

INFÂNCIA, ESCOLA E FAMÍLIA: CUIDADO E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO EM LARES DE PAIS DEPENDENTES DE DROGAS

CHILDREN, SCHOOL AND FAMILY: CARE AND PROTECTION OF CHILDREN AT RISK IN DRUG DEPENDENT PARENTS HOMES

Ione da Silva Cunha NOGUEIRA¹

Silvana Alves da Silva BISPO²

RESUMO: Os direitos de crianças e adolescentes estão garantidos pela legislação brasileira que em relação a esse assunto, é uma das mais avançadas do mundo. Diversas pesquisas demonstram que muitos desses direitos ainda são violados e as diferenças de classe social apresentam-se como fator de violência. Esse artigo faz a análise dos dados coletados em uma escola pública no município de Três Lagoas/MS, a fim de compreender o impacto da situação familiar na efetivação da proteção e do cuidado com a criança, conforme descrita na legislação. A realidade presenciada demonstra que muito ainda precisa ser feito em termos de conscientização sobre os direitos de crianças e adolescentes e sobre formas de prevenção à violação desses direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Direitos. Família.

INTRODUÇÃO

A ideia de infância surge na sociedade capitalista, urbano-industrial, à medida que a criança insere-se na comunidade a qual atribui-lhe papéis sociais. A atenção especial voltada para as crianças na sociedade atual estava ausente na antiguidade. Na sociedade feudal, assim que a criança ultrapassava o período de alta mortalidade (as primeiras fases da infância), passava a exercer uma função produtiva direta semelhante à do adulto; na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidado, escolarizado e preparado para uma atuação futura. Esse modo de ver a infância é historicamente determinado, produto da alteração das formas de organização da sociedade. Até hoje as várias classes sociais impõem diferentes papéis para a criança em seu interior, mas as classes dominantes disseminaram a ideia de infância universal, baseada no seu modelo padrão de criança a partir dos critérios de idade e de dependência em relação ao adulto, característicos de um tipo específico de atribuição social por ela assumida no interior dessas classes (KRAMER, 1995).

A identificação do contexto burguês em que o sentimento de infância surge e estrutura-se é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança: acredita-se (ou se quer fazê-lo) numa essência infantil, desvinculada das con-

¹ Doutora em Educação (UNESP, Marília); docente na UFMS, campus de Três Lagoas, MS. E-mail: ionescn@outlook.com. ORCID: 0000-0003-4179-2166.

² Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). E-mail: prof.silvanabispo@outlook.com. ORCID: 0000-0001-8058-0081.

dições de existência; ou seja, afirma-se a existência de uma criança universal, sempre idêntica, qualquer que seja sua classe social e sua cultura. Compreender isso nos ajuda a perceber que a imagem de infância disseminada nem sempre corresponde à criança real, muitas vezes exposta às mais diversas situações de perigo, abandono e opressão. Este artigo apresenta os resultados de pesquisa exploratória de cunho qualitativo, realizada por meio da técnica de levantamento de dados em uma escola pública no Município de Três Lagoas/MS, que teve como objetivo refletir sobre o impacto da situação familiar de pais dependentes químicos na efetivação da proteção da infância e do cuidado com a criança conforme descritos na legislação. Para uma compreensão objetivada da realidade, foram importantes os depoimentos da diretora e da coordenadora da instituição de ensino.

RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA COMO MERECEDORA DE DIREITOS

Após duas Guerras nas quais a humanidade assistiu a violação do respeito às individualidades e às diferenças, as Nações consideraram da mais alta importância a publicação de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos que - embora relate o que deve fazer parte das relações humanas dentro de um país e entre as nações - foi de extrema importância na luta pelo respeito aos direitos básicos dos indivíduos. A Declaração foi proclamada em dezembro de 1948 logo após o fim da Segunda Guerra Mundial na tentativa de afirmar que os interesses das nações não podem se sobrepor aos interesses dos cidadãos, ao direito à vida e à dignidade humana. Foi uma tentativa de proteger a humanidade do próprio homem e de fazer com que as relações fossem, de alguma forma, repensadas. Marcílio (sd) apresenta a ideia de que o século XX foi o século da criança, pois foi em seu desenrolar que houve a descoberta, valorização, defesa e proteção da infância; afirmou-se os seus direitos básicos, reconheceu-se que ela é um ser humano com características próprias e necessidades diferentes dos adultos.

Ao longo do século passado, os direitos humanos foram amplamente discutidos, especialmente após a 2ª guerra e a denúncia dos horrores cometidos. O reconhecimento dos direitos de homens e mulheres à dignidade e ao respeito abriu espaço para se discutir os direitos das crianças. Foi criado o UNICEF (Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Criança Necessitada – United Nations International Child Emergency Fund), que embora tivesse num primeiro momento o objetivo de atender às crianças órfãs da guerra, tornou-se um órgão internacional empenhado na defesa dos direitos da criança. Em 1959 com a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, a ONU conseguiu impactar/sensibilizar as nações acerca da necessidade de se proteger cada vez mais a infância. A criança passa a ser vista como um sujeito de direitos e como prioridade absoluta, o que pode ser considerado uma verdadeira revolução. Em 1989 foi realizada a “Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças” e até fins de 1996, noventa e seis por cento dos países já havia ratificado os termos da convenção, dentre eles o Brasil, que o fez em 1989 (MARCÍLIO, s/d). A Declaração Universal dos Direitos Humanos no parágrafo 1º do artigo 26 afirma:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores se dará para todos em plena igualdade e em função dos respectivos méritos.

O Brasil somente reconhece a educação como direito a partir da segunda metade da década de 80 do século XX, no período de transição democrática. Para compreender como se deu esse processo de envolvimento com uma educação obrigatória e integradora, é preciso retomar as relações entre elite política, massa popular e educação no Brasil desde o século XIX. Ainda no século XIX a educação foi vista como possibilidade de mudança na sociedade brasileira, porém as autoridades relutaram em reconhecê-la como tal e em democratizar o acesso do povo a ela. Isso ocorreu por questões variadas, fato que nos leva a pensar o quanto as políticas de exclusão têm sido realidade em nosso país. Essas políticas por si mesmas já podem ser consideradas uma violência contra o povo, essencialmente o mais pobre, que por meio de tais atitudes vê perpetuada sua impossibilidade de acesso aos mais diversos direitos. Nesse sentido, Rezende (2005) mostra que em 1822 muitos tentavam impedir que a abertura política viesse a acontecer no sentido de atender às demandas do povo, e com isso perpetravam a condenação da maioria ao analfabetismo, à fome e ao abandono. A autora aponta ainda que até 1920 os dirigentes operavam a administração pública com base no desrespeito/descaso para com os interesses coletivos, tendo como objetivos reais a manutenção do analfabetismo do povo e a exclusão da vida política. Pela análise de textos de grandes escritores da época, Rezende mostra que a educação voltada para a minoria e a produção econômica dirigida ao enriquecimento predador - ou seja, explorando a terra e o homem; sustentando um consumo supérfluo, voltado para o luxo e para uma concentração de riquezas responsável pela manutenção das desigualdades - formava a “base de um padrão de organização que se reproduziria numa lógica reforçadora da destruição - e não da construção – das potencialidades sociais e políticas da maioria dos brasileiros.” (REZENDE: 2005, p.53)

A autora também aponta que havia nesse momento um pensamento a respeito do povo brasileiro que o descrevia como violento, preguiçoso, alegre, triste, incapaz, imprevidente, desordeiro, etc. Essas explicações levavam em consideração a ideia de que tais características estavam relacionadas à natureza imutável do brasileiro como consequência do fato de que as forças naturais (biológicas, climáticas, étnicas) eram superiores e seriam capazes de determinar as sociais. Alguns pensadores do país na época consideravam desnecessário modificar a situação de exclusão e privação do povo brasileiro, assim o investimento nas instituições sociais e políticas com vistas à sua alteração seria desnecessário e inócuo pois o povo brasileiro possuía um modo de ser imutável.

Fernando de Azevedo foi um pensador que lutou para modificar tal concepção. Em primeiro lugar, refutou a tese de que a dificuldade de aprendizado e o desânimo

eram consequência da mestiçagem ocorrida no país. Para tanto, passou a argumentar que o modo de ser era consequência das condições sociais e não étnicas e se houvesse a pretensão de se modificar o país, seria necessário alterar completamente as primeiras e reverter todo o sentimento de individualismo e clientelismo existente. Para Fernando de Azevedo, a educação seria a possibilidade de modificação das mentalidades, visando construir uma sociedade que valorizasse os interesses coletivos e democráticos. A reforma educacional, portanto, era vista por ele como a base para todas as demais reformas pelas quais a sociedade precisava empreender. Esse pensamento de que a educação seria o primeiro caminho no sentido de trazer mudanças ao país não esteve presente somente nas obras de Fernando de Azevedo. As elites intelectuais percebiam o quanto o país distanciava-se de outros considerados (por elas) “civilizados” devido ao alto índice de analfabetismo que elevava a pobreza e a miserabilidade.

Segundo as concepções de Rizzini (2008, p. 54), o povo não conseguia alcançar os níveis de educação necessários porque os velhos coronéis, “que governavam o país como governavam suas fazendas” não estavam interessados em oferecer educação; deste modo, a população continuava dependente do benefício exclusivo de tais administradores, exposta à manipulação e à exploração, fato que representava humilhação e vergonha para o Brasil diante do mundo. Segundo a autora, uma nação somente poderia ser reconhecida como civilizada se primasse pelo senso de liberdade e de responsabilidade perante a pátria, dado que excluía todos os países escravistas. O Brasil estaria, portanto, muito distante de tal condição. A escravidão, presente na história brasileira por tanto tempo, e a pobreza que alcançava grande parte da população brasileira eram vistas como humilhantes para a nação; sendo assim, minimizar a pobreza consistia em um teste de civilização, conforme o pensamento da época.

Ao se utilizar a Inglaterra como exemplo, um país que conquistou a reputação de “altamente civilizado”, ficava-se atento para as ideias implantadas naquele país com vistas ao desenvolvimento de políticas capazes de minimizar tais problemas. As primeiras ações nesse sentido empreendidas em solo inglês datam do início do século XVII e, no século XIX, destaca-se o empenho de ajustar alguns pontos que não se encontravam apropriados à realidade. Enquanto lá a preocupação foi trazer igualdade social e minimizar a pobreza, aqui se pensava em exercer um maior controle sobre os pobres por meio de sua moralização; ao mesmo tempo impedia-se que o povo alcançasse a cidadania plena.

No Brasil a equipe letrada dominante politicamente na época vivenciava um paradoxo: precisava promover a educação para “civilizar” a nação, mas não queria abrir mão dos privilégios que possuía como “herança”. Supostamente a contradição seria resolvida se a educação do povo, único meio de se alcançar o desenvolvimento do país, fosse acompanhada de vigilância e controle, sob a desculpa de fazer com que a ordem pública prevalecesse (RIZZINI, 2008). Focados na transformação a nação, perceberam que era preciso também cuidar da criança, que parte desse cuidado consistia em oferecer educação e ajudá-la a sair da condição de exclusão. Na prática,

porém, no que diz respeito à infância pobre, educar possuía o sentido de “moldar” para a submissão. Essas ideias que poderiam parecer novas na época, mas inovavam apenas em relação à forma; a vigilância e do controle deveriam continuar, eram os mesmos de sempre. Por isso Rizzini afirma que o país optou pelo investimento em uma política predominantemente jurídico-assistencial de atendimento à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos. Tal opção implicou na dicotomização da infância: de um lado, a criança mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e do outro, o menor, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais, e para o qual, (...) estava reservada a “estadania” (RIZZINI, 2008, p. 29, grifos da autora).

Uma elite intelectual e política encontrava-se à frente do país; ou seja, elaborando e votando as leis, estabelecendo normas e sanções, pensando e atualizando projetos para o progresso do Brasil. Essa elite considerava-se apta a elaborar/construir os planos de salvação da nacionalidade e quem sabe até projetá-lo no exterior. A seus olhos, os pobres com sua aura de viciosidade não se encaixavam nesse ideal de nação; no pensamento da época, pobreza e degradação moral estavam sempre associadas. Os caminhos para a mudança eram, portanto, conhecidos: passavam pelo processo de igualdade entre os indivíduos com vistas ao fim da pobreza, acesso à educação para todos, redução dos índices de analfabetismo. Entretanto, as elites brasileiras no poder optaram por maquiagem oferecendo aos pobres um atendimento paternalista que apenas serviu para minimizar a situação de miséria; forneceu uma educação básica que permitiu o acesso de um maior número de trabalhadores às indústrias; atendeu os interesses do empresariado por meio de uma educação voltada para o trabalho, que no início do século XX, não veio acompanhada da tão esperada e necessária democratização do ensino. A partir desse momento é possível acompanhar uma crescente busca por tal democratização, porém, muito ainda teria de ser percorrido até se alcançar a sua garantia em termos legais; ainda hoje a realidade vivenciada no país está distante da conquista da educação plena e de qualidade para todos.

Atualmente, pelo menos na letra da lei, toda criança maior de seis anos deve estar matriculada no Ensino Fundamental e a possibilidade de acesso à escola foi viabilizada de diversas formas pela Constituição Federal de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96). Na prática, porém, ainda deveremos nos questionar se os direitos das crianças e adolescentes à educação têm sido realmente garantidos. Pinheiro (2004, p. 345) destaca que, na história do Brasil, é possível reconhecer as “bases fundantes onde são gestadas as representações sociais da criança e do adolescente dos segmentos subalternos”. A autora demonstra que podem ser identificadas quatro representações sociais mais recorrentes sobre a criança e o adolescente: “objeto de proteção social, objeto de controle e de disciplinamento, objeto de repressão social e sujeito de direitos”. Cada uma dessas representações apresenta-se em um cenário sócio-histórico específico que, no entanto, podem coexistir; são elas: Brasil colônia, início da República no Brasil, meados do século XX

e anos 1970 e 1980. O momento que trazemos para análise (o período posterior aos anos 1980) é marcado, conforme descrito pela autora, pela representação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, assim como ocorre na legislação atual. A despeito disso, ainda é possível identificar discursos ou práticas que os representam tomam como alvo de proteção social ou até mesmo de controle e disciplinamento, dependendo de suas condições sociais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço quanto ao reconhecimento de direitos e da necessidade de proteção à infância. A partir de sua promulgação, outras leis surgiram para trazer garantias ao cidadão e proteção aos direitos da criança e do adolescente, inclusive o direito à educação. A Carta Magna brasileira aponta a direção que as políticas públicas devem tomar a fim de garantir o atendimento prioritário a essa faixa etária. No texto constitucional, as designações e determinações relacionadas à criança e ao adolescente fazem referência às relações familiares, estendendo-se desde a assistência que deve ser dada até os modos de criação e educação. Indica ainda a necessidade de se preparar legislação especificamente voltada a essa fase da vida, o que se tornou realidade com a promulgação, dois anos mais tarde, da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz a doutrina de proteção “integral”, que se mostra como uma concepção bem diferente da existente no anterior Código de Menores, defensor da doutrina de situação irregular e dirigido exclusivamente ao “menor” que se encontrasse em tal situação. Naquele momento, a ação do Estado na esfera familiar ocorria quando a família falhava na assistência que deveria prestar à criança; agora, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estado podem ser acionados quando não atendê-los naquilo que lhe é devido nas áreas de saúde e educação. A proteção integral abrange todas as necessidades de um ser humano com vistas ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. (cf. BRASIL, 1990). Assim, pode-se supor que às crianças e aos adolescentes devem ser prestadas também a assistência material, moral e jurídica.

A REALIDADE DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE CIDADE DE PORTE MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL

A proteção aos direitos de crianças e adolescentes, que é apontada de maneira clara na Constituição Federal e amplamente desenvolvida no Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas vezes começa a ser violada dentro do próprio lar, como é o caso da dura realidade de famílias em que se faz uso abusivo de drogas ilícitas ou álcool, afetando a todos, particularmente as crianças.

Este artigo faz a análise dos dados coletados em uma escola pública no município de Três Lagoas/MS, a fim de compreender o impacto dessa situação familiar na efetivação da proteção e do cuidado para com a criança previstos na legislação. Três

Lagoas, município localizado no interior do estado de Mato Grosso do Sul, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2015), possui população de aproximadamente 115.561 habitantes, apresentando um salto quantitativo de 13.770 pessoas em comparação ao ano de 2010. De acordo com demonstrativos do IBGE (2015), há nesse município trinta e cinco instituições educativas de Ensino Fundamental com 16.704 alunos matriculados, vinte de Ensino Médio com 3.851 alunos e trinta de Educação Infantil com 3.152.

A escola selecionada para a pesquisa constitui uma amostra do que ocorre em muitas cidades do Brasil e o objeto de estudo insere-se em discussões sobre o contexto educacional. Parafrazeando Lüdke e André (1986, p. 5), o fenômeno educacional é visto cada vez mais dentro de uma conjuntura histórica, sofrendo e causando interferências no meio social e político. As autoras argumentam que “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”. Para captar a dinâmica das crianças, filhos de pais usuários de drogas, impactados social e afetivamente em seu cotidiano por esta condição, foi necessário um trabalho intensivo na instituição educativa pesquisada. Por isso, nossa opção foi pela pesquisa qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-49), comporta cinco características, dentre as quais destacamos:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se muito mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos.

A pesquisa exploratória foi realizada por meio da técnica de levantamento de dados em uma instituição localizada na zona leste da cidade, em um bairro periférico considerado violento em decorrência de recorrentes brigas entre gangues e casos conhecidos de tráfico de drogas em seus arredores. É um bairro onde moram pessoas influentes ligadas ao tráfico. A escola de Ensino Fundamental também atende turmas de Educação Infantil, Pré I e Pré II e recebe crianças do próprio bairro, bem como da zona rural e de outras regiões também periféricas da cidade.

Foram sujeitos da pesquisa, a diretora da escola e a coordenadora. A realidade escolar foi captada em: a) momentos de visitas intencionais para coleta de dados e apreensão da realidade; b) durante as atividades práticas das autoras na condição de professoras de estágio obrigatório e coordenadoras de projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos ao longo de mais de quatro anos de trabalho efetivo com a unidade escolar. Todos os nomes aqui apresentados são fictícios para resguardar a identidade da comunidade e dos sujeitos.

São constantes as informações sobre crianças que, apesar da pouca idade (às vezes quatro ou cinco anos), demonstram comportamentos diferenciados, rebeldes em relação a qualquer tipo de autoridade. Em alguns casos, os pais estão presos e

afastados do seu convívio ou simplesmente as abandonaram por razões diversas, deixando-as sob responsabilidade de outros familiares. O uso de drogas ilícitas ou álcool é apontado pelas gestoras da escola como um dos motivadores de tal situação.

Os alunos aos quais nos referimos especificamente neste trabalho pertencem a essa realidade: uma escola conhecida pelo histórico de violência, não precisamente no espaço escolar, mas no seu entorno. Posto isso, destacamos que o fenômeno sobre o qual recai nosso olhar – a “presença-ausência” da família na vida escolar dos filhos – não deve ser visto isoladamente; deste modo, a pesquisa busca (re)conhecer essas crianças e as situações por elas vivenciadas. A realidade da escola muitas vezes tem justificado os problemas educacionais, pois esse tipo de pensamento está no subconsciente dos educadores. A ideia de fracasso escolar para as crianças alcançadas por esse tipo de dificuldades é uma constante nas falas e, por extensão, constitui um elemento muito forte para a construção de representações/imagens/estereótipos relativos a essas crianças.

A esse respeito, é preciso ter claro que

[...] culpar pela não aprendizagem escolar um dos envolvidos no processo de ensino, como o aluno, sua família ou o professor escolar resulta em uma explicação simplista e ideológica em que estão imbricados os pressupostos neoliberais, que retiram os fatores sociais envolvidos no contexto da produção do fracasso escolar. Naturalizando essas questões, pois as localizam no próprio indivíduo. (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 165).

Adotar critérios rígidos e lineares para rotular crianças e adolescentes pelo não sucesso na escola ou na vida social com os colegas é muitas vezes uma leviandade, pois não se deve desconsiderar

a presença de distorções inerentes ao próprio sistema educacional e às influências ambientais que funcionam como contexto para as manifestações comportamentais e as peculiaridades do indivíduo que pode apresentar, no sistema escolar, o sintoma de não aprender. (LINHARES, 1998; MARTURANO; LINHARES; PARREIRA, 1993 *apud* MEDEIROS; LINHARES; MARTURANO, 2000, p. 149).

O nosso foco, nesta pesquisa, recai sobre as influências ambientais: a família e sua ausência na vida escolar dos filhos. Até que ponto isso influencia a vida escolar? Na busca de resposta(s) a esse questionamento, pedimos à coordenadora e à diretora que nos relatassem alguns casos de crianças afetadas pelos problemas vivenciados por suas famílias e nos dissessem como seria possível identificar de que forma elas poderiam ser alvo de cuidado e proteção dentro dessas situações. Vejamos alguns fragmentos de casos reais que podem dar pistas para o entendimento do conflito em famílias desestruturadas pelo uso abusivo de drogas e álcool.

Situação 1 - Ao iniciar os relatos, a coordenadora destaca a falta de um trabalho social com a família e passa a fazer o relato do aluno Ronaldo, 8 anos, faltoso às aulas, o que atrapalha sua aprendizagem e desenvolvimento, além de dificultar um trabalho pe-

dagógico mais efetivo. Ao ser questionado a respeito dos motivos das faltas constantes, Ronaldo disse para a diretora: “eu queria vir para a escola, mas meu pai não deixa”. O pai, usuário de drogas, não prepara o filho para ir à escola e nem o leva para as aulas. Isso é um fato recorrente, assim como os comunicados da escola. A situação de abandono do filho é percebida pela mãe ao final do ano letivo, quando é informada da reprovação do filho. A mãe, sem ação e expectativas, chora ao saber que o filho foi reprovado. À primeira vista, o choro pode parecer um “basta”, uma mudança, mas, com base na experiência, a equipe gestora percebe-o como uma forma de desabafo, insuficiente para provocar a mudança, pois, no ano seguinte, a criança continua no lar desestruturado, convive com o pai usuário de drogas e o vê fazendo uso de substâncias tóxicas. Além de presenciar, sofre com a violência causada pela abstinência ou os efeitos da droga, falta às aulas, repete a situação de fracasso na escola sem que a família consiga transformações significativas. A família, envolta no mundo de drogas e alcoolismo, incapaz de perceber o seu papel social de principais atores responsáveis pela formação do caráter e pela formação humano-social dos filhos. A gestão da escola vê-se diante do problema, mas não intervém de maneira mais efetiva, conforme previsto no ECA. Justifica-se dizendo que, se forem chamar o Conselho Tutelar a cada problema semelhante, não farão outra coisa durante todo o período de aulas.

Situação 2 - A coordenadora destaca casos em que a criança possui problemas de saúde, como, por exemplo, Laura de sete anos e seus dois irmãos, que foram todos diagnosticados com tuberculose. As três crianças doentes faziam tratamento médico, interrompido inúmeras vezes pois não havia na família a figura de um adulto responsável por cuidar delas. A mãe estava presa e elas conviviam com o pai, também diagnosticado com tuberculose, traficante e usuário de drogas. Dentro de sua própria casa, entregues a seu progenitor, não recebiam os cuidados médicos necessários. A atenção oferecida pela Unidade Básica de Saúde do bairro estendia-se até a residência das crianças e, mesmo com o atendimento domiciliar, a família não dava continuidade ao tratamento, nem ao menos a medicação nos horários prescritos. Conforme a coordenadora, “a família está perdida” e vê-se desamparada para tomar decisões, redefinir o que fazer na vida. Neste caso em particular, o pai, sob acusação de maus tratos, abandono e uso recorrente de drogas, perdeu o direito de guarda dos filhos e, mediante denúncia anônima, as crianças foram retiradas da família. Em relação a essa questão, a equipe gestora viu-se diante de outra preocupação: o bem-estar de todos da unidade escolar. O pai culpou a escola pela perda da guarda dos filhos, e esse sentimento de perda levou-o a ameaçar de morte os membros da escola. O convívio com o medo e a insegurança também é uma realidade que dificulta uma atuação mais direta. Neste caso, pudemos perceber que o art.11 do Estatuto da Criança e do Adolescente foi observado pelo poder público ao assegurar “acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde”, por meio do atendimento domiciliar e prioridade em consultas, exames e tratamentos. Também houve intervenção da Promotoria, retirando as crianças do pai que não lhes garantia os cuidados mínimos de saúde, porém nada disso garantiu que as crianças estivessem livres de sofrer e vi-

venciar as situações inadequadas. Em algum momento, seus direitos foram cerceados e será necessário tempo para a normalização das relações (se isso for possível), uma vez que a retirada das crianças de sua família já é, em si, uma situação que traz traumas e sequelas muitas vezes irreparáveis.

Situação 3. Outro caso citado pela coordenadora com o seguinte relato: “Marcos começou a ser criança aos 8 anos, de agosto para cá; antes só era corpo presente”. Ainda de acordo com a coordenadora, o pai faleceu e ele teve que cuidar dos irmãos menores. A vida era um peso para ele. Na reunião do Conselho, ao final do ano, os professores decidiram pela aprovação do aluno por acreditarem que ele teria condições de, no próximo ano, com ajuda, recuperar o conteúdo que não fora assimilado. A diretora diz: “Tem dia que a gente sai de lá chorando, tamanha é a discrepância entre o que é o direito da criança e o que, de fato, acontece.” Sem dar muitos detalhes, ela relatou que Marcos finalmente pôde ser adotado por uma família e viver sua infância, sem a responsabilidade de cuidar de seus irmãos. Ainda de acordo com a coordenadora, há crianças que são retiradas da família e vão morar, temporariamente, com outras famílias, o que o Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 19, parágrafo 1º, chama de “acolhimento familiar”. Trata-se de uma retirada da criança de seu lar por um período que permita à família reorganizar-se para lhe oferecer um lar estruturado. Em muitos casos a criança recebe um tratamento cuidadoso e carinhoso e acaba por criar vínculos com a família provisória; por isso, sofre com a volta. Em algumas situações, sua família não consegue reorganizar-se e, desse modo, a criança vai para o “acolhimento institucional”, mais conhecido como “abrigo”, o que não lhe dá a garantia de adoção. Essa situação traz desconforto para todos os que deveriam denunciar, pois, se o fizerem em cem por cento dos casos, muitas crianças podem ser retiradas de suas famílias, sem a certeza de reinserção em um lar de verdade.

Situação 4. As falas da diretora e da coordenadora revelam que crianças filhas de pais viciados em drogas, em muitos casos o crack, comportam-se de maneira mais agressiva para com as outras crianças. Isso se dá desde muito pequenas, ainda na educação infantil. No caso específico de uma criança que estava agredindo fisicamente os colegas todos os dias, a mãe foi convidada para uma conversa com a equipe gestora no intuito de discutir o fato e, juntas, escola e família, verificar a melhor estratégia a adotar. Durante a reunião, a mãe ouviu atentamente e disse: “Na escola é fácil; difícil e lá em casa”. Dessa forma, percebe-se que a mãe não sabe o que fazer diante da situação. A direção, ao conversar com o aluno Paulo, transgressor das regras da escola, dentre elas a de tratar os colegas com urbanidade, ouviu dele a seguinte frase: “Só não dou um tiro porque o ‘partido’ não admite isso”. Em contextos nos quais o tráfico é forte, com presença maciça de pontos de venda e uso de drogas, os jovens são “agenciados” para trabalhar na venda de entorpecentes; vendem e fazem uso da substância e passam a viver sob a égide da política do “partido”, que dita o modo de agir e reagir. E, nessa esfera, cabe à escola situar-se e sobressair, o que nem sempre acontece. Ao ser convidada para conversar sobre a situação, a mãe de Paulo diz: “pode colocar de castigo, bater não, senão eu venho tomar satisfação”, ameaçando as educadoras da escola.

A diretora destaca a ausência de castigos físicos, uma prática não usual das escolas; a mãe sabe disso, mas faz questão de ameaçar para demonstrar seu “poder” e criar um clima tenso, a evidenciar que a criança cresce e reproduz as ações dos familiares. A diretora relata que reuniões desse tipo são angustiantes e dificilmente mães que agem assim tendem a modificar sua atitude em relação à criança ou à escola.

Situação 5. Outro caso citado foi o de uma criança de quatro anos de idade que agride colegas e a avó. A avó e o pai da criança são usuários de crack, a mãe faz tratamento oncológico, não tendo condições de acompanhar o filho nas atividades diárias, pois passa longos períodos internada. A equipe gestora relata que, além de tudo, precisam socorrer a criança com os cuidados básicos de higiene e alimentação, pois ela vai para a escola suja e faminta. Em um momento de desabafo, a diretora relata que gostaria de “ir para casa e esquecer os problemas da escola”, mas não consegue fazer isso. Ela cita ex-alunos que estão cumprindo pena em sistemas penitenciários; outros, menores de idade, estão em casa de recuperação; outros tantos foram assassinados, quer seja em confronto com policiais ou na prática de crimes. No dia da entrevista, recebeu uma ligação informando que o chefe de uma facção, ex-aluno da escola e morador do bairro, havia sido morto pela polícia. Os membros da comunidade escolar ficaram receosos temendo alguma retaliação e um possível confronto entre membros da facção e policiais no bairro. Quando questionadas sobre as implicações desses fatos (e de muitos outros) no desempenho escolar dessas crianças, as gestoras afirmaram que todas, sem exceção, apresentam problemas de aprendizagem, dificuldade de concentração nas aulas, de relacionamento com os colegas e baixa autoestima. Ao se referirem à legislação que dispõe sobre a proteção aos direitos da criança e aos cuidados devidos, as gestoras demonstraram conhecimento sobre o assunto, mas reafirmaram as limitações da escola para atuar de maneira efetiva na defesa desses direitos: grande número de crianças passando pelos problemas e poucos profissionais para auxiliá-las; inexistência de atendimento multiprofissional na escola, com ajuda de psicólogos e assistentes sociais; sentimento de medo diante das ameaças que sofrem por parte de alguns familiares. Por outro lado, mostraram-se favoráveis à realização de ações mais efetivas para ajudar famílias e crianças, pois compreendem que, sem essas ações, os direitos podem ser reduzidos a letra da lei. A seu modo de ver, seria necessária a criação de programas específicos para atender essas famílias e as crianças, assim como parcerias com a Universidade Federal e outros agentes da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil possui uma das legislações mais avançadas do mundo no que diz respeito à proteção da infância e da adolescência. A realidade de crianças e adolescentes no seio da família, escola e sociedade nem sempre condiz, no entanto, com o que a legislação prevê. Conhecer essa legislação é um importante passo para colocá-la em prática; é preciso que gestores e profissionais da educação, de um modo geral, estejam atentos a tais questões para colaborar com a prevenção dos abusos contra crianças e adolescentes.

Diante do exposto, podemos afirmar que o objetivo da pesquisa foi cumprido. Por um lado, verificamos na escola pesquisada o inegável o impacto (negativo) da situação familiar de pais dependentes químicos na efetivação da proteção e do cuidado com a criança, previstos na legislação. Nos diferentes casos apresentados e analisados à luz do preceito legal, constatamos que, embora os sujeitos ouvidos (direta e indiretamente) na pesquisa conheçam os direitos oficiais da criança e do adolescente, em especial o direito básico à educação e a cuidados, estes não se efetivam na escola pesquisada. Os dados da pesquisa levam-nos a afirmar que, na prática, há uma dicotomia entre o preceito legal e sua efetivação. Foi possível confirmar a dificuldade para se preservarem os direitos de crianças e adolescentes, bem como o fato de a escola, importante instituição social que recebe esses sujeitos durante boa parte de suas vidas, manter-se como observadora dos problemas. Alunos cujos pais são usuários de drogas têm sua infância roubada, pois, em decorrência da falta de estrutura familiar, os momentos que deveriam ser destinados ao convívio familiar, ao lazer, à cultura e estudos são reduzidos ou subtraídos de suas vidas precoce e recorrentemente. Ou seja: passam a conviver desde cedo com a violência e o descaso.

É preciso reconhecer as dificuldades da escola e de seus atores que dificultam ou até impedem uma atuação mais eficaz, dentre as quais a falta de profissionais especializados nesse espaço, como psicólogos e assistentes sociais. Por outro lado, é preciso que o poder público dê aos educadores o respaldo necessário para atuar na defesa de crianças e adolescentes.

NOGUEIRA, I. S. C.; BISPO, S. A. S. Children, school and family: care and protection of children at risk in drug dependent parents homes. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, p. 89-102, 2020, Edição Especial.

ABSTRACT: The rights of children and adolescents are guaranteed by Brazilian law, which in this regard is one of the most advanced in the world. Several studies show that many of these rights are still violated and that social class differences are also a factor of violence. This article analyzes the data collected in a public school in the city of Três Lagoas / MS, in order to understand the impact of the family situation on the effective protection and care of the child as described in the legislation. The reality witnessed shows that much remains to be done in terms of raising awareness about the rights of children and adolescents and ways of preventing the violation of these rights.

KEYWORDS: Child. Rights. Family.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e seus métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa. *DOU*, Brasília, 1988.

_____. *Lei nº 8069 de 13/07/1990* – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a justiciabilidade do direito à educação no Brasil. In: HADDAD, Sérgio e GRACIANO, Mariângela (orgs.) *A Educação entre os Direitos Humanos*. Campinas/SP: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE – Censo 2010– Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/tres-lagoas/panorama> . Acesso em 11/07/2017.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed, - São Paulo: Cortez, 1995.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende; ROSSATO, Solange Pereira Marques. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia HistóricoCultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 163171, abr. 2015. ISSN 14138557.

LINHARES, M. B. M., PARREIRA, V. L. C., MATURANO, A. C.; SANT’ANNA, S. C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. 1993. *Medicina Ribeirão Preto*. 26 (2), 148-160. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000125&pid> Acesso em: 8 fev. 2016.

LODOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito *Menor*. In: DEL PRIORE, Mary. (org) *História da criança no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX*. Biblioteca virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, [sd]. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026/28800>> Acesso em: 12 de julho de 2017.

PASSETI, Edson. O menor no Brasil Republicano. In: DEL PRIORE, Mary. (org.). *Historia da criança no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 343-355, set./dez. 2004.

REZENDE, Maria José de. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro. In: SCHILLING, Flávia. *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZINI, Irene. *O século perdido – raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em:17/09/2019

Aprovado em: 23/01/2020

