que, ao mesmo tempo, possibilite a superação da reprodução dos ciclos de violência, através de intervenção junto aos agressores, com desenvolvimento de ações de prevenção e canais de escuta.
- Investimento na promoção estratégias de escuta cuidadosa de crianças sobre os contextos de vida de modo a identificar a vivência de violência contra si e contra familiares no ambiente doméstico e familiar. Fortalecimento das ações de apoio dos setores e agentes envolvidos na identificação e acompanhamento dos casos de violência familiar.
- Investimento no acompanhamento de famílias na qual ocorre violência doméstica, especialmente contra crianças e mulheres, mesmo após a retirada da criança do meio familiar (quando for o caso), por meio da ampliação do corpo técnico capacitado.
- Construção de escolas multiculturais em territórios definidos por identidades étnico-raciais específicas, como comunidades quilombolas e indígenas que valorizem a tradição ao lado do trabalho com interação e conhecimentos da cultura dominante.
- Desburocratização dos procedimentos de implementação das políticas de proteção social diante do reconhecimento da situação de vulnerabilidade dos sujeitos a serem atendidos pela política.
- Investimento nos canais de escuta das crianças em situação de abrigo como estratégia de avaliação da oferta e melhoria desse serviço.
- Avaliação, com participação dos sujeitos envolvidos, da estratégia de privatização dos serviços de abrigo, bem como acompanhamento sistemático dos mesmos.
- Criação de estratégias que promovam o debate público sobre a adoção como forma legítima de parentalidade, visando à superação de preconceitos.
- Ampliação das estratégias de acompanhamento da família adotante de modo a oferecer apoio efetivo e duradouro ao processo de constituição e transformação dos vínculos familiares.

Múltiplas privações de direitos

11

Nesta seção final do relatório são apresentadas “fotografias” da vida de três crianças e suas famílias como forma de registrar a complexidade envolvida nos processos de cuidado e educação e, assim, evidenciar o quanto as políticas públicas ainda estão distantes de garantir seus direitos básicos.

Considerando a necessidade de conceber uma metodologia que auxiliasse a compreender a experiência das crianças e familiares sobre seus direitos, baseou-se nos aspectos de análise relacionados a cada um dos direitos das crianças, como explicado na introdução deste relatório. Algumas reflexões sobre essas crianças e familiares estão contidas nas seções anteriores. No entanto, é pertinente focalizar, de modo específico, a história de vida dessas três crianças e familiares, como forma de dar visibilidade a experiências singulares e fomentar reflexões sobre os vários direitos que deveriam ser assegurados a elas.

Por meio do que aqui são denominadas “fotografias” dessas vidas, ressalta-se a relevância da análise intergeracional e dos impactos do racismo estrutural, assim como enfatizado na introdução. Com a análise intergeracional, buscou-se evidenciar a compreensão de que, para falar em direitos das crianças, também é necessário considerar seus familiares, especialmente suas mães. Deste modo, se faz necessária uma especial atenção às mulheres, com políticas voltadas para suas necessidades, bem como a inclusão de políticas de/para o cuidado que possibilitem fomentar ações para também cuidar de quem cuida. Sobre os impactos do racismo estrutural, reitera-se a necessidade de tê-lo como balizador das formas de funcionamento dos diferentes equipamentos e políticas públicas, visto que se espraia em todas as esferas da vida das pessoas pretas e pardas e demanda tanto políticas de ação afirmativa, como políticas de reparação que ajudem a minimizar os inúmeros prejuízos e danos vividos por esse grupo.

As fotografias foram construídas a partir de entrevistas com as mães e avó das duas primeiras crianças e, no caso da terceira, por meio de conversas com profissionais da escola em que ela está matriculada. Antes de apresentarmos as histórias, também é reiterada a centralidade e a importância das mães dessas crianças que lutam diariamente pelo melhor para seus filhos, explicitando nosso reconhecimento e valorização do trabalho de cuidado que realizam e, ao mesmo tempo, denunciando a sobrecarga que vivem.

11.1 GABRIEL

Gabriel, heteroidentificado como preto, estava com 2 anos e 7 meses na data em que foi realizada a entrevista com sua mãe e sua avó. Ele nasceu em dezembro de 2020, quando o isolamento social no Brasil por conta da Pandemia da Covid 19 completava 9 meses. Aline, sua mãe, auto identificada parda, à época com 20 anos, tinha concluído o Ensino Médio. Após um desentendimento com a mãe, morava na casa de uma amiga de sua genitora sem pagar aluguel e trabalhava no salão de beleza desta amiga como cabeleireira. O trabalho era comissionado, sem carteira assinada, portanto sem benefícios, como o auxílio maternidade, por exemplo.

Aline engravidou do namorado, que tinha 23 anos e também havia concluído o Ensino Médio. Ele tinha saído recentemente do sistema prisional e estava desempregado. Ela retoma a convivência com a mãe, o namorado consegue um trabalho temporário de auxiliar de pedreiro, junto com o auxílio emergencial por conta da pandemia, eles alugam uma casa. Poucos meses depois, a tia, proprietária do salão em que ela trabalhava, encerra o negócio e Aline fica desempregada.

Com ajuda da mãe e de amigos, ela abriu um novo salão de beleza no bairro no qual trabalhava como cabeleireira, juntamente com uma colega egressa do sistema prisional, como manicure. Ao longo do período mais crítico da Pandemia, Aline foi perdendo sua clientela, o que tem dificultado manter o salão aberto. No momento da entrevista, Aline trabalhava sozinha, sem manicure, pois a mesma não pôde mais trabalhar no salão nas condições de trabalho disponíveis.

Gabriel tem um irmão, hoje com 7 anos, filho de outro relacionamento do pai. O irmão foi abandonado pela mãe e morava com Aline que o rejeitava, o que se intensificou quando Gabriel nasceu. Ao longo de seu primeiro ano de vida, muitos conflitos surgiram na convivência familiar, especialmente devido às dificuldades da relação entre Aline e o enteado, o que levou à separação de seu companheiro. Aline então voltou com Gabriel para a casa de sua mãe. Atualmente, Aline mora com um namorado que é viúvo e tem um filho de 14 anos. Ele trabalha como motorista utilizando o aplicativo Uber e ela continua no salão, ainda que tenha dificuldades para manter o negócio aberto.

Vilma, mãe de Aline, uma mulher de 46 anos autoidentificada como preta teve uma vida privada de muitos direitos. Nasceu na zona rural do município de Mariana – MG, foi abandonada pela mãe aos 4 anos, o pai a entregou junto com a irmã de 3 anos, a um casal de tios que tinham outros 2 filhos. A tia era auxiliar de serviços gerais em um órgão público da cidade e o tio trabalhava em uma mineradora. Embora não se lembre do cargo ocupado pelo tio, Vilma informou que se tratava de uma ocupação que não era bem remunerada e pouco valorizada.

Ainda que verbalize ser muito grata ao casal que a acolheu e cuidou dela dos 4 aos 18 anos, Vilma relata ter sofrido muita violência por parte da tia. Aprendeu a trabalhar cedo, dormia no chão com pouco agasalho, era frequentemente violentada verbal e fisicamente, além de ser preterida perante os filhos do casal. Aos 18 anos, foge de casa de carona para Belo Horizonte onde começa a trabalhar com serviços gerais e domésticos, como babá, cuidadora de idosos e auxiliar de cozinha em restaurantes. Atualmente é diarista.

Na vida de Gabriel e Aline, Vilma é o suporte afetivo e financeiro. Ela trabalha todos os dias da

semana, em diferentes lugares, por vezes, três turnos, para conseguir ajudar a filha com as necessidades do neto e com o salão de beleza.

11.1.1 A GRAVIDEZ, O NASCIMENTO E AS DIFICULDADES DA CHEGADA DO BEBÊ

Antes da gravidez, Aline tinha abandonado a Escola e não tinha completado o Ensino Médio, ficou 1 ano e meio sem estudar. Ao longo da gravidez sentiu a necessidade de retomar os estudos e fez matrícula na Educação de Jovens e Adultos, em um curso à distância. Aline conta que foi o Gabriel quem lhe deu motivação para concluir o Ensino Médio, ainda que com muita dificuldade. Ele nasceu com um sopro no coração que foi descoberto quando ele estava com poucas semanas de vida. A suspeita ocorreu quando ela foi doar leite no hospital Sofia Feldman e uma enfermeira levantou a hipótese do problema e conversou com os médicos que pediram exames. Aline e Gabriel ficaram internados por uma semana e permanecem realizando acompanhamento médico no mesmo Hospital.

Aline teve ajuda de tutoria do curso e concluiu o Ensino Médio quando Gabriel completava 2 meses de vida. Ela comentou que o estudo não fazia sentido antes da gravidez: “com o estudo já não está fácil, sem o estudo e com o Gabriel nos braços, eu queria tentar pelo menos ser um exemplo, né? Lá na frente ele vê que, mesmo com mais dificuldade, eu consegui, tentei, fiz por ele, e ele me deu essa força, porque se ele não tivesse vindo eu não ia ligar pra isso” (Aline).

Ao longo da gravidez, Aline teve acompanhamento médico e relata ter sido bem acolhida, orientada e respeitada pelos profissionais: “o acesso de marcar no posto era até fácil, por causa do Pré-Natal. Eu tive essa facilidade de tirar todas as dúvidas, essas coisas, sobre a gravidez eu consegui” (Aline). Relata não ter tido suporte familiar no início da gestação, mas, posteriormente, sua mãe a acolheu com suporte financeiro e afetivo. Vilma conta que precisou ajudar, por exemplo, com recursos financeiros para exames que a Aline precisava fazer, como ultrassonografia em clínica particular e o quanto isso alterou a rotina financeira, privando-as de bens essenciais para a sobrevivência. Em suas palavras: “sempre atrasa uma conta de água, de luz”. Para Aline, a família paterna do Gabriel: “não tem aquela coisa [de carinho] com o neto, com o Gabriel”. Tendo havido pouco contato com ele quando ela ainda estava com o pai dele e nenhum contato depois da separação. Gabriel perde também o contato com o pai e com o irmão depois da separação: “ele viu o irmão no domingo agora, depois de 4 meses. O pai não está tendo contato, às vezes liga, às vezes não, mas de ver assim, não”.

Com a chegada do bebê, Aline precisou alterar sua rotina de forma a atender as necessidades dele de sobrevivência. Com relação ao lazer, afirma que hoje só frequenta lugares em que ele seja bem-vindo e que passeia com ele em um campo de futebol perto de casa aos domingos. Vilma conta que Aline leva o filho também em shopping e em festas de crianças, quando convidada. Outros passeios são raros, visto que é muito difícil usar o transporte público com bebê. Com relação ao trabalho, ela relata muitas dificuldades, em especial, aos sábados, dia em que o trabalho é mais intenso e ela não tem suporte, nem familiar, nem do poder público, pois a Escola não funciona aos sábados.

11.1.2 A ESCOLA E A ROTINA DIÁRIA

Quando Gabriel completou 4 meses, Aline foi incentivada por amigos a procurar uma vaga para ele em uma escola. Ela precisou voltar ao trabalho ainda no primeiro mês de vida do Gabriel e ele frequentava o salão durante todo o dia. Ela não pensava em matriculá-lo na escola porque considerava que ele era muito novinho, ainda não sabia falar, o que poderia dificultar as ações de cuidado com ele e ela não tinha esclarecimentos sobre o funcionamento de instituições de Educação Infantil: “eu tinha medo” (Aline). A confiança de Aline no sistema escolar surgiu a partir de conversas com uma amiga que trabalha na área da educação que, aos poucos, lhe esclareceu sobre o trabalho na instituição.

Aline consegue uma vaga para Gabriel na EMEI indicada, entretanto, a vaga possibilita o atendimento apenas no turno da manhã, o que dificulta a organização de sua rotina e da rotina do bebê. Ela contrata uma babá para ficar com ele no turno da tarde, mas descobre através da escola, que o bebê estava sofrendo algum tipo de violência, pois apresentava sinais de não desejar ficar com a babá. Aline decide então ficar com Gabriel no salão no turno oposto da Escola, rotina que se mantém dessa forma quando foi entrevistada para esta pesquisa. No turno da manhã, ele frequenta a EMEI e na parte da tarde fica no salão com a mãe ou com algum parente ou amigo que se dispõe a cuidar dele sem qualquer remuneração. Quando fica com o avô materno, ele passa as tardes em bares e botecos da região. Quando fica com a vizinha, vai para a casa dela ou passeia pelo bairro. A avó materna pega Gabriel por volta das 18h e ele geralmente dorme com ela.

No salão, Gabriel solicita atenção que, muitas vezes, sua mãe não pode dar por estar trabalhando. O turno da escola, de manhã, de acordo com Aline “passa muito rápido”, e no turno da tarde o salão, geralmente, é mais movimentado. Em suas palavras:

É difícil, eu mais grito do que converso. Porque quando eu estou atendendo, ele está fazendo alguma coisa, e eu estou lá gritando que ele não pode fazer. Vai para a rua, tem que largar a cliente correndo e buscar ele na rua. Só fica aqui na barbearia também né. Toda hora que foge, tá na barbearia. E a pirraça, que agora deu pra chegar a cliente e ele começa a chorar, quer ficar no meu colo, não me deixa atender a cliente. O dia a dia dele tem sido esse. E quando ele dorme, é o momento que eu tenho paz.

Sem estímulos adequados, Gabriel tem se apropriado de um vocabulário repleto de palavrões e demonstra um comportamento bastante agitado, sem rotina construída. A alimentação também é precária desde os 3 meses de idade, quando começou a ingerir alimentos industrializados e açúcar sem qualquer restrição. Ele gosta muito de frutas, mas Aline relata dificuldades para comprar esses alimentos porque o movimento do salão está baixo e ela prioriza o pagamento das contas. Entretanto, ela afirma que ele ganha muitas frutas de amigos e da avó.

Para Aline, a escola que atendesse em horário de tempo integral seria uma apoio muito importante, tanto para o bebê, quanto para ela. Quando perguntada sobre o que mais a cansa na rotina diária, ela responde:

O Gabriel no salão. Ter que conciliar menino com salão. Eu senti que eu até perdi cliente com essa rotina do Gabriel. Até então, desses 5 últimos meses pra cá que eu

separei do pai dele, e que ele ficou mais sensível, né? Estava sentindo falta de algo e quem ele tinha perto era eu, então ele queria minha atenção toda para ele, aí eu acho que o jeito dele chamar atenção é com birra. Então, essas coisas, afastou cliente do salão. Então é cansativo.

Aline tem tentado vaga em outra instituição no bairro que atende em horário integral, mas está tendo muita dificuldade para conseguir. Com a situação da separação, ela está também preocupada como o bebê reagiria com a mudança da escola,

E porque ele já é acostumado na EMEI daqui. Nesses últimos tempos tudo o que ele tinha perto dele, na cabecinha dele, eu acho que ele sente que perdeu. E aí na escola que ele já tem esse costume com os meninos e tudo, eu fiquei com essa restrição de tirar. Ele já teve essa perda, né? Do pai, do irmão. Aí na escolinha, falei: “ah”. Aí, eu tô deixando.

Avaliando o atendimento da escola, Aline relata ter sentido que o filho se desenvolveu bastante, tanto com relação ao “jeito dele de falar”, quanto com relação a aprendizados relacionados aos artefatos e relações sociais e culturais. Para a avó, Vilma, a escola representa segurança e ela sente que a instituição se preocupa com o neto “quando está doente, eles [a escola] querem saber” (Vilma).

Nem mãe, nem avó sabia que era direito delas e de Gabriel ter acesso aos sistemas públicos de saúde, educação e lazer. Vilma comenta: “que ele não tem tudo isso aí, né? Que é direito dele, né? Isso ele não tem”. Para Vilma, a oportunidade que o Gabriel tem de viver com mais direitos garantidos é oferecida pela escola que proporciona ao neto convivência com outras pessoas, lugares e experiências, como parquinho e histórias, por exemplo.

11.2 MATHEUS

Esta fotografia da história de vida do Matheus tem início trazendo informações sobre o modo como se chegou até ele e à sua casa, as quais são relevantes na compreensão de sua vida.

O trabalho de campo realizado no bairro Mantiqueira, havia como objetivo entrevistar uma criança com deficiência, considerando as especificidades na atenção aos direitos da criança com essa condição. Com o apoio da coordenadora da escola, Matheus foi identificado. Segundo a coordenadora, a mãe da criança, Patrícia, é participativa e aberta ao diálogo com a escola. Ela avalia que Patrícia compreende e aceita a deficiência do filho. Como a pesquisadora trabalha como professora nessa escola, teve oportunidade de conhecer a criança (durante 3 meses substituiu a professora de estudos integrados que lecionava na turma do Matheus).

Por meio de trocas de mensagens telefônicas foi marcado o melhor momento para uma ligação e posteriormente uma visita à residência da família. Mas nesse processo para o agendamento, houve alguns desencontros e dificuldades de comunicação. A primeira data combinada foi desmarcada pela família porque a mãe conseguiu um atendimento médico no posto de saúde para renovar a receita do medicamento de uso contínuo da criança. Depois desse evento, surgiram dificuldades para falar com a família via telefone para remarcar a visita. Como a Patrícia tinha

informado o endereço da família, houve a tentativa de uma visita, mesmo sem confirmação da disponibilidade da mãe.

Na chegada à casa da família, foi explicada a tentativa sem sucesso de comunicação por telefone. Patrícia informou que quando o Matheus está muito agitado ela o deixa ficar “brincando” com seu celular e ele acaba usando todo o pacote de dados e ela estava sem recursos para colocar “crédito” no telefone. Outra questão informada pela mãe é a baixa qualidade do sinal telefônico em sua casa. Ela não recebe algumas ligações telefônicas porque em determinadas partes da casa o sinal de celular não funciona. Com essas explicações, compreende-se porque somente ouvia-se a notificação de que o telefone estava fora de área ou desligado ao ligar para a mãe.

Matheus, um menino heteroidentificado como branco que estava com 8 anos à época, está matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Darcy Ribeiro. Ele é filho do segundo casamento da sua mãe, Patrícia. Do primeiro casamento de sua mãe Matheus tem três irmãos: Caio, 18 anos; Vitória, 14 anos; e João, 11 anos. Vitória e João estudam na mesma escola que o Matheus, mas em turnos diferentes. Matheus estuda pela manhã e fica no Programa Escola Integrada (PEI) à tarde. João e Vitória estudam no turno da tarde, mas apenas Vitória fica no PEI pela manhã. Segundo Patrícia, o João não gosta das atividades ofertadas no PEI. Caio terminou o Ensino Médio e trabalha na construção civil. O pai do Matheus trabalha como vigia noturno e recebe um salário-mínimo. Patrícia trabalhava como cuidadora de idosos, manteve-se trabalhando fora até os primeiros anos de vida do Matheus. Agora, dedica-se a cuidar do Matheus e da casa.

A condição de moradia dessa família não proporciona condições adequadas de ventilação e insolação, aspectos que podem trazer danos à saúde e ao bem-estar dos moradores. Durante a visita da pesquisadora, foi possível observar que o ambiente estava muito limpo e organizado, evidenciando o trabalho de Patrícia em oferecer o máximo conforto para sua família. Uma de suas reclamações é não ter local com sol para secar as roupas da família. Por essa razão, fez varais em um corredor entre a escada que dá acesso à casa e a porta de entrada para essa função. A casa tem quatro cômodos, divididos em dois pavimentos. No primeiro pavimento, fica o quarto onde dormem o casal e o Matheus, a cozinha conjugada com a sala e o banheiro. No andar abaixo, está o quarto dos meninos. A Vitória dorme no sofá da sala. A casa pertence à avó materna das crianças e foi emprestada para a família viver.

No momento da visita, buscou-se dialogar com a criança, mas ela demonstrou não compreender o motivo da nossa visita. Foi solicitado a ela que desenhasse a escola, mas também não houve resultado. Percebeu-se que a criança não consegue utilizar materiais para escrita. O interesse do Matheus se voltou para o uso do telefone celular quando foi pedido que ele fotografasse os espaços da casa. A criança não conseguiu registrar imagens, mas foi constatado que ele buscou no aparelho aplicativos de navegação na internet, jogos e redes sociais. Verificou-se também que ele tentou acionar a lanterna do telefone por meio do movimento de agitar o aparelho. Recurso que o aparelho não dispunha. Diante da inexistência de tais recursos, ele perdeu o interesse pelo telefone celular.

A observação das tentativas do Matheus de usar o telefone celular, revela que a criança poderia se comunicar melhor com os pesquisadores se estivessem disponíveis recursos metodológicos adequadamente mediados pela tecnologia digital. A utilização de ferramentas deste tipo

talvez possibilitasse uma comunicação mais efetiva com a criança. Esta observação, além de evidenciar as limitações metodológicas da pesquisa, indicou que a aprendizagem de Matheus no contexto escolar, possivelmente, está prejudicada uma vez que a linguagem oral e a escrita são as mais usadas na mediação dos conteúdos. Para a pesquisa com essa família, foi utilizada como recurso metodológico a visita domiciliar e a entrevista com a mãe. As informações apresentadas são relatos da mãe e anotações da pesquisadora.

11.2.1 A GRAVIDEZ, O NASCIMENTO E O ADOECIMENTO QUE CULMINOU NA DEFICIÊNCIA

A gestação e parto do Matheus aconteceram de forma tranquila e saudável para a mãe e bebê. No entanto, nos primeiros meses de vida, o bebê começou a apresentar problemas de saúde, especialmente respiratórios. Por algumas vezes ficou hospitalizado, chegando a desenvolver um quadro de bronquiolite. Em alguns períodos, Matheus ficou com a saúde mais estável e a mãe chegou a matriculá-lo em uma creche comunitária para que ela pudesse voltar ao trabalho. Patrícia avalia muito bem o trabalho realizado na creche comunitária, considerando que a criança era tratada com cuidado e afeto pelas professoras.

Quando Matheus estava com aproximadamente 2 anos e 6 meses, ficou muito doente, foi hospitalizado com pneumonia, precisou ser entubado e o quadro evoluiu para meningite bacteriana. A criança teve um longo período de internação e Patrícia saiu do trabalho para cuidar do filho. A saúde do Matheus, que já era frágil, ficou definitivamente comprometida com as sequelas da meningite.

11.2.2 A ESCOLA E A ROTINA DIÁRIA

No que tange ao atendimento educacional, a criança foi matriculada no Ensino Fundamental aos 6 anos e frequenta as aulas sempre que possível, já que tem ausências devido ao seu quadro de saúde. A mãe considera que a escola faz o possível para o desenvolvimento do filho, mas considera que a dificuldade do Matheus de reter informações, entre outras, impede que ele aprenda os conhecimentos escolares iniciais, como escrever o próprio nome. A criança tem o atendimento educacional especializado (AEE) na própria escola que consiste em uma hora, uma vez por semana. No segundo semestre de 2023 esse atendimento foi suspenso porque a escola estava em reforma, incluindo a sala de AEE, não sendo disponibilizado outro espaço. Ressalta-se que a escola tem uma função central para a socialização, convivência com os pares e espaço para brincar (o que não tem em casa). Matheus também está matriculado no Programa Escola Integrada (PEI), fato que possibilitou à criança também participar de atividades de lazer e esporte. Esta é uma importante experiência, uma vez que a família não tem condições financeiras para oferecer essas atividades de forma privada para nenhum dos filhos.

A situação econômica da família é muito desfavorável, dispondo do mínimo para os gastos essenciais com alimentação, abastecimento de água e luz, acesso à internet com pacote de dados do serviço de celular e gastos com os medicamentos do Matheus.

A mãe considerou que o atendimento médico oferecido pelo SUS foi de excelente qualidade quando a criança esteve internada no hospital, mas indicou muitas dificuldades para dar

continuidade aos tratamentos em casa, como longo tempo de espera para as consultas com os médicos especialistas e não fornecimento da medicação de uso contínuo, dentre outras.

Ainda que Matheus tenha acesso à escola e ao AEE, a quantidade de dias e horários tem sido insuficiente para assegurar seu processo de desenvolvimento e aprendizado de forma adequada. Essa situação se agravou com a suspensão dos atendimentos durante a reforma na escola. Quatro meses após nossa visita, os atendimentos na sala do AEE ainda não haviam sido reiniciados.

A dependência do Matheus por cuidados e acompanhamento constantes impossibilita sua mãe de exercer trabalho remunerado fora de casa, o que diminui a renda da família e a coloca em uma posição de dependência financeira do marido, que tem renda insuficiente para atender todas as demandas da família.

Além da falta de recurso financeiro para assegurar às crianças momentos de lazer e convivência dentro e fora do território, a mãe relatou que percebe o preconceito que seu filho sofre da sociedade por ser uma criança com deficiência. Para evitar situações de violência, evita circular com o filho pela cidade.

Tem certos lugares aonde a gente vai, por exemplo: a gente vai muito no médico, porque eu ando muito com ele, que as pessoas olham torto, as pessoas discriminam muito, porque ele é muito mexedor, ele é muito fuçador. Independentemente do que você está fazendo, ele chega e te cumprimenta, ele te abraça e tem muita gente que não gosta. Então para as pessoas terem menos preconceito, principalmente com as crianças especiais (Patrícia, 37 anos, autodeclarada branca, Bairro Mantiqueira).

Essa fala da Patrícia foi uma resposta à pergunta: “qual recado você deseja enviar para as pessoas que lerão essa pesquisa?” Diante de inúmeras privações de direitos, essa mãe dá ênfase a situações de preconceito sofridas pelo seu filho. Essa fotografia da vida de Matheus provoca a reflexão sobre o quanto as pessoas realmente se compreendem como sujeitos de direitos e se pelo menos conhecem os direitos previstos na legislação. São sugeridas formas de ampliar o acesso à informação, para que todo cidadão conheça seus direitos e tenha mecanismos para reivindicá-los com menos burocracia.

11.3 RODRIGO

Como informado no início desta seção, as informações utilizadas para a construção desta fotografia da história de vida de Rodrigo foram construídas no diálogo com profissionais da escola onde Rodrigo estuda.

Rodrigo, uma criança que estava com sete anos no momento em que esta fotografia foi construída, auto identificado como pardo, chegou a Belo Horizonte no ano de 2022, após medida protetiva. A criança e sua mãe deixaram o Mato Grosso, terra natal, para terem maior segurança longe do genitor, que os agredia de forma física, verbal e psicológica.

Em Belo Horizonte, foram acolhidos pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da regional de residência, que os auxiliou, também, a encontrar familiares residentes em Belo

Horizonte. Entre as funções desse equipamento público destacam-se: orientação sobre os benefícios sociais; auxílio na resolução de dificuldades de relacionamento e de cuidados com os filhos; possibilitar o acesso a serviços, benefícios e projetos de assistência social; e orientação sobre como proceder em casos de violência doméstica. Em uma das reuniões de acolhimento, a assistente social que atendia a família disse à mãe que tomou conhecimento da possibilidade de vagas em uma escola pública de aplicação.

Para a assistente social, o ingresso do estudante nessa escola traria a possibilidade de ele ser atendido em tempo integral, bem como dispor de atendimentos como psicologia, na UFMG, onde se situa o Centro Pedagógico (CP/UFMG). O CP/UFMG é uma escola pública federal de Ensino Fundamental que adota como forma de ingresso de seus estudantes o sorteio de vagas. O sorteio para ingresso no 1º ano escolar é realizado de acordo com edital expedido a cada ano letivo, publicado com antecedência na página da escola. A própria assistente social efetuou o pagamento da taxa de inscrição da criança, que foi contemplada com uma vaga para o 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2023.

Como o acesso ao Centro Pedagógico ocorre por meio do referido sorteio e, tendo em vista suas características específicas de funcionamento no campus da UFMG, observa-se que grande parte da população desconhece sua existência bem como a possibilidade de se candidatar a uma vaga. Assim, mesmo sendo uma instituição educacional pública, o acesso a ela é restrito. Dessa forma, a situação de se configura como uma exceção, viabilizada pela iniciativa da assistente social.

Uma das pesquisadoras deste diagnóstico foi professora de Rodrigo no ano de 2023. Nas primeiras semanas de aula, ela notou que a criança não dispunha de uniforme ou material escolar para a realização das atividades. Em suas aulas, disponibilizou cadernos, lápis, borrachas e pastas para a criança. Por perceber que se tratava de uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, acionou o setor de atendimento Psicossocial da escola.

Esse setor exerce suas funções em articulação com uma equipe multiprofissional, que engloba o serviço pedagógico, em que se localizam coordenadores e servidores que realizam o apoio pedagógico; o setor de atendimento à saúde, que trata das consultas de enfermagem e atendimentos realizados aos alunos, familiares dos estudantes e funcionários, orientações de saúde e prevenção de doenças e agravos; e, por fim o Serviço de Apoio Psicossocial, que é responsável pelo acolhimento e acompanhamento do desenvolvimento do estudante, nos aspectos emocional, psicológico e social, instruindo-o nos processos de integração e inclusão social na Unidade Escolar, contando com profissionais da área de Psicologia e Serviço Social. Os subsetores se articulam para um atendimento integral.

Diante do encaminhamento ao setor de Apoio Psicossocial, foi realizada uma entrevista com a professora referência para coleta de dados e, posteriormente, a família foi chamada para uma anamnese. Por razões que não são conhecidas, a mãe só compareceu à escola depois de mais de 60 dias.

A assistente social da escola identificou os elementos centrais da condição da família: a mãe da criança, violentada pelo companheiro, deixou o estado do Mato Grosso e registrou a criança sem a filiação paterna. Desde o nascimento de Rodrigo, vêm mudando constantemente para fugir do companheiro, visto que a medida protetiva não foi o suficiente para afastá-lo.

Conforme informações de funcionária da escola, além destas questões, a mãe apresenta quadro de sofrimento mental e bipolaridade. A criança não recebe afeto da genitora, que, demonstrou não se sentir capaz de abraçar o filho, ou dizer que o ama. Segundo essa mesma profissional, a mãe usa da violência para disciplinar Rodrigo e diz que ele está “ficando como o pai” e exige que a criança não brinque, não corra e que permaneça sentada no recreio da escola. Envia bilhetes constantemente, repreendendo a escola por permitir que a criança realize atividades físicas ou brinque com os colegas. Envia brinquedos para a criança na mochila, para que não “*precise recorrer à brincadeira*”, nas palavras da mãe.

Rodrigo apresenta dificuldades em seu processo de alfabetização e socialização. Nas interações com os colegas e professoras, usa o recurso da imaginação, não sendo possível, até o momento, estabelecer um diálogo que se centre no tempo presente.

Durante a pesquisa, não demonstrou envolvimento com as temáticas que perpassaram as atividades em grupo, geralmente trazendo falas sobre outros assuntos. Em um dos encontros, na discussão do direito à vida e à saúde, após a atividade por meio das metodologias de foto-elicição, roda de conversa e diálogo com as pesquisadoras, a criança realizou o seguinte registro:



Figura 44 - Desenho de Rodrigo.

Fonte: menino, 7 anos, autodeclarado pardo, Centro Pedagógico
Acervo da pesquisa.

Uma das pesquisadoras pediu a ele para contar sobre o desenho, tendo em vista que o tema do direito discutido não aparecia diretamente na produção:

Pesquisadora: Rodrigo, você pode nos contar o que desenhou?

Rodrigo: é a minha casa. Ela tem cinco andares. Meu tio conseguiu uma poção para atrair um dragão. Então ele mora lá no alto.

Pesquisadora: e quem mora na sua casa?

Rodrigo: meu pai, eu, meu tio, minha mãe, meu irmão e meu avô.

Pesquisadora: Legal! Seu desenho ficou ótimo! Que tal desenharmos agora, então, a sua casa de verdade, a que você mora?

Rodrigo: eu já desenhei. É essa, tem cinco andares, eu mesmo fiz com meu tio. A gente dá comida para o dragão todo dia.

Chamou atenção também o fato de que em um dos encontros realizados para a pesquisa, Rodrigo chegou a dormir por cerca de uma hora, não despertando mesmo com o convite das pesquisadoras.

No encontro que tratou das relações étnico-raciais, a criança estava acordada, mas novamente não falou sobre o assunto proposto, que se relacionava à leitura de uma obra literária denominada Amoras. Em sua produção, a temática apareceu em meio a referência a um personagem de desenho animado.

Ao ser perguntado pela pesquisadora sobre qual a relação de seu desenho com a obra “Amoras”, lida coletivamente, trouxe ao diálogo a temática Pokémon:

Pesquisadora: Rodrigo, acabamos de ler o livro Amoras, de Emicida. Você gostou da história?

Rodrigo: gostei muito!

Pesquisadora: você pode nos contar sobre a parte que você mais gostou?

Rodrigo: sim!!! Mas eu gostei mais do Pokémon, quando ele encontra com o Ben 10. E também quando o impostor do AMONG US foi achado e encontrou com outros Pokémons.

Pesquisadora: Entendi...E você pode me contar o nome do livro que lemos?

Rodrigo: Sim, chama Amoras.

Pesquisadora: e seu registro fala do livro?

Rodrigo: sim, eu pintei o Ben 10 como negro, você não está vendo? Sabia que meu pai vai me dar mais de 30 cartinhas?

Pesquisadora: legal, Rodrigo, mas vamos voltar para a história. Você pode dizer o que escreveu?

Rodrigo: não sei, eu copieei da Isabela.

Nesse diálogo constata-se que a criança mostra alguma aproximação com a temática, mas o centro de seu discurso e do desenho está na referência ao personagem do desenho animado Pokémon. Acredita-se que esse uso alternado entre referências do que está sendo vivenciado na interação com as outras pessoas e os outros conteúdos que estão em seu mundo privado pode ser um modo que Rodrigo encontrou para sobreviver em um contexto de violência e insegurança e que, possivelmente, estão dificultando o aprendizado dos conteúdos escolares. Entende-se que as crianças podem usar a fantasia como uma forma de escapar de situações estressantes, traumáticas ou desconfortáveis em suas vidas, sendo um mecanismo de enfrentamento para lidar com o estresse. No caso de Rodrigo, a persistência nesse estado tem ocasionado atraso no desenvolvimento do seu processo de alfabetização. Percebe-se, ainda que, mesmo estando longe do pai que trazia ameaça à sua vida, a criança está sinalizando que o ambiente familiar atual na convivência com a mãe adoecida não tem lhe possibilitado condições psicológicas de desfrutar adequadamente das experiências vividas na escola. Sendo assim, tanto a mãe como Rodrigo precisam de outras formas de proteção e acompanhamento que permitam aos dois maior qualidade de vida.

Além dos fatos já mencionados, outros indícios do sofrimento da mãe foram observados: não comparecimento para receber os resultados escolares do filho; ausência em um encontro com a assistente social; e tentativa de impedir que a criança realizasse um passeio com a turma, dizendo que não confiava nos monitores e professores para evitar que Rodrigo corresse durante a aula passeio. Houve informação, ainda, sobre três bilhetes em que pedia para que a criança ficasse em sala durante o recreio, para evitar que caísse e que ele não se relacionasse com as crianças da turma. Por outro lado, a criança demonstra fascínio pela escola e pelos colegas, explorando os espaços físicos com entusiasmo. Outra questão marcante se refere a fragilidades na comunicação com os colegas que não compreendem as falas de Rodrigo, por não apresentarem relação com o tempo presente. Ainda assim, as crianças o tratam com respeito e carinho.

Considerações finais

Este relatório apresenta e analisa os resultados da escuta de bebês, crianças, bem como mães, pais, avós, lideranças comunitárias e profissionais ligados à proteção, saúde e educação da infância, moradores da cidade de Belo Horizonte. Destaca-se o ineditismo dessa iniciativa que contou com a participação de 234 de crianças de diferentes territórios, grupos sociais, e pertencimento étnico-racial. A escuta dessas crianças, realizada por meio de estratégias metodológicas fundadas nas singularidades das linguagens infantis, permitiu, aqui, dar visibilidade à diversidade das infâncias na cidade.

A opção por ouvir as crianças e a relevância de seus depoimentos também confirmam que elas são sujeitos históricos e de direitos, e que seus pontos de vista precisam ser considerados na construção de políticas públicas a elas destinadas.

Como visto ao longo das análises, confirma-se a persistência de desigualdades sociais, raciais e territoriais nas condições de vida das crianças. Em especial, destaca-se como o racismo estrutural atravessa as experiências sociais das crianças e, nesse sentido, é feito o alerta para a urgência da implementação de políticas públicas que atuem na mudança desse cenário.

Este relatório também colabora na construção de uma dimensão pedagógica do direito das crianças – uma vez que sugere intervenções e políticas a serem construídas com as crianças a partir de seus interesses e sua cidadania.

No que se refere ao direito à educação, chama atenção, por exemplo, o impacto da redução da oferta de Educação em Tempo Integral no município de Belo Horizonte. A ampliação da jornada escolar foi, inclusive, uma demanda unânime entre as mães entrevistadas, e tanto colabora para a formação integral das crianças quanto pode fortalecer o papel da escola na articulação das redes de proteção. A implementação de políticas públicas transversais é uma indicação perene ao longo da análise de cada um dos direitos das crianças realizada neste documento.

As crianças também expressaram aspirações por melhorias nos espaços urbanos e na qualidade de vida na cidade. Esses desejos incluíram aprimoramento da limpeza urbana, aumento da arborização, ampliação da segurança, criação de espaços de lazer e convivência. Suas vozes também refletem a necessidade de políticas mais inclusivas.

Outros temas emergiram como uma preocupação comum entre as crianças ouvidas: a violência, a insegurança alimentar e a qualidade dos serviços de saúde. As crianças também destacaram positivamente as relações intergeracionais de afeto e proteção, sobretudo com seus avós. Os pontos de vista das crianças denotam reflexão, consciência cidadã, reivindicação e solidariedade. Contudo, cabe considerar ainda que embora a matriz analítica proposta tenha sido um guia para a construção das estratégias metodológicas, nem todos os temas previstos puderam ser contemplados nas análises. Considerando o pressuposto ético de que crianças participantes não devem ser colocadas em situações de constrangimento, foram respeitados os limites impostos por uma escuta circunscrita e pontual.

Para encerrar esse documento, é transcrita, na íntegra, uma carta produzida pelas crianças da Ocupação Rosa Leão, destinada ao prefeito de Belo Horizonte. O texto, que reivindica direitos, também denota como as crianças estão atentas a sua realidade e ilustra o pressuposto basilar do presente trabalho: o direito à participação infantil.

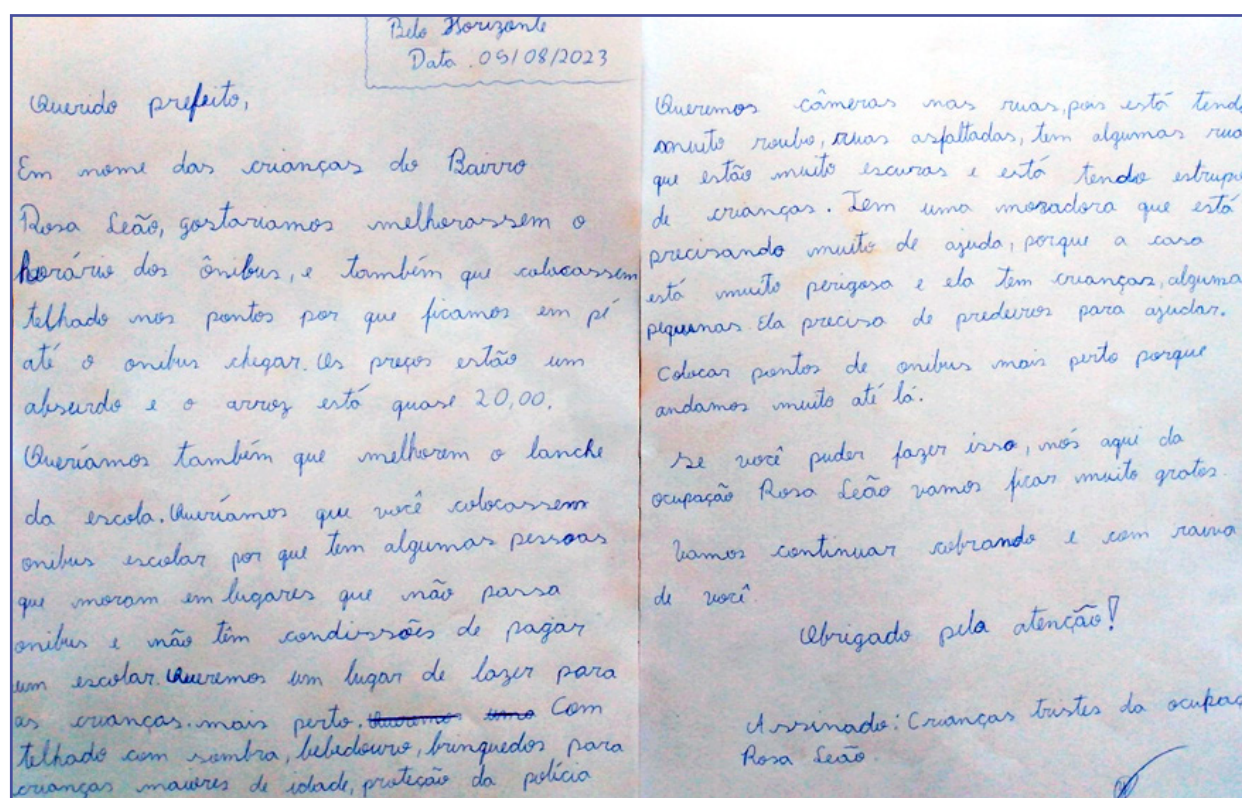


Figura 45 - carta produzida pelas crianças da Ocupação Rosa Leão.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Belo Horizonte

Data: 5/8/2023

Querido prefeito,

Em nome das crianças do Bairro Rosa Leão, gostaríamos que melhorassem o horário dos ônibus, e também que colocassem telhado nos pontos por que ficamos em pé até o ônibus chegar. Os preços estão um absurdo e o arroz está quase 20,00.

Queríamos também que melhorassem o lanche da escola. Queríamos que vocês colocassem ônibus escolar porque tem algumas pessoas que moram em lugares que não passa ônibus e não tem condições de pagar um escolar. Queremos um lugar de lazer para as crianças mais perto. Com telhado com sombra, bebedouro, brinquedos para crianças maiores de idade, proteção da polícia.

Queremos câmeras nas ruas, pois está tendo muito roubo, ruas asfaltadas, tem algumas ruas que estão muito escuras e está tendo estupro de crianças. Tem uma moradora que está precisando muito de ajuda, porque a casa está muito perigosa e ela tem crianças, algumas pequenas, ela precisa de pedreiros para ajudar. Colocar pontos de ônibus mais perto porque andamos muito até lá.

Se você puder fazer isso, nós aqui da Ocupação Rosa Leão vamos ficar muito gratos.

Vamos continuar cobrando e com raiva de você.

Obrigado pela atenção!

Assinado: Crianças tristes da Ocupação Rosa Leão

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39–52, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.ufsm.br/revista_educacao. Acesso em: 21 jan. 2023.

ABRINQ. Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2021. Observatório da Criança e do Adolescente. Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. Fundação ABRINQ, São Paulo, 2023, p. 29.

ALVES, G. Entre Pretos. UNICEF lança programas de rádio diários para crianças com histórias da cultura Afro-brasileira. **Mundo Negro**, 2020. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/unicef-lanca-programas-de-radio-diarios-para-criancas-com-historias-da-cultura-afro-brasileira/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ASSIS, M. M. A.; JESUS, W. L. A. de . Acesso aos serviços de saúde: abordagens, conceitos, políticas e modelo de análise. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s/l.], v. 17, n. 11, p. 2865–2875, nov. 2012.

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235–245, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389/3914>. Acesso em: 10 abr. de 2023.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. Pedagogia da Infância (Verbetes). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte. UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. S. R. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45–70, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213/2948>. Acesso em: 10 out. 2023.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BITENCOURT, L. C. A.; SILVA, I. O. O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras. **Zero a seis**, [s/l.], v. 19, n. 36, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2–11. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília...

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares para a Educação Infantil. Brasília; Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a Educação Infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83–93, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3215>. Acesso em: 11 mai. de 2023.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORDEIRO, A. T.; AITKEN, S. C.; MELLO, S. C. B. de. Young People and Brazil's Statute on the Right-to-the-City. In: **Global Childhoods beyond the North-South Divide**, London: Springer, 2019. p. 81–98.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Trad. de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017. (p. 27–42).

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21–32, jan. 2007.

DIAS, C. M. de S. B.; SILVA, R. V. B.; FONSECA, C. M. S. M. de S. A adoção de crianças maiores na perspectiva dos pais adotivos. **Contextos Clínicos**, v. 1, n. 1, jan.–jun, 2008.

DUMONT, É. **Cuidar: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. Tese. Doutorado em Educação. FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2015.

FERNANDES, M. L. B. (Coord.). **Estudo diagnóstico sobre a realidade vivenciada por crianças, adolescentes e famílias neste período de pandemia da Covid-19** (Relatórios 1 a 7, para Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Governo Federal), 2022.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX-8dLfNjKbPgNVfj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2023.

FERREIRA, M. “– Tá na hora d’ir pra escola!”, “– Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar as escolas na escola (JI) como um modo de as crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola”. In: SILVA, P. (Org.). **Escolas, Famílias e Lares: Um Caleidoscópio de Olhares**. Porto: Profedições, 2007.

FJP. Fundação João Pinheiro. **Déficit habitacional no Brasil: 2016–2019**. Belo Horizonte: FJP, 2021.

FLORES, M. L. R.; SILVA, M. L. (Orgs.). **Pressupostos teórico-metodológicos e políticos da cidadania dos bebês**: contribuições de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: Educ/Fundação Carlos Chagas, 2022.

GOBBI, M. A. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, SciELO Brasil, p. 135–147, 2012.

GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 54–61, nov. 1994.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In.: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/ANPED, n. 21, p. 40–51, set./out./nov. 2002.

GOUVEA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e realidade**, [s/l.], vol. 36, n. 1, jan. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/113942011>. Acesso em: 01 mar. 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, D.; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e186909.pdf>. Acesso em: 11 de out. de 2023.

GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H. S.; SUGITA, K. Cuidado e Cuidadoras: o Trabalho de *Care* no Brasil, França e Japão. **Sociologia & Antropologia**, [s/l.], v. 1, n. 1, p. 151–180, jan. 2011.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23–38.

JACOBS, J. **Morte e vida das grandes cidades**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

KAMERS, M. **Do universal da maternagem ao singular da função materna**. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

KOLLEKTIV ORANGOTANGO+. **This Is Not an Atlas: A Global Collection of Counter-Cartographies**. Transcript Verlag, 2018.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, SciELO Brasil, n. 116, p. 41–59, 2002.

KUHLMAN JR., M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5–18, ago. 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LANSKY, S.; GOUVÊA, M. C. S.; GOMES, A. M. R. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 717–740, 2014.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LIEBEL, M. (Org.). **Children's Rights from Below**. Cross-Cultural Perspectives. London/New York: Palgrave Macmillan, 2012.

LOPES, J. J. M.; PAULA, S. R. V. de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, p. 1–16. 2020.

MARANHÃO, D. G. O cuidado de si e do outro. **Revista Educação**, número temático: Educação Infantil, p.14–29, out. 2011.

MARCHI, R. C. A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, UEPG on-line, v. 12, p. 617–637, 2017.

MARTINS, K. P. dos S. et al. Transição nutricional no Brasil de 2000 a 2016, com ênfase na desnutrição e obesidade. **Asklepion: Informação em Saúde**, v. 1, n. 2, p. 113–132, 2021.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (Org.). **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: Fundamentos. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte/SMED, 2014.

MOLINIER, P.; PAPERMAN, P. Descompartimentar a noção de cuidado? **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.18, p. 43–57, set. 2015.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485–507, 2005.

NESTI, M. M. M.; GOLDBAUM, M. As creches e pré-escolas e as doenças transmissíveis. **Jornal de Pediatria**, v. 83, n. 4, p. 299–312, jul. 2007.

OLIVEIRA, R. A. D. de et al. Barreiras de acesso aos serviços em cinco Regiões de Saúde do Brasil: percepção de gestores e profissionais do Sistema Único de Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 11, p. e00120718, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00120718>.

PAPPERMAN, P.; MOLINIER, P. Descompartimentar a noção de cuidado?***. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s/l.], n. 18, p. 43–57, set. 2015.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, SciELO Brasil, v. 50, p. 225–270, 2007.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 91–120.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303–312, dez. 2005.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 1, de 2000**. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Moradores da região Norte ganham área de lazer e esporte totalmente revitalizada**. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/moradores-da-regiao-norte-ganham-area-de-lazer-e-esporte-totalmente-revitalizada>. Acesso em: 14 dez. 2023.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Prefeitura inaugura 60ª unidade de Educação Infantil da capital**. Belo Horizonte: ASCOM, 2011. Disponível em: <https://blogdanorte.blogspot.com/2011/07/prefeitura-inaugura-60-unidade-de.html>. Acesso em: 14 dez. 2023.

PREFEITURA DE JAGUARUANA. **Nascem os primeiros bebês na maternidade de Jaguaruana em 2021**. Jaguaruana: ASCOM, 2021. Disponível em: <https://www.jaguaruana.ce.gov.br/informa.php?id=250>. Acesso em: 14 dez. 2023.

QVORTRUP, J. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Investigação com crianças**. Perspectivas e Práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73–96.

REDE PENSSAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**. 2022.

REYNAERT, D.; BOUVERNE-DE BIE, M.; VANDEVELDE, S. Between “believers” and “opponents”: Critical discussions on children's rights’. **International Journal of Children's Rights**, v. 20, n. 1, p. 155–168, 2012.

REYNOLDS, P.; NIEUWENHUY, O.; HANSON, K. ‘Refractions of children’s rights in development practice: a view from anthropology – Introduction’. **Childhood**, [s/l.], v. 13, n. 3, p. 291–302, 2006.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2023.

RODRIGUES, G. **COVID-19: pico de infecções passou e procura por atendimento diminui em BH** (Legenda: Movimento na UPA Centro-Sul, no Santa Efigênia nesta segunda-feira 14/2). Belo Horizonte: Estado de Minas, 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/>

gerais/2022/02/14/interna_gerais,1344729/covid-19-pico-de-infeccoes-passou-e-procura-por-atendimento-diminui-em-bh.shtml. Acesso em: 14 dez. 2023.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqu.** [on-line], v.40, n. 141, p. 693–728, 2010. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>. Acesso em: 08 abr. de 2022.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n.40, p.122–137, 1998–1999.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância. Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 2. ed. RJ: Vozes, 2009. p. 17–39.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, T. (Re)pensar a interação escola-família. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/PT, v. 18, núm. 1, p. 53–75, 2005.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. **Interacções**, n. 2, p. 59–86, 2006. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP** (Impresso), São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11–28, 2004.

SARTI, C. A. O olhar sobre a família no atendimento à saúde. In: VII Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva: Saúde, Justiça, Cidadania, **Anais...** Brasília, 2003.

SEGUIM, C.; DAFFRE, S. G. Cuidando do cuidador. In: MELGAÇO, R. G. (Org.). **A ética na atenção ao bebê: psicanálise – saúde – educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 177–182.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.

SILVA, E. H. B. da et al. Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 13, n. 1, jan./abr. 2021.

SILVA, I. O. et al. (Orgs.). **Infância e pandemia: escuta da experiência das crianças**. v. 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. 185p.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; GOULART, M. I. M. **Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 50–63.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Relações entre famílias e instituições de Educação Infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, p. e14110, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14110>. Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, R. M. M. da; VIEIRA, C. S. Acesso ao cuidado à saúde da criança em serviços de atenção primária. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 67, n. 5, p. 794–802, set. 2014.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SOUZA, G. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 79–99. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xMwhXkMczvg3YznBZDGGh-6g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SUGITA, K. *et al.* Cuidado e Cuidadoras: O Trabalho de Care no Brasil, França e Japão. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, n. 1, p. 151–180, jan. 2011.

SWINBURN, B. A. *et al.* The global syndemic of obesity, undernutrition, and climate change: the Lancet Commission report. **The Lancet**, v. 393, n. 10173, p. 791–846, 2019.

TEODORO, C. Prefácio. In: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (Orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

TOBIN, J. Justifying Children's Rights. **The International Journal of Children's Rights**, v. 21, n. 3, p. 395–441, 2013.

TOREN, C. **Making Sense of Hierarchy**: Cognition as Social Process in Fiji: Fijian Hierarchy and Its Constitution in Everyday Ritual Behavior. London: Routledge, 2020.

VASCONELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25–49.

VIGOTSKI, L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Giz**. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2019.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ZANETTI, S. A. S.; GOMES, I. C. Relação entre funções parentais e o comportamento de crianças pré-escolares. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 64, n. 140, p. 1–20, jun. 2014.

Apêndice

ASPECTOS INVESTIGADOS SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS DE 0 A 12 ANOS

DIREITO À EDUCAÇÃO

- 1 – Acesso à informação e disponibilidade de vagas próximo à casa ou ao trabalho.
- 2 – Disponibilidade, qualidade e adequação da infraestrutura nas instituições de ensino, conforme as necessidades de crianças e famílias. Cabe aqui avaliar a garantia de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, do contato com a natureza e de movimento em espaços amplos.
- 3 – Dimensão qualitativa e quantitativa do tempo, espaço e materialidade para brincar. Cabe aqui avaliar o desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- 4 – Qualidade das práticas de cuidado e educação das crianças, o que envolve analisar seus pontos de vista sobre suas experiências cotidianas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando também as condições e a qualidade das relações de cuidado e educação na jornada ampliada. Cabe aqui avaliar, também: atenção individual; proteção, afeto e amizade; expressão de seus sentimentos; atenção ao período de adaptação nas instituições escolares; e desenvolvimento da identidade cultural, étnica e religiosa.
- 5 – Sentimentos e desejos das crianças em relação à escola, incluindo relações, aprendizagens, materialidade, condições de participação, alimentação e cuidados com a higiene e tempos escolares.
- 6 – Disponibilidade de informações sobre o cardápio dos alimentos oferecidos aos bebês e crianças, bem como possibilidade de substituições e adaptações em caso de alergia e intolerância alimentar ou restrições relacionadas a religião e/ou cultura.
- 7 – Acesso e esclarecimento das famílias sobre o projeto político pedagógico, organização dos tempos e espaços da instituição de ensino.
- 8 – Existência de espaços de escuta e participação para as famílias na instituição de ensino, livres de estereótipos econômicos, sociais, religiosos e culturais.
- 9 – Oferta e qualidade de educação inclusiva.
- 10 – Acesso e esclarecimentos das famílias sobre o plano de desenvolvimento individual das/dos filhas e filhos com deficiência.

- 11** – Condições e qualidade das relações de cuidado e educação das crianças com deficiência.- Condições físicas e culturais do território casa/escola e acessibilidade.
- 12** – Oferta e qualidade de ampliação da jornada escolar.
- 13** – Existência de diferenças qualitativas entre instituições de ensino da rede pública e conveniada/parceira.
- 14** – Relação entre instituições de ensino (rede pública e conveniada/parceira) com demais equipamentos públicos do território.
- 15** – Em caso de acolhimento institucional, avaliar o acesso à instituição de ensino e como acontece o acompanhando do processo de escolarização.

DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

- 1** – Condições econômicas, sociais e culturais das famílias para assegurar os direitos de seus filhos e filhas a tempo para socializar com a família dentro e fora do ambiente doméstico.
- 2** – Sentimento de segurança e pertencimento à família e à comunidade. Inclui-se aqui a frequência, duração e qualidade dos tempos de convivência com a família e comunidade; e as condições e oportunidade para expor seus pensamentos e expressar seus sentimentos.
- 3** – Acesso a tempo e espaços de qualidade para brincar com seus pares. Inclui-se aqui: condições de urbanização e de bens culturais e contato com a natureza do território de residência; acesso à produção cultural da comunidade (feiras, festas, exposições); oportunidade e condições para acessar com autonomia equipamentos (públicos e privados) nas proximidades de casa e encontrar com seus pares; disponibilidade e acesso a demais espaços culturais da cidade; e disponibilidade e acesso a espaços de socialização e cuidado para além da família e da escola.
- 4** – Percepções e sentimentos das crianças sobre oportunidades para brincadeira e amizades dentro e fora do ambiente doméstico, bem como para as interações com crianças e pessoas de diferentes idades no território.
- 5** – Seus pontos de vista relativos à autonomia e segurança para convivência no território e na cidade, bem como convivência, delas e dos familiares, com coletivos, associações e movimentos sociais existentes nas comunidades e periferias.
- 6** – Concepções (sonhos e desejos) das crianças sobre um lugar bom para viver considerando a casa, o bairro e a cidade.
- 7** – Participação na vida comunitária (festividades populares, igreja, esporte, lazer).
- 8** – Situação de acessibilidade e acolhimento interpessoal e institucional para bebês e crianças com deficiência e respeito à diversidade étnico-racial.
- 9** – Direito ao registro de paternidade e, em caso de família monoparental, à convivência com o outro progenitor.
- 10** – Experiências e vivências de crianças adotadas e a serem adotadas, considerando as condições de vida e participação nas tomadas de decisão.
- 11** – Experiências e vivências de crianças em situação de acolhimento institucional e familiar,

considerando as condições de vida e participação nas tomadas de decisão. Ainda nesses casos, quando possível e benéfico para a criança, oportunidade e condições para passar tempo de qualidade com a família ou a família de origem.

DIREITO À CIDADE

1 – Disponibilidade e qualidade dos serviços urbanos do território, como a acessibilidade para bebês e crianças, considerando as peculiaridades de cada sujeito. Inclui-se, aqui, uma avaliação com relação à inclusão de tais serviços para pessoas com deficiência (bebês, crianças, família e cuidadores).

2 – Disponibilidade e qualidade de equipamentos de convivência coletiva e enriquecimento cultural e ao contato com a natureza no território e mobilidade dentro e para fora do território de moradia (incluem-se, aqui, parques, praças, bibliotecas públicas, museus, centros culturais, dentre outros). Inclui-se, também, uma avaliação com relação à acessibilidade de tais espaços para pessoas com deficiência (bebês, crianças, família e cuidadores).

3 – Disponibilidade e qualidade do transporte público. Inclui-se, aqui, uma avaliação com relação à acessibilidade dos serviços de transporte para pessoas com deficiência (bebês, crianças, família e cuidadores).

4 – Caminhabilidade (qualidade das calçadas; iluminação pública, uso do solo que potencialize a atração de pedestres; segurança de pedestres em relação ao tráfego de veículos motorizados; segurança pública; e aspectos ambientais, relacionados ao conforto (sombra e abrigo) e às condições ambientais (poluição sonora e limpeza urbana). Inclui-se, aqui, uma avaliação com relação à acessibilidade de tais espaços públicos para pessoas com deficiência (bebês, crianças, família e cuidadores).

DIREITO À SAÚDE E À VIDA

1 – Condições econômicas, sociais e culturais das famílias para assegurar os direitos de seus filhos e filhas no ambiente familiar, considerando as dimensões física, psíquica, cultural, educacional e de convivência.

2 – Segurança no ambiente familiar, na instituição de ensino e no território.

3 – Acesso e qualidade da informação sobre saúde, aos serviços de saúde públicos e/ou privados para as crianças e adultos e qualidade de tais serviços, considerando os direitos e necessidades da família e a constituição de redes de apoio. Considera-se aqui, também, o acesso de bebês e crianças ao atendimento por profissionais especializados, como odontologia, oftalmologia, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, dentre outros.

4 – Garantia de acesso à informação e políticas de educação em saúde, especialmente sobre saúde da gestação, nascimento e infantil.

5 – Acesso a serviços de saúde especializados no caso de crianças com deficiência ou doenças crônicas e/ou raras, bem como a informações e efetivação de benefícios financeiros ou de outra

natureza assegurados pela legislação. Inclui-se aqui a avaliação de políticas de inclusão, também, para famílias e cuidadores com deficiência.

6 – Avaliação da situação e das condições de moradia, considerando a infraestrutura urbana (água encanada, saneamento básico, energia elétrica e gás).

7 – Avaliação da situação da segurança alimentar e nutricional. Considera-se aqui a existência de desertos alimentares, com relação ao acesso a alimentos in natura ou minimamente processados, e as condições de aleitamento materno.

8 – Cuidados recebidos nos serviços de saúde utilizados pela família.

9 – Qualidade do ambiente familiar e dos cuidados recebidos e aprendizagem do cuidado de si, do outro e do ambiente.

10 – Condições para o brincar, para a convivência com adultos e crianças dentro e fora do ambiente familiar e contato com a natureza.

DIREITO AO ESPORTE, À CULTURA E AO LAZER

1 – Qualidade e diversidade da produção cultural no território, bem como integração entre escola e equipamentos culturais. Inclui-se aqui a existência de espaços para consumo e produção cultural, levando em conta a especificidade das culturas infantis. Inclui-se, também, uma avaliação com relação à acessibilidade de tais espaços para pessoas com deficiência (bebês, crianças, família e cuidadores).

2 – Existência e qualidade de oferta de oportunidades de lazer e prática de esportes. Inclui-se aqui a existência de espaços seguros e atividades/programação, bem como uma avaliação com relação à acessibilidade de tais espaços para pessoas com deficiência (bebês, crianças, família e cuidadores).

DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE

1 – Condições de trabalho e renda dos responsáveis.

2 – Questões que envolvem o direito de ir e vir e as formas de apropriação de seus territórios, especialmente na companhia das crianças.

3 – Qualidade das atividades diárias, dos cuidados, dos espaços/ambientes familiar e do território e das rotinas (cotidiano).

4 – Respeito à alteridade de bebês e crianças.

5 – Autonomia para fazer amizades na escola e em seus territórios.

6 – Iniciativas que indiquem proteção à integridade física, moral e cognitiva de bebês e crianças, incluindo-se aí o respeito à diversidade quanto às identidades étnico-raciais, gênero, religiosidades, etc.

7 – Participação em tarefas domésticas ou outras relacionadas a atividades remuneradas ou não, exercidas com ou sem a presença dos responsáveis.

8 – Participação de bebês e crianças em atividades nas quais ambos possam se manifestar livremente, tais como a própria mobilidade no espaço em que vivem. Incluem-se aqui espaços de escuta de suas opiniões e pontos de vista, sobre o brincar, se divertir e praticar esportes.

9 – Acesso à cultura como manifestação e ampliação do universo infantil, incluindo-se aqui a transição para a juventude.

10 – Possibilidade de ir e vir dentro do seu território, considerando as especificidades de ser criança que mantenham a sua segurança.

11 – Outros aspectos sobre como bebês e crianças sinalizam a diversificação de formas de expressão da liberdade, do respeito e da dignidade.

12 – Outros aspectos sobre os quais as próprias famílias sinalizam quanto a se sentirem livres, respeitadas e vivendo com dignidade.

DIREITO À PROTEÇÃO SOCIAL

1 – Dimensão qualitativa e quantitativa do tempo disponível dos responsáveis e demais cuidadores e dos ambientes familiar e do território.

2 – Condições de trabalho e renda dos responsáveis.

3 – Segurança, salubridade e conforto das moradias.

4 – Qualidade da segurança pública.

5 – Informações sobre direitos das crianças e sobre os serviços que compõem o Sistema de Garantia dos Direitos das Crianças (SGDCA) e acesso a tais serviços.

6 – Informações e acesso a benefícios e programas de renda mínima.

7 – Acesso, frequência e permanência em instituições de ensino.

8 – Acesso, frequência e permanência em programas de ampliação da jornada escolar ou projetos culturais e educativos no contraturno escolar (possibilidade de matrícula na Escola Integrada ou rede socioassistencial em atividades no contraturno da escola).

9 – Acesso, frequência e permanência em serviços que garantam o fortalecimento de vínculos, a socialização, o brincar e a garantia de demais direitos das crianças.

10 – Qualidade das atividades diárias, dos cuidados, dos espaços/ambientes familiar, educativo e do território e das rotinas (cotidiano) dos bebês e crianças bem pequenas.

11 – Questões associadas à construção de rotinas. Incluem-se aqui: participação das crianças na definição de seus próprios cotidianos; e participação das crianças na supervisão ou orientação de outras crianças e/ou adultos, em tarefas domésticas e comunitárias e em redes de subsistência de seus núcleos familiares.

12 – Garantia de convivência familiar e comunitária.

13 – Outros aspectos sobre os quais as próprias famílias sinalizam quanto a se sentirem protegidas.

14 – Demais aspectos a partir dos quais os bebês e as crianças sinalizam sobre como, onde e com quem se sentem bem e confortáveis, agregando tais sentimentos ao sentimento de proteção.

DIMENSÃO TRANSVERSAL

DIREITO À PARTICIPAÇÃO

- 1** – Concepções dos familiares sobre os direitos das crianças de um modo geral e sua tradução nas relações familiares.
- 2** – Concepções dos familiares sobre as capacidades de bebês e crianças para manifestarem seus desejos e interesses, bem como sobre a consideração da legitimidade dos mesmos.
- 3** – Concepções dos familiares sobre as relações entre participação e desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo.
- 4** – Práticas cotidianas de participação das crianças.
- 5** – Qualidade da participação nas decisões em situações cotidianas e da participação em decisões que os envolvem nos ambientes familiar e escolar.
- 6** – Existência e condições de participação em coletivos infantis no território.



REALIZAÇÃO:



FINANCIAMENTO:

