



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH

KARIN CALAZANS VILLOPOUCA

**BORDADOS E AVESSOS NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE BEBÊS:
UM OLHAR PIKLERIANO**

Brasília
2019

KARIN CALAZANS VILLOUCA

**BORDADOS E AVESSOS NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE BEBÊS:
UM OLHAR PIKLERIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília – CEAM da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza

Brasília
2019

Autorizo a reprodução ou a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

VILLAPOUCA, Karin Calazans.

Bordados e avessos no acolhimento institucional de bebês: um olhar Pikleriano / Karin Calazans Villapouca. – Brasília, 2019.
60 f.

Orientadora: Regina Lucia Sucupira Pedroza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2019.

1. Teoria crítica dos direitos humanos.
2. Cuidados na primeira infância segundo a abordagem Pikler.
3. O direito ao brincar.
4. Elementos para discussão.

KARIN CALAZANS VILLOPOUCA

**BORDADOS E AVESSOS NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE BEBÊS:
UM OLHAR PIKLERIANO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília - CEAM, da Universidade de Brasília – UnB.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto
UnB - PPGDH
Presidente

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
UnB - PPGDH
Membro Interno

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues
UnB - FE
Membro Externo

Dra. Júlia Chamusca Chagas
Suplente

Brasília, 17 de dezembro de 2019

*À felicidade temporária e definitiva de todos
os seres sencientes.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Ocarlina por todo apoio e parceria e a meu pai Nelson, que mudou de plano de existência no meio do mestrado num estado análogo ao de um bebê, pela Vida, aprendizados e pelas muitas possibilidades de me tornar quem eu sou hoje.

A todos os meus antepassados que em suas lutas por direitos entre derrotas e vitórias deixaram em meu DNA a vontade de continuar lutando por um mundo melhor. À minha avó materna Francisca, avô João e suas e seus treze filhas e filhos, meus tios Carmélia, Damião, Elcia e nove outros que não consigo nomear mas sei que oito não ultrapassaram com vida o período da primeira infância. À minha avó Anastazja e avô José e suas e seus cinco filhas e filhos, uma tia que não sei o nome, Aurora Cecília que partiu com um ano e meio, tia Cely e tio Celso.

À minha filha Isabel Maya, pelos inúmeros aprendizados e pela maravilhosa oportunidade de compreender o vínculo, os cuidados e a motricidade livre na infância a partir de minhas vísceras e ao Gael Picard que tornou possível essas experiências.

À minha orientadora, Regina Pedroza, à professora Lucia Pulino, a todas e todos educadores do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UnB e meus colegas da UnB que conheci durante o mestrado, em especial a Julia Salvagni, ao Luiz Henrique Matias da Cunha e à Juliana Telles por terem caminhado ao meu lado, sido guardiões deste rito de passagem e pela oportunidade de aprender e vivenciar saberes para melhor servir a humanidade.

Aos professores e pesquisadores que compuseram a banca de defesa da dissertação, Menelick de Carvalho, Alexandra Rodrigues, Julia Chagas e Lucia Pulino pela paciência e pelo trabalho hercúleo em decifrar os meus escritos.

Aos amigos que se fizeram rede de apoio para o cuidado de minha filha enquanto a mãe se dedicava a outras infâncias, principalmente ao Diogo Wernik de Carvalho, um padrinho presente, amoroso e dedicado.

A todas as pessoas da instituição de acolhimento onde realizei esta pesquisa.

A todos bebês que chegam a este planeta, em especial aos que convivi durante esta pesquisa, pela inspiração de escrever este texto e admiração pela resiliência de existirem e insistirem na vida.

*Poesia é um bordado fino, feito com
delicadeza sobre o tecido rústico da realidade.*

Edna Frigato

RESUMO

A presente pesquisa parte do princípio de que a educação acontece no cotidiano, nos encontros, nas experiências da vida, inclusive nas vivências nas Casas de Acolhimento Institucional, locais onde se executam medidas protetivas e de garantia de direitos da criança e do adolescente. Minha pesquisa de campo foi feita em uma instituição onde moravam provisoriamente bebês entregues voluntariamente por suas mães para adoção ou afastados de suas famílias biológicas por decisão judicial. Utilizei a metodologia qualitativa histórico-cultural para me tornar uma pesquisadora localizada, comprometida, ativa e produtora das questões que foram abordadas ao longo da pesquisa, o que resultou num olhar subjetivo, influenciado pela Abordagem Pikler, por outras autoras e autores que embasam minha perspectiva teórica e por minha própria história de vida, propiciando uma maneira influenciadora e participante em todas as ações e conhecimentos vivenciados. Por isso, além das observações, realizei muitos diálogos, conversas e entrevistas semiestruturadas com as educadoras para resgatar a possibilidade de uma “vida com direitos”, que é o que se busca com a educação em direitos humanos. Tive o objetivo geral de observar como se deu a implementação da Lei no 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida por Marco Legal da Primeira Infância, nessa instituição. Desse modo, busquei compreender como se dava o vínculo entre as educadoras de referência e os bebês. Observei, nas interações cotidianas, como aconteciam os cuidados, as mediações por meio da linguagem, as possibilidades de movimentos corporais dos bebês, o brincar, o contato com a natureza, a proteção contra violência, a pressão consumista e a exposição precoce à comunicação mercadológica. Acredito na possibilidade de uma interação com adultos que permita aos bebês a produção de si mesmos a partir de transformações sucessivas que constituem seu processo particular e original de crescimento, de desenvolvimento, de individuação, de construção do eu, do devir como sujeito histórico e cultural, com passagem progressiva do domínio da dependência para a autonomia.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional. Bebês. Abordagem Pikler. Direitos Humanos. Marco Legal da Primeira Infância.

ABSTRACT

This research is based on the principle that education happens in daily life, in meetings, and in life experiences, including experiences that happen in Institutional Shelters, places where protective measures are implemented and the rights of children and adolescents are guaranteed. My field research was carried out in an institution where babies given up voluntarily by their mothers for adoption or removed from their biological families by court decision lived temporarily. I used the historical-cultural qualitative methodology to become a localized, committed, active and productive researcher of the issues that were addressed throughout the research, which resulted in a subjective look, influenced by the Pikler Approach, by other authors that based my theoretical perspective and by my own life history, providing a way to influence and participate in all actions and knowledges experienced. For this reason, besides the observations, I carried out many dialogues, conversations and semi-structured interviews with the educators to rescue the possibility of a "life with rights", which is what is sought with human rights education. I had the general objective of observing how the Law n. 13,257 of March 8th, 2016, known as Early Childhood Legal Framework, was implemented in this institution. Therefore, I tried to understand how the connection between the educators of reference and the babies was given. In everyday interactions, I observed how the care, the mediation through language, the possibilities of babies' body movements, the playing, the contact with nature, the protection from violence, the consumerist pressure and the early exposure to marketing communication took place. I believe in the possibility of an interaction with adults who allow babies to produce themselves from successive transformations that constitute their particular and original process of growth, development, individuation, construction of the self and the becoming of a historical and cultural subject, with a progressive transition from the domain of dependence to autonomy.

Keywords: Institutional Shelter. Babies. Pikler Approach. Human Rights. Early Childhood Legal Framework.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS	16
1.1 Educação em Direitos Humanos	18
1.2 Marco Legal da Primeira Infância	20
2 CUIDADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA SEGUNDO A ABORDAGEM PIKLER ...	25
2.1 A abordagem Pikler	28
3 O DIREITO AO BRINCAR	32
3.1 Autonomia na brincadeira	33
3.2 O tempo e espaço para brincar	36
3.3 A importância do contato com a Natureza	37
4 ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICES	53
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada com educadoras e equipe técnica de casa de acolhimento institucional	53
APÊNDICE B - Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa..	54
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	55
ANEXOS	57
ANEXO A - Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987	57

INTRODUÇÃO

Graduei-me em Direito e, há vinte anos, questiono sobre o modo de funcionamento da cultura jurídica institucional que busca soluções aos sintomas dos conflitos humanos com base no ordenamento jurídico. Desde a graduação, somos apresentados às múltiplas maneiras de se interpretar as leis sem que nos seja permitido qualquer reflexão a quem elas servem, quais interesses estão protegendo ou questionamentos sobre se são efetivamente justas. Meu amor à filosofia parecia contrário ao direito oficial até que resolvi escrever sobre ensino jurídico no meu trabalho de final de curso do bacharelado, quando pude expressar as muitas inquietações que permearam o tornar-me jurista.

Com o passar do tempo, tornei-me advogada e depois servidora pública na área jurídica. Confesso que não foram poucas as tentações de mudar de profissão, exceto nos momentos em que consegui conciliar o direito à educação, como foi em 2007 e 2008 quando integrei o Programa Eleitor do Futuro do Tribunal Regional Eleitoral do Distrito Federal. Por meio dele, visitei inúmeras escolas públicas e particulares para conversar com crianças e jovens sobre cidadania, participação democrática, política etc.

Em 2012, escolhi a maternidade como caminho pessoal. Junto com a chegada da minha filha, vieram os estudos sobre as infâncias e o desabrochar de um chamado de transformar a educação e a pesquisa com crianças, o meu novo caminho profissional. Esta escolha, que me trouxe e traz alegria e muito mais senso de realização, me conduziu primeiramente até o projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília conhecido por “Autonomia” ou “Diálogos sobre Ações Educacionais Inovadoras”, e depois ao mestrado em Direitos Humanos e Cidadania na linha de pesquisa da Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz. E para aproveitar a experiência de pertencer ao mundo jurídico nas últimas duas décadas, escolhi pesquisar a infância institucionalizada por meio da política de proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Ainda no início do mestrado, visitei como extensionista do projeto “Pintando e Bordando no Abrigo” do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília uma casa de acolhimento institucional onde moravam provisoriamente trinta e seis crianças e jovens com idades que variavam de 2 a 17 anos. Nos momentos em que lá estive, pude brincar com as crianças, conversar com a coordenadora do local, com as mães sociais, conversar também com crianças e adolescentes, com pessoas de famílias adotantes e com mães e pai de duas famílias que tiveram seus filhos afastados do lar, mas que os visitavam com regularidade.

Uma das realidades que mais me impactou foi descobrir o regime de trabalho legalmente estabelecido às mães sociais por meio da Lei nº 7.644 de 18 de dezembro de 1987. Elas ficam à disposição 24 horas por dia (uma vez que devem residir no local de trabalho), 6 dias por semana, com direito a uma folga semanal. Além disso, a maioria delas não possui formação especializada para a realização desse ofício tão delicado, e ainda recebem remuneração baixa para a complexidade, o nível de dedicação e o envolvimento da atividade que desempenham. Minha pesquisa, então, se iniciou com uma grande inquietação: como melhorar a política de proteção e garantia de direitos da criança e do adolescente acolhidos e as condições de trabalho das educadoras sociais?

Parece ironia que, apesar da lei que regulamenta a atividade de mãe social nos remonta a uma quase-escavidão, no âmbito mais específico do direito da criança e do adolescente brasileiro, há leis de vanguarda mundial como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1989 e o Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Esta última trata das políticas públicas voltadas para a promoção do pleno desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade. No entanto, preciso ressaltar que existe um grande vão entre o que apregoa a legislação e o que acontece na realidade das vidas de muitas crianças e adolescentes brasileiros.

A presente pesquisa foi feita em uma instituição de acolhimento institucional de bebês com idade que variam de 2 dias a 15 meses de nascimento. Com isso, pretendo responder se é possível ajudar o desenvolvimento integral dos bebês acolhidos institucionalmente de acordo com a compreensão pikleriana e das outras autoras e dos autores que embasam o conhecimento científico deste trabalho acadêmico. Este trabalho perpassa também pelos preceitos da Constituição Federal brasileira, do Estatuto da Criança e do Adolescente e principalmente do Marco Legal da Primeira Infância, em relação à dignidade, ao respeito, à liberdade, assim como à proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão das crianças.

Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como acontece a implementação da Lei 13.257/2016, conhecida por Marco Legal da Primeira Infância, em uma casa lar de acolhimento institucional para bebês. Como objetivos específicos busquei: 1) observar como acontece o vínculo da criança de zero a três anos com o adulto de referência no contexto de acolhimento institucional; 2) proporcionar espaço de fala e escuta às educadoras sobre suas histórias de vida e sobre o cotidiano do trabalho no acolhimento institucional; 3) observar como acontecem os cuidados individuais e coletivos, o brincar e o contato com a natureza durante o período em que os bebês permanecem no acolhimento institucional.

Esta pesquisa defende minha visão política e ética que se relaciona à prática científica comprometida às questões sociais e à produção de conhecimento engajada com uma leitura crítica da realidade e dos direitos humanos que foi aguçada pelas leituras e discussões realizadas nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos.

Utilizo a metodologia qualitativa participante, que promove o resgate da pesquisadora enquanto sujeito, comprometida, ativa e produtora das questões que foram abordadas ao longo do caminho, o que permite o surgimento de um olhar influenciador e participante em todas as ações e conhecimentos produzidos. Falo de conhecimento científico produzido como construção dialógica e relacional, a partir das interações estabelecidas entre pesquisadora e participantes inspirada por González Rey (2002).

No entrelaço entre González Rey e Lev Vigotski, entendo o ser humano como integral e indissociável, cujo desenvolvimento é um processo contínuo e singular, perpassado por crises e contradições. Por essa razão, não há possibilidade de padronização ou comparação, o que requer o olhar da singularidade para a constituição dos indivíduos e dos fenômenos à sua volta (VIGOTSKI, 2000).

Portanto, posiciono-me como sujeito político que dispõe de intencionalidade, motivação e comprometimento, atenta à minha responsabilidade como agente de transformação social e sujeito das relações que se estabelecem a partir do exercício de pesquisa. O reconhecimento e o comprometimento recaem sobre a necessidade de planejar ações voltadas para o coletivo, ou seja, a atuação como pesquisadora que extrapola o cunho individual (GONZÁLEZ-REY, 2002; PEDROZA, 2003).

Inspirada por Jorge Larrosa (2017), entendo a infância (e a vida) como um enigma, portanto, as relações entre pesquisadora, sujeitos de pesquisa e método também estarão em constante movimento. Assim, construí de um espaço de interlocução com os participantes, pautado na alteridade e no respeito.

A escolha metodológica, de acordo com minha compreensão de Vigotski, “uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VIGOTSKI, 1996). Assim, o intuito foi realizar uma intervenção qualitativa que pudesse proporcionar aos sujeitos da pesquisa espaço para que se colocassem, considerando e valorizando sua história individual e o lugar social que ocupam. Durante a pesquisa de campo, me aproximei e conheci a história de vida das educadoras sociais, também denominadas mães sociais. A proposta foi um fazer científico que valorizou as experiências e a singularidade do vínculo estabelecido (GONZÁLEZ-REY, 2002).

A pesquisa aconteceu de forma dinâmica, o que demandou a adoção de uma postura ativa e estive aberta a repensar as escolhas iniciais. Essa fluidez e as imprevisíveis possibilidades de devir, relacionam-se às próprias contradições das relações humanas e às surpresas que o fazer científico podem revelar. A abordagem histórico-cultural, ao propor o desenvolvimento humano como processo diversificado, implica no olhar para a complexidade das condições que constituem o objeto de pesquisa, portanto, uma postura analítica (VIGOTSKI, 2000). Para isso, utilizei uma proposta metodológica que teve construção contínua. Estive atenta à revisão e críticas de acordo com as demandas suscitadas a partir da relação com os sujeitos de pesquisa e os posicionamentos ético-políticos inerentes a este processo.

A pesquisa de campo foi realizada em uma Casa de Acolhimento Institucional conveniada, ou seja, fundada pela sociedade civil e mantida pelo Governo Distrital com recursos públicos, localizada no Distrito Federal. Como participantes, a pesquisa contou com: 22 bebês de idade que variavam de 4 dias de vida a 15 meses¹; 7 educadoras, sendo 4 denominadas de mães-sociais por morarem na instituição e 3 monitoras que trabalham de segunda a sábado; 1 psicóloga e 1 assistente social que formam a equipe técnica.

Durante a pesquisa de campo foram adotados os seguintes instrumentos: 1) observação dos bebês/interações educadoras e bebês; 2) entrevistas semiestruturadas em local, momento e formato (individual ou em dupla, reservada ou em lugar onde estavam ou passavam outras pessoas) de acordo com a escolha das entrevistadas (mães sociais, monitoras e equipe técnica); 3) diário de campo.

No primeiro momento da pesquisa foram feitas visitas *in loco*. observei os bebês individual e coletivamente e a relação entre eles e as educadoras. Observei a relação de cuidado das educadoras com os bebês no que concerne ao afeto, à oferta de espaço e tempo para o exercício da motricidade livre, espaço e tempo do brincar e do contato com a natureza capazes de proporcionar a construção da subjetividade humana.

Em minhas visitas, coloquei-me ao lado das educadoras. Ofereci-me como ajudante, alimentei os bebês, troquei fralda, os acolhi quando choravam, cantei e os embalei no colo. Conversei sobre as histórias de vida das educadoras e consegui, depois de um tempo, ganhar-lhes a confiança.

¹Como se tratam de bebês em situação de acolhimento institucional, ao longo do tempo em que fiz a pesquisa de campo, alguns bebês retornaram para suas famílias consanguíneas, outros foram adotados, novos bebês chegaram. Somente dez bebês estavam na instituição da primeira até a última visita.

Ao longo da pesquisa, utilizei diário de campo, para que, ao final de cada intervenção, as minhas impressões, análises, interpretações, sentimentos, dúvidas e motivações fossem registrados. O diário de campo foi um instrumento de registro para análise posterior, mas também um exercício de reflexão e avaliação das práticas de pesquisa e da atuação junto aos sujeitos de pesquisa.

No primeiro capítulo trouxe algumas reflexões acerca da teoria crítica dos direitos humanos, principalmente para refletir a vigência da Lei 7.684/87 que regulamenta a atividade das mães sócias no serviço de acolhimento institucional. Também faço um olhar detalhado acerca do Marco Legal da Primeira Infância para entrelaçar com o objetivo geral da pesquisa.

No segundo capítulo, tratei dos cuidados cotidianos de bebês inspirado principalmente na revisão bibliográfica de experiências do Instituto Pikler, que foram escritos ou por Emmi Pikler ou por outras autoras que trabalharam ou realizaram pesquisas no Instituto Loczy em Budapeste. As práticas, estudos e pesquisas em situações cotidianas ao longo de mais de trinta anos de funcionamento como instituição de acolhimento permitiram o acompanhamento detalhado de mais de mil bebês nesse contexto específico.

No terceiro capítulo, falei sobre o brincar e me dediquei a responder as seguintes perguntas: Quanta autonomia as crianças possuem para inventar suas próprias brincadeiras? Quanto tempo elas têm para brincar sob o olhar atento do adulto que não intervém? O quão influenciadas pela indústria do consumo elas estão no momento de brincar? Com quais brinquedos elas brincam? Elas têm contato com brinquedos não estruturados? Como a tecnologia tem influenciado a brincadeira das crianças na atualidade? Percebemos a tecnologia e as telas como instrumentos de pressão consumista de exposição precoce comunicação mercadológica?

Em seguida, estão os elementos da discussão onde estabeleci o diálogo entre as autoras e autores que deram suporte teórico à esta pesquisa, por um lado, os bordados que meu olhar foi capaz de captar durante a pesquisa de campo e os avessos, por outro lado.

1 TEORIA CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS

Ao refletir acerca dos paradigmas legislativos em matéria de infância e juventude, pauto-me em Cillero e Madariaga (1999), que afirmam que a consideração jurídica da criança e do adolescente, o conceito de direitos e de outras relações jurídicas resultam da imagem, do papel social, do lugar e do valor que as crianças, os adolescentes e os jovens possuem em uma sociedade e cultura determinada. Com isso, as tradições socioculturais, os sistemas de crenças, os conhecimentos, a compreensão das capacidades e dos comportamentos específicos de cada fase do desenvolvimento infanto-juvenil somados aos valores de determinadas sociedades e comunidades refletem direta e indiretamente no imaginário e no modo como são percebidos, respeitados, promovidos e protegidos os direitos das crianças e dos adolescentes.

A infância e a adolescência eram categorias desconhecidas até o final do século XIX, sendo que se compreendia, até então, a criança como um adulto que ainda não havia chegado em sua plena capacidade de desenvolvimento. O autor pesquisou por meio de expressões artísticas europeias que, na Idade Média e no início da Idade Moderna, a criança era vista como um miniadulto, caracterizada com feições e vestes de adultos, ainda que em estatura diminuta. Sua sorte era decidida pelo *pater familiae*, tal qual um objeto a ele pertencente, portanto não eram consideradas sujeitos de direitos (ARRIÈS, 1978).

Segundo Herrera Flores (2009), a teoria tradicional se detém a perguntar “o que são os direitos humanos”, já que se entende que estes já foram alcançados e que não faz sentido os direitos humanos serem objeto de investigação, nem de contextualização histórica, social, cultural ou política. A teoria crítica, por outro lado, vai além. Parte de perguntas tais como: quais seriam as razões pelas quais construímos essas convenções chamadas direitos humanos? Por que lutamos pelos direitos?

Uma resposta possível a essas indagações é: por que os seres humanos precisam ter acesso aos bens exigíveis para viver que não lhes foram dados? Para uns, é mais fácil obtê-los, para outros, mais difícil ou até impossível, ficando claro que devido às diferenças e desigualdades humanas no âmbito social, econômico, sexual, étnico, territorial etc., iniciam-se as lutas por direitos porque alguns consideram injusta a maneira como essas diferenças operam na realidade cotidiana (HERRERA FLORES, 2009).

Outro ponto que merece destaque na visão de Herrera Flores é a perspectiva integradora dos direitos humanos. Para o autor, a divisão de classes de direitos humanos entre individuais, sociais, econômicos e culturais seria inapropriada, pois só existe uma classe: os direitos humanos. Liberdade e igualdade, por exemplo, são vistas como duas faces da mesma

moeda. As liberdades individuais e os direitos sociais não poderão ser usufruídos sem que haja políticas de igualdade que criem condições práticas no cotidiano. Dessa forma, a questão não reside em decidir teoricamente quais direitos são os mais importantes, mas sim entender que a luta pela dignidade possui um caráter global, não parcelado, sendo o direito um dos instrumentos dessa luta.

Os direitos humanos são criados e recriados na medida em que os seres humanos atuam no processo de construção social da realidade, por isso devem ser vistos como instrumentos do aumento da potência e da capacidade humana de atuar no mundo. São as lutas pelos direitos humanos que proporcionam a superação da ontologia da passividade, na qual nada se pode modificar porque está acima da capacidade individual, para a ontologia da potência por meio da ação política que busca transformar a realidade. Portanto, quando existem condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas, são possíveis as ações políticas em busca da dignidade (HERRERA FLORES, 2009).

Considero que o ponto de maior convergência entre a pedagogia Pikler-Loczy e a visão de Herrera Flores está na reivindicação de uma concepção ampla e corporal dos direitos humanos, que deixa de privilegiar o mental sobre o corporal. Assim, ele fala de três espécies de direitos: 1) direitos à integridade corporal; 2) direitos à satisfação das necessidades básicas; 3) direito ao reconhecimento da individualidade, que perpassa pelas questões de gênero, culturais e de as todas diferenças que nos caracterizam.

Herrera Flores (2009) propõe, por isso, uma teoria crítica impura. Afirma o autor que o impuro possibilita uma via positiva de aproximação porque é cognoscível, situado num espaço, num contexto, num determinado conjunto de situações descritíveis. Explica que o impuro pode ser dividido em partes e estudado em sua complexidade; relatável, ao se tornar objeto de nossos diálogos. Nos permite estabelecer vínculos entre os fenômenos e está subjugado à história, ao devir, às narrações que contamos uns aos outros ao longo do constante processo de humanização da nossa própria humanidade.

Com isso, Herrera Flores (2009) refuta o pessimismo que faz a realidade perder seu caráter real e se transformar em uma coisa que não podemos mudar ou em um ideal que nunca poderemos alcançar. Ressalta que o pensamento crítico é voltado para coletividades sociais elaborarem uma visão alternativa do mundo e sentirem-se seguras a lutar pela dignidade. No caso desta pesquisa junto-me à luta das mães sociais e de quem mais se sentir convocado por melhores condições de trabalho e pela reinvenção da Lei n. 7684/87!

Com base no pensamento crítico, há a busca permanente de exterioridade, não em relação ao mundo, mas em relação ao sistema dominante. Ressalta a importância de sairmos,

o quanto pudermos, do marco hegemônico de ideias e valores. O distintivo do pensamento crítico é o rigor com que realiza a tarefa de aumentar a nossa indignação e sua potencialidade de se expandir multilateralmente, tanto no que se refere às questões de justiça, como às de exploração. Herrera Flores (2009) afirmou que criticar não é dizer não; mas dizer, sim, a algo diferente.

[...] criticar não consiste em destruir para criar ou em negar para afirmar. Um pensamento crítico é sempre criativo e afirmativo. Ser crítico exige afirmar os próprios valores como algo necessário a implementar lutas e garantias com todos os meios possíveis e, paralelamente, mostrar as contradições e as fraquezas dos argumentos e das práticas que a nós se opõem. É preciso afirmar as fraquezas de uma ideia, de um argumento, de um raciocínio, inclusive dos nossos, quando não forem consistentes, tentando corrigi-los para reforçá-los (HERRERA FLORES, 2009, p. 60).

Com isso, será uma violação dos direitos humanos deixar de refletir acerca das possibilidades de aprimoramento do serviço de acolhimento institucional das crianças da primeira infância que garanta a dignidade tanto das crianças como das mães sociais.

1.1 Educação em Direitos Humanos

É possível fazer a educação em e para os direitos humanos no acolhimento institucional? Segundo Paulo César Carbonari (2007), as práticas educacionais chamadas por Paulo Freire de “bancárias” não contribuem para a humanização e libertação das pessoas. Antes, pelo contrário, reforçam os processos opressores, pois coisificam as práticas, os sujeitos e os processos inculcando a ‘cultura do silêncio’. Desse modo, “educam contra os direitos humanos” e podem, em alguma medida, serem mesmo consideradas violações de direitos humanos. Seres humanos nesse contexto não são sujeitos de suas próprias caminhadas e sim submetidos ao arbítrio dos outros.

Parto da visão de educação em e para os direitos humanos como aquela que cria condições no educando de ser capaz de pensar por si próprio, criticar, questionar as fórmulas que lhe são apresentadas como soluções para os problemas, respeitar a diferença, saber que o exercício de seus direitos é limitado pelo direito do outro e que, por meio do diálogo, é possível compartilhar o espaço público e discutir ideias capazes de enriquecer o convívio social. Neste sentido, me baseio em Vera Candau (2008) e Abraham Magendzo (2014).

Magendzo (2014) destaca, ainda, a importância que a educação em direitos humanos tem para buscar a tomada de consciência na nossa sociedade sobre as injustiças da redistribuição econômica e cultural, características que prevalecem e excluem um alto número

de pessoas da vida social, econômica e política. Dessa maneira, “a educação em direitos humanos tem a responsabilidade de fazer como que as pessoas se sintam partícipes e pares nas decisões que lhes preocupam, para assim contribuir para a transformação social e a erradicação das injustiças” (MAGENDZO, 2016, p. 227).

O sujeito que participa da construção da sociedade, seja na esfera política seja na esfera social, torna-se cidadão ativo. O exercício da cidadania pressupõe a percepção pelo indivíduo da importância de si mesmo como sujeito de direito e de seu papel na garantia, intervenção, cocriação da realidade social e inclusive por meio da preservação do meio ambiente, isto é, o tempo e espaço onde, em última instância, exerce ou deveria exercer sua liberdade.

Se focarmos na realidade brasileira dos últimos anos, é importante resgatar epistemologicamente o caráter pedagógico dos direitos humanos. Se a educação em direitos humanos for disseminada socialmente por meio da cultura, torna-se possível que sujeitos imbuídos de espírito crítico sejam também mais autônomos, conscientes e empáticos.

Surge, desse modo, a possibilidade de virem à cena novos atores de uma sociedade civil que realiza a própria história, que vê no Estado apenas um dos centros de produção de poder, direitos e discursos válidos por ela conhecidos e articulados. A sociedade ganha forças para exigir mudanças, para criar novas alternativas à regulamentação da vida social unindo-se pacificamente. Esta é a compreensão da educação em direitos humanos que possibilita o surgimento de agentes de transformação social.

Com base na bibliografia que apoia esta pesquisa, parto da compreensão de que, principalmente sob a tutela do Estado, desde recém-nascido, o humano tem direito a ser considerado um sujeito e a ser tratado, acolhido, cuidado e compreendido como pessoa inteira em cada fase do seu desenvolvimento, da maneira como acontece em sua individualidade, e não da maneira como os adultos desejam que ele seja. O ser humano possui o direito a não ser caracterizado como uma mera soma de funções fragmentadas ou um inventário de capacidades ou de incapacidades temporárias ou permanentes (CHOKLER, 2017).

Seres humanos possuem o direito de viverem plenamente sua própria infância, como criança da sua idade, de ter a maturidade que possui e não a que deveria ter para adaptar-se aos padrões estabelecidos. As crianças têm o direito de serem consideradas em suas necessidades, de serem escutadas ou compreendidas em seus interesses expressos com os instrumentos de comunicação que dispõem, sejam eles verbais, mímicos ou gestuais. A criança tem o direito de ser considerada como sujeito original, único e jamais ser submetida

de forma passiva, vista como impotente, coisificada, alienada e massificada como um número a mais nas estatísticas (CHOKLER, 2017).

Compreendo, também, que a criança tem o direito a que o Estado e os adultos de sua comunidade garantam as condições nos âmbitos materiais, afetivos e culturais para seu crescimento pleno como pessoa em todos os aspectos. Que essas condições também lhe garantam o direito a viver, experimentar, exercitar e despertar o conjunto de potencialidades que a permitam adquirir seu ritmo e as competências necessárias para exercer progressivamente atitudes cada vez mais autônomas. Que lhe seja garantido estar integrada ativamente em seus grupos de pertencimento e na sua cultura (CHOKLER, 2017).

Essa visão dos direitos das crianças as reconhece como sujeitos de ação e não somente de reação, reconhecem o direito a serem percebidas como protagonistas ativas, desde o início abertas ao mundo e ao entorno social do qual dependem. Sujeitos plenos de emoções, sensações, de afetos, de movimentos, de interesses, de medos e ansiedades, capaz de iniciativas de pensamentos lógicos com uma lógica própria de seu nível de maturidade. Competentes para se comunicar e estabelecer vínculos vividos intensamente em seu corpo e com seu corpo (CHOKLER, 2017).

A criança tem o direito de ser percebida como um ser que se desenvolve a partir dos outros, com os outros, e em oposição aos outros como um sujeito que outorga sentido à relação e à transformação recíproca. Pequena em tamanho, mas pessoa inteira desde o nascimento, que é maior que os conceitos de normalidade ou de patologia que a percebe a partir do que possui ou do que lhe falta. Um sujeito que vive em interação com o meio que o permite a produção de si mesmo a partir de uma série de transformações sucessivas que constituem seu processo particular e original de crescimento, de desenvolvimento, de separação e de individuação, de construção do eu, do devir como sujeito histórico e cultural, com passagem progressiva do domínio da dependência para a autonomia (CHOKLER, 2017).

1.2 Marco Legal da Primeira Infância

A Lei 13.252 de 8 de março de 2016, também conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, foi elaborada para impulsionar o cenário das políticas públicas nacionais enfatizando a relevância desta faixa etária para o desenvolvimento humano. De acordo com o Marco Legal, a primeira infância compreende o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, conforme dispõe o artigo 2º.

Esta lei amplia a visibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos de direito e cidadãos, percebidos tanto na dimensão individual como social. O texto faz uma costura de valores que abarcam tanto a singularidade como a diversidade humana. Enfoca tanto a criança única e insubstituível, como as crianças diferentes e as várias infâncias. Também contempla a criança como um ser humano capaz e competente, dentro dos limites de cada fase do seu desenvolvimento, enfatizando a importância dela se sentir participante, na medida do possível, das situações que lhe dizem respeito.

A partir do Princípio da Prioridade Absoluta trazido pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988², o Marco Legal ajusta o foco das lentes dos entes estatais, da sociedade e das famílias para verem e atenderem a especificidade dos primeiros anos de vida. A Lei 13.257/2016 traz à luz outros princípios, quais sejam: o interesse superior da criança; a participação das crianças; o respeito à sua individualidade, especificidade, ritmo de desenvolvimento e diversidade; a equidade, ou seja, eliminação da desigualdade de acesso aos bens da vida preciosos ao pleno desenvolvimento humano desde a gestação; a articulação entre ética, humanismo, política, evidências científicas de diversas áreas do conhecimento tais como educação, economia, psicologia, serviço social e saúde com a prática profissional; o estímulo a decisões participativas de organizações governamentais, sociedade, profissionais, mães e pais e, quando possível, das próprias crianças; a intersetorialidade e a descentralização das ações entre os entes estatais; a promoção da cultura do cuidado integral.

O seu artigo 5º elenca as seguintes áreas como prioritárias: saúde; Alimentação e Nutrição; Educação Infantil; Convivência Familiar e Comunitária; Assistência social à família da criança; Cultura; Brincar e Lazer; Espaço e Meio Ambiente; Proteção contra violência, pressão consumista, prevenção de acidentes, exposição precoce à comunicação mercadológica.

O Marco Legal estimula a adoção de diretrizes de gestão, tais como a criação de comitês intersetoriais de políticas públicas para a primeira infância; a assinatura de pactos interfederativos; a elaboração de um plano nacional, planos estaduais e municipais em prol da primeira infância; a importância da formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham diretamente com a primeira infância de modo a estarem permanentemente atualizados e serem capazes de refletir e aprimorar suas práticas; o estímulo ao monitoramento das ações, à coleta de dados, à avaliação periódica, à divulgação dos

²Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

resultados e a existência de um registro unificado de dados das crianças; a importância da transparência à sociedade dos valores aplicados na primeira infância (percentual do orçamento público).

A lei 13.257/2016 também impulsiona concretamente ações que visam lembrar os brasileiros e as brasileiras quanto à responsabilidade compartilhada da família, da sociedade e do estado em relação a todas as crianças. Fala da importância do fortalecimento dos vínculos afetivos e do estímulo ao desenvolvimento integral; apoia a participação das famílias em Redes de Proteção e Cuidados visando criar, preservar e resgatar, se necessário, os vínculos familiares e comunitários; estimula a participação da sociedade civil por meio da responsabilidade social e de investimento social privado; oferta programas governamentais de apoio às famílias para desenvolvimento integral da primeira infância e ressalta a necessidade de capacitação, valorização e integração dos profissionais da primeira infância.

O Marco Legal da Primeira Infância deu visibilidade a algumas ações de maneira exclusiva e inovadora na legislação brasileira, tais como o apoio à participação das famílias em redes de proteção e cuidados; o apoio especial à formação de vínculos em ambientes adversos e em situações de risco; a articulação da saúde, nutrição, educação, assistência social, trabalho, habitação, meio ambiente, direitos humanos nas políticas e programas de visitação domiciliar e promoção de parentalidade; a prioridade na atenção às famílias e crianças em situação de vulnerabilidade, risco e que tenha pessoa com deficiência.

A lei também enfatiza a relevância da orientação e formação sobre maternidade e paternidade corresponsáveis; o valor do aleitamento materno e da alimentação complementar saudável para o crescimento e desenvolvimento infantil integral; o cuidado para a prevenção de acidentes; a educação sem uso de castigos físicos; a formação de vínculos e formas de incentivar o desenvolvimento integral na primeira infância; a implementação de programas e ações de visita domiciliar respaldadas em políticas públicas sociais, com profissionais qualificados e estáveis; o estímulo ao acesso das crianças, desde a primeira infância, à produção cultural e o reconhecimento de suas produções como cultura; a relevância da educação infantil de qualidade; a relevância de criação de espaços lúdicos em locais públicos e privados onde circulam crianças; a importância da manutenção de espaços livres e seguros onde as crianças possam brincar e ter momentos de lazer em suas comunidades.

Mas também foram feitas algumas alterações na legislação preexistente, visando a promoção do desenvolvimento integral nos primeiros anos de vida no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Código de Processo Penal, na Lei de Execuções Penais e na Consolidação

das Leis Trabalhistas. Percebo que foi esquecida uma revisão na lei que regulamenta a atividade da mãe social, que foi objeto de reflexão desta pesquisa.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, em especial, foram acrescentados ou alterados artigos que tratam da ampliação ao acesso ao planejamento reprodutivo e à atenção humanizada durante a gravidez, o parto e o pós-parto, devendo os profissionais de saúde e assistência social promoverem a busca ativa de gestantes para realização de pré-natal, se for o caso. Mencionou também a prestação da atenção odontológica desde a gestação e durante a infância pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Garantiu a proteção da gestante ao sigilo e a não ser constrangida no atendimento pela justiça da infância caso manifeste interesse em entregar seu filho para adoção.

Outros acréscimos ao Estatuto que merecem destaque tratam do estímulo à realização e à divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e prevenção da violência, a promoção de políticas públicas de acolhimento em Famílias Acolhedoras com a transformação de serviço voluntário para serviço com subsídios; a necessidade de atualização dos termos do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária; a divulgação dos direitos da criança, pelo poder público, em linguagem adequada à criança com menos de seis anos. E a atenção especial à atuação de educadores de referência estáveis e qualitativamente significativos, às rotinas específicas e ao atendimento das necessidades básicas, incluindo as de afeto como prioritárias quando se tratar de criança de 0 (zero) a 3 (três) anos em acolhimento institucional.

Foi feita também alteração na Lei da Empresa Cidadã (lei 11.770/2008) visando ampliar a licença paternidade por mais 15 (quinze) dias passando a ser de 20 (vinte) dias aos homens que manifestassem interesse e participassem do curso de parentalidade. Já na Consolidação das Leis Trabalhistas, foi estabelecido o abono de 2 (dois) dias ao pai para acompanhar as consultas e exames pré-natais e o abono de um dia por ano para acompanhar a criança em consulta médica durante a primeira infância.

As alterações no Código de Processo Penal indicam a necessidade da autoridade judicial, em caso de prisão em flagrante, averiguar se a pessoa presa tem filhos e se algum de seus filhos tem deficiência. Caso afirmativo, que a pessoa presa informe o nome do eventual responsável pela(s) criança(s) e/ou pelo filho deficiente durante o período em que permanecerá preso. Há uma orientação no sentido da autoridade judicial substituir a prisão preventiva por prisão domiciliar, em caso de gestantes e mães ou pais que sejam os únicos responsáveis por filho(s) de até 12 anos de idade ou deficientes, desde que não tenham

cometido crime com violência ou grave ameaça à pessoa e que não tenham cometido o crime contra seu filho, sua filha ou dependente.

2 CUIDADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA SEGUNDO A ABORDAGEM PIKLER

Uma das primeiras experiências dos recém-nascidos de dignidade são toques gentis e suaves, que transmitem a mensagem de atenção e cuidado, especialmente quando acompanhados de contato com os olhos e de um tom de voz amoroso.

O presente capítulo visa ressaltar a importância do reconhecimento dos direitos humanos dos recém-nascidos e das crianças. É inspirado pela visão da infância como período essencial da condição humana. Humanos nascem dependentes e podem desenvolver inúmeras características de autonomia a partir do mundo que lhes é mostrado e oportunizado pelos adultos desde o nascimento.

O conceito de cuidado/educação deste trabalho é inspirado nos princípios da abordagem Pikler, criada por **Emmi Pikler** (1902-1984), pediatra de família austro-húngara, mãe, casada com um educador interessado pela nova educação, que aplicou nos próprios filhos e depois em seus pacientes que recebiam consultas domiciliares. Nas consultas, as famílias eram incentivadas a observar mais seus bebês e a intervir menos, a agir de maneira mais presente, mantendo o contato visual nos momentos de cuidados cotidianos, verbalizando antecipadamente tudo que seria feito no corpo das crianças, a treinarem um toque suave e uma manipulação de seus corpos de forma condizente com as fragilidades e desenvolvimentos, a levá-las, o máximo possível, para o ar livre e a não colocar os meninos e meninas em posições corpóreas que eles não foram capazes de conquistar por eles mesmos (Martino, 2001).

Depois, Emmi Pikler se tornou conhecida por ter sido, durante mais de trinta anos, diretora do abrigo da rua Loczy de Budapeste, de acolhida a crianças órfãs e abandonadas após a 2ª Guerra Mundial, onde colocou em prática essa forma peculiar de cuidados na primeira infância que se mostrou preciosa não somente para as crianças que cresciam no seio de suas famílias, como foi capaz de minimizar os efeitos da institucionalização, contribuir para a criação de sujeitos mais autodeterminados e autônomos, capazes de fazer escolhas ao longo da vida apesar das adversidades que enfrentaram na primeira infância. A ideia que foi colocada em prática na instituição diz respeito ao sentimento de serem dignas e respeitadas desde bebês pelos adultos que delas cuidavam, ainda que tenham passado por traumas ou momentos difíceis pretéritos (TARDOS, 2016).

Emmi Pikler não deixou uma vasta obra escrita para ser decifrada por pesquisadores contemporâneos. Ela foi uma pesquisadora da prática cotidiana, que utilizou, ao longo dos anos, os recursos audiovisuais como método para a observação das crianças, formação de educadores e explanação da abordagem. Escreveu alguns artigos que foram publicados em

húngaro e alemão. O seu livro autoral mais divulgado atualmente chama-se “Mover-se em Liberdade” (1969), que faz parte das referências bibliográficas desta pesquisa.

No entanto, Pikler abriu as portas do Instituto que dirigiu em Budapeste a pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e vários países do mundo onde permaneciam imersos, faziam observações, apreensões, participavam da formação continuada, refletiam para elaborar seus textos e se tornarem fontes bibliográficas para os trabalhos acadêmicos posteriores sobre a abordagem. Judith Falk foi uma pediatra parceira de trabalho e depois sucessora de Emmi Pikler na direção do Instituto, que assina vários artigos sobre a abordagem Pikler. Anna Tardos é psicóloga infantil, filha de Emmi Pikler e atual diretora do Instituto. Publicou livros e uma vastidão de artigos sobre a abordagem. Formam também a equipe de colaboradoras de trabalho, pesquisa, documentação e publicação bibliográfica e videográfica de Pikler: Eva Kallo e Gyorgyi Balog (2017) e Genevière Appell (2013) dentre outras. Agnès Szantos-Feder (2014) é francesa, uma das biógrafas de Pikler e propagadora da abordagem nos tempos atuais. Myrtha Chokler (2005 e 2017), fonoaudióloga e pesquisadora na área de psicomotricidade, argentina, é uma das percussoras na pesquisa e formação da abordagem Pikler na América Latina. No Brasil, a rede Pikler conta com algumas autoras que também foram inspirações para este trabalho como Sylvia Nabinger, Susana Soares (2017), Patrícia Gimael (2013) que não só escreveram como contribuíram com a tradução dos principais livros existentes em português sobre a abordagem Pikler.

O instituto Pikler foi sendo pensado e construído coletivamente em cada detalhe ao longo do tempo para melhor se adaptar às necessidades dos bebês que lá eram acolhidos, assim também como às necessidades das educadoras para que pudessem desempenhar seu trabalho da melhor maneira, de forma confortável e que gerasse o mínimo de sofrimento possível. O espaço onde funcionava era uma casa em Budapeste, na rua Loczy, que deu origem ao primeiro nome do instituto.

Pikler reconhecia algumas desvantagens de transformar uma casa que possuía quartos não muito grandes em instituição de acolhimento institucional, como foi o caso do Instituto Loczy em Budapeste. No entanto, fez uso das vantagens como o amplo espaço externo com natureza e jardim, onde as meninas e meninos permaneciam um tempo diariamente, mesmo no período do inverno. Durante o período em que permaneciam no espaço externo, tomavam banho de sol, respiravam e se movimentavam ao ar livre e, em épocas favoráveis, faziam também refeições, tiravam sonecas durante o dia (há mobiliário próprio para isso), movimentavam-se livremente dentro dos limites que lhes eram oferecidos. No verão, refrescavam seus corpos em piscinas rasas onde podiam entrar e sair de acordo com seus

desejos. As educadoras tinham toda uma infraestrutura de mobiliário para os cuidados individuais que as mantinham em contato visual com as demais crianças, também no ambiente externo (Martino, 2001).

É interessante destacar a importância que Pikler deu ao mobiliário destinado aos momentos dos cuidados individuais, tais como troca de fralda, banho e alimentação das crianças. As estruturas, além de oferecerem segurança e autonomia de movimento aos meninos e meninas, deviam oferecer conforto e boa postura para a educadora poder movimentar seus braços livremente e ter seu rosto o mais próximo possível do corpo dos bebês pequenos e recém-nascidos, para que eles pudessem enxergá-la diante das limitações visuais desta fase do desenvolvimento. A poltrona onde é oferecida a mamadeira e posteriormente as refeições para os bebês deveria manter o ângulo de noventa graus nos joelhos, entre o quadril e a coxa das educadoras. O suporte para os braços também deveria oferecer conforto para o adulto que o carrega e garantir o contato visual aproximado entre o bebê e a educadora durante todo o período da oferta da alimentação.

Para Pikler (1969), os momentos de cuidados individuais eram considerados de grande valor educativo, formador da estrutura psíquica, linguística e da consciência corporal dos bebês. Portanto, acreditava que cada gesto da educadora deveria ser feito com calma, presença e consciência, adaptado ao ritmo da criança, às respostas e às interações que ela fornecia de forma singular durante esses preciosos encontros com sua educadora de referência. Principalmente para as crianças educadas em ambientes coletivos, esses eram os momentos em que se sentiam únicas, singulares, recebiam atenção exclusiva e começavam a formar a auto percepção como sujeito por meio do olhar e do toque do adulto. Daí a importância de a educadora de referência manter a regularidade na sequência das ações que desempenha e a anunciar o que está se passando verbalmente aos bebês. Isso lhes dá um mínimo de segurança por meio da impressão de que um adulto e uma rotina se mantém constante em sua vida, ponto essencial nos casos de bebês afastados do vínculo primário da díade mãe/bebê.

Devido ao destaque do trabalho realizado e o resultado das pesquisas com pessoas que foram cuidadas nesse abrigo nos primeiros anos de vida, em 1970, o **Instituto Pikler** se converteu no instituto nacional de reflexão e prática de cuidados na primeira infância na Hungria, tornando-se um centro piloto onde se ministra formação para pedagogos, médicos, psicólogos, enfermeiras, educadores e pesquisadores interessados na primeira infância (TARDOS, 2016).

O passar dos anos demonstrou a eficácia da abordagem baseada na relação afetiva e na liberdade de movimentos, por promover bem-estar físico, afetivo e psíquico nas crianças que

chamavam atenção pela confiança no adulto, bom desenvolvimento emocional, desembaraço, segurança e alegria. Essa atividade formativa foi reconhecida como de tanta qualidade que permanece, na atualidade, sendo uma referência mundial em atenção educativa e cuidados para profissionais que trabalham com crianças de 0 a 3 anos (SOARES, 2017).

2.1 A abordagem Pikler

Emmi Pikler desenvolveu uma abordagem de cuidados para crianças de 0 a 3 anos marcante pela sensibilidade e respeito. Essa abordagem foi construída para propiciar mais saúde física e emocional às crianças e aos educadores. Alguns princípios embasam a abordagem Pikler para promover o pleno desenvolvimento infantil de cada criança percebida em sua singularidade: a) a valorização do vínculo entre a educadora e/ou mãe e o bebê; b) o reconhecimento e o respeito à individualidade dos bebês; c) a promoção da autonomia através da liberdade de movimentos, do brincar livre, do respeito ao tempo e ao ritmo da criança, adequando inclusive as atividades individuais a cada fase do desenvolvimento da criança; d) adequação de espaço físico interno e externo onde os bebês possam brincar e exercitar a livre movimentação sob atenção constante da educadora e ter contato com a natureza cotidianamente; e) a adequação dos brinquedos oferecidos para cada faixa etária; f) no momento das atividades individuais, a educadora deve falar antecipadamente o que vai acontecer ao corpo do bebê mantendo o diálogo, a paciência e a suavidade do toque em cada ação que desempenha convidando, assim, o bebê a cooperar e participar ativamente dentro dos limites de sua possibilidade de tudo que lhe acontece; g) jamais colocar a criança numa posição que ela não tenha conquistado por ela mesma, até nos momentos da alimentação e do banho; h) reflexão sobre a construção psíquica do bebê por meio do olhar de um adulto atento e presente, mesmo quando a criança experimenta o livre brincar e pesquisa as possibilidades de movimento espontâneo sozinha no solo (SOARES, 2016; KÁLLÓ, 2017).

Na hora do banho, da troca de roupa e de fraldas e no momento da alimentação, as educadoras conversam com as crianças o que vão fazer no corpo delas e por isso elas podem se sentir convidadas a colaborar com o que lhes está acontecendo. Essa comunicação favorece a aproximação mútua. Outra diferença dessa forma de cuidar é que as crianças podem, desde cedo, escolher as roupas que irão vestir para enfatizar a importância da sua formação como sujeito ativo (FALK, 2016).

Os gestos, as atividades cotidianas, o tom de voz, o olhar e a maneira como os adultos solucionam suas questões são também formas de aprendizados para as crianças, indicando

segurança afetiva e qualidade de proteção do vínculo entre elas e seus educadores. Quanto mais as crianças se sentem seguras e protegidas, melhor conseguem explorar os ambientes e estarem disponíveis a se relacionarem.

A segurança afetiva e a qualidade de proteção do vínculo entre o adulto e o bebê influenciam o modo como a criança explora o ambiente e se relaciona com outras crianças. A criança se sente impulsionada pelo desejo e pelo prazer de conhecer e dominar os fenômenos de seu mundo, manifestando-se como sujeito ativo, que deseja conhecer e estar disponível para se relacionar (CHOKLER, 2017).

O adulto exerce um papel fundamental no relacionamento da criança pequena consigo, com outras crianças e com o mundo circundante. Uma vez que é estabelecido um vínculo profundo com o/a(s) educador(a/s), a criança pode se sentir segura para usufruir, no solo, de momentos de atividade autônoma nos quais ela se movimenta com liberdade e por sua iniciativa. Se observada com atenção por um adulto, a criança terá prazer de estar consigo mesma, sentir-se sujeito com necessidades próprias e com a autonomia que o seu desenvolvimento lhe permite.

Os bebês que vivem seu tônus muscular, postura e motricidade no solo, chão firme, onde podem se mover, mudar de lugar, segurar objetos ou expressar seus afetos, podem ser, se sentir, pensar, compreender, conhecer, aprender e se comunicar. Segundo Myrtha Chokler, além dos momentos de cuidados individuais que aproximam o bebê da educadora, é no solo que os bebês passam a existir com outros e pelos outros e, aos poucos, transitarem da dependência absoluta à autonomia relativa (CHOKLER, 2017).

Emmi Pikler iniciou uma pesquisa que se aprimora até atualmente por pesquisadores de vários países sobre a gênese das posturas e da motricidade na infância e suas implicações no desenvolvimento da personalidade (CHOKLER, 2017). Sustenta que, sob a observação, mas sem a interferência, de um adulto atento e presente com quem tem vínculo estabelecido, os bebês conquistarão por si mesmos o sentar, o ficar de pé e o caminhar se deixados no solo de barriga para cima para moverem-se por sua própria iniciativa, no seu ritmo e em liberdade. Construirão também várias posturas intermediárias que são utilizadas durante o brincar. Aprendem, assim, a movimentar-se com segurança e prudência, de acordo com a curiosidade do momento (KALLO, 2017).

Um bebê que não consegue se sentar com oito meses pode ser capaz de girar, deslizar para frente e para trás, rolar e mudar de posição sozinho na busca de objetos que o interessam. Assim, ele pode selecionar, comparar e explorar de maneira autônoma suas características físicas e ou suas relações lógico-topológicas. O mesmo bebê, se forçado a se manter sentado

com um equilíbrio precário sem estar suficientemente maduro para fazê-lo por si mesmo, se sente obrigado a fixar seu tronco de modo rígido, encurvado ou em estado de alerta ante a possibilidade de cair. A sensação íntima de instabilidade postural e o medo de queda aumentam de modo desordenado seu tônus muscular, limitam a disponibilidade corporal e a harmonia do movimento, gerando tensão, ansiedade e menos desenvoltura corporal. Com isso, provavelmente se sintam impotente, podendo tanto deslizar ou até cair reforçando o sentimento de insegurança e incompetência que confirma sua inevitável dependência do adulto, tanto para mudar de postura como para alcançar um objeto próximo (CHOKLER, 2017).

Portanto, a atividade autônoma e a conquista das posturas são para as crianças fonte de prazer e de aquisição de destreza corporal. Por se moverem no seu ritmo e desejo, o desenvolvimento motor pode ser mais prolongado, mas os movimentos conquistados são mais precisos, equilibrados e seguros. As crianças que podem se mover em liberdade, sob o olhar encorajador de um adulto com quem têm vínculo estável, tornam-se mais autoconfiantes, pois os movimentos deixam de ser apenas uma atividade funcional para serem também desafios, que, se vencidos, tornam-se conquista. A construção dos próprios movimentos em liberdade influencia o comportamento social e os afetos das crianças que, como foram respeitadas, aprendem a respeitar (KALLO, 2017).

Os bebês que foram cuidados à luz da Abordagem Pikler, ou seja, bebês que desde dois ou três meses de idade possuíam vínculo saudável com a educadora que o colocava no chão e os observava com o mínimo de intervenção possível em seus corpos, têm percebida postura corporal segura e gestos delicados. O tônus muscular fica bem distribuído em corpos flexíveis. Os movimentos são fluidos. As crianças aprendem, a cada dia, movimentos mais desafiantes e deslocam-se sozinhas. Constroem o equilíbrio de forma autônoma e natural. Aprendem a conhecer seus próprios limites e criam recursos internos para movimentos cada vez mais complexos. Percebe-se, também, que as crianças ficam interessadas pelas sensações produzidas pelos movimentos de seus corpos, com isso, tornam-se móveis, ativas e curiosas (FEDER, 2014, p. 318).

Outra característica é o aprendizado de observar o ambiente antes de decidirem o próximo movimento. Como se movimentam de forma mais relaxada e nos seus próprios ritmos, os músculos e articulações tendem a ser mais flexíveis. Assim, vivenciam a auto-regulação, possuem harmonia nos movimentos corpóreos, aprendem a cair e a se reposicionarem depois da queda, aprendizados que lhe serão úteis e necessários ao longo da vida (FEDER, 2014).

Agnès Feder, no entanto, ressalta que graças à plasticidade do organismo humano, crianças que não tiveram essas experiências de autonomia no início de seu desenvolvimento psicomotor, podem adquiri-las se lhes for oportunizado posteriormente.

Existe plasticidade e grande capacidade de recuperação no que diz respeito à sensibilidade das sensações musculares, dos tendões, articulares, vestibulares e táteis que governam, entre outras coisas, as boas coordenações dos movimentos. A maioria das crianças, depois de terem sido torpes durante um tempo mais ou menos prolongado, dependendo de vários outros fatores, se encontrarem situações para se moverem livremente em um ambiente mais ou menos organizado, o que ocorrem com frequência na vida cotidiana das crianças que já caminham, se tornam prudentes, atentos às suas próprias sensações e precavidos. Se tiverem outras oportunidades de se moverem mais, em condições diversas e segundo seus próprios interesses tornar-se-ão ainda mais confiantes e conscientes do perigo (FEDER, 2014).

Emmi Pikler combateu o bom combate para preservar a dignidade das crianças húngaras órfãs sobreviventes da segunda guerra que serve de inspiração para quem lida com crianças de 0 a 6 anos de idade até nos dias de hoje, não só para quem trabalha em instituições, mas também para mães, pais e educadores no âmbito familiar. Sua pesquisa foi iniciada durante sua atuação como médica de família em Viena no início de sua carreira. Percebeu que as crianças de famílias mais abastardas que eram cuidadas com superproteção e poucas possibilidades para explorarem o mundo, tinham mais questões na formação do equilíbrio corpóreo e maior propensão a se machucarem. Por isso, aplicou primeiramente em seus próprios filhos, depois em pacientes que recebiam suas visitas domiciliares e por último nas crianças do Instituto Lóczy, uma abordagem contra hegemônica de cuidados. Acreditou na íntima ligação entre o vínculo, o respeito mútuo na relação criança/educadora, a liberdade para se movimentar e para construir posturas no seu ritmo e o desenvolvimento psicomotor como fatores que contribuem para a autopercepção da criança como protagonista e sujeito de ação no mundo (SOARES, p. 15).

O respeito é determinante nos momentos de intimidade da relação adulto-bebê. Na medida em que o adulto leva a sério e com naturalidade as manifestações, os sinais e todos os elementos de comunicação cada vez mais elaborados que o bebê produz, mais seguro de si mesmo ele se torna. Assim, o bebê se torna um interlocutor dessa relação e não um objeto da ação do adulto (FEDER, 2014).

3 O DIREITO AO BRINCAR

Um bebê acolhido teve uma ruptura brusca de seus laços consanguíneos e sua existência inicial passa a depender de adultos estranhos com quem ele irá ou não criar vínculos, aprender a confiar, sentir-se pertencente ao mundo, ser alimentado não só com alimentos, mas também com nutrição afetiva para que, aos poucos, ele consiga se sentir confiante de ser quem é e para agir espontaneamente. Emmi Pikler afirmava que a existência de um adulto de referência contribui para o desenvolvimento integral do ser humano e esse preceito tem sido confirmado por outros estudos recentes, que concluíram sobre a importância do afeto para o desenvolvimento integral do bebê (PIKLER, 1969; GERHARDT, 2017).

Para o bebê brincar genuinamente, ele não precisa ser estimulado nem por pelos adultos, nem por objetos pendurados no berço, nem brinquedos que emitem som, mobiles etc. Brincar acontece naturalmente com um despertar interno por meio de presenças atentas, com o desenvolvimento dos sentidos que acontece diariamente, a partir do encontro com outro, de se estar num espaço convidativo com tempo alargado, do contato com a natureza, de inúmeras e imprevisíveis maneiras. A partir do terceiro mês de vida, ou quando o bebê for capaz de reconhecer suas próprias mãos e brincar com elas, ele pode ser colocado em uma superfície firme onde possa exercitar a liberdade de movimento sob o olhar atento de um adulto.

Esses elementos são em si um terreno fértil para o bebê se conectar com sua potência criativa e começar a brincar. Por isso, considero que o direito ao brincar na infância é um direito que diz respeito à própria condição humana.

SCHMIED e JACKSON (2006) afirmam que o primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que lhe cuida com mais frequência, pode ser o rosto da mãe, do pai ou do educador com quem tem relação afetiva e constante. Pikler pontuou como indicativo do início das brincadeiras autônomas o reconhecimento pelo bebê de suas próprias mãos pelo olhar e a consciência de brincar com elas.

A Lei 13.257/2016, também conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, contempla o brincar, o lazer, o espaço físico apropriado e adaptado às necessidades de descoberta, criatividade e desenvolvimento de cada faixa etária, assim como, o acesso ao meio ambiente natural, que proporcione liberdade de movimento e segurança às crianças tanto no âmbito privado, como público nas comunidades onde permanecem como direitos essenciais e como áreas prioritárias para políticas públicas.

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância, a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a

convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados, onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades.

Brincar significa ativar um estado de leveza na mente humana. Somos também seres lúdicos (MORIN). O brincar ajuda no desenvolvimento infantil, mas é importante em qualquer fase da vida. O brincar reproduz também a beleza por meio dos movimentos de quem brinca, nos produtos ou nas possibilidades de brinquedos que são construídos pelas crianças ao brincar, principalmente quando ofereceremos aos meninos e meninas objetos não estruturados. Por meio da brincadeira, reconhecemos múltiplas dimensões humanas, ou, nas palavras de Morin, a complexidade humana em si:

Se o homo é, ao mesmo tempo, sapiens e demens, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histórico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser homo complexus (MORIN, p.140).

Quando refletimos sobre o brincar na atualidade alguns subtópicos emergem. Irei elencar aqueles que considero importantes quando pensamos o direito da criança ao brincar na perspectiva da minha concepção de direitos humanos dos bebês e do encontro no Marco Legal da Primeira Infância: Onde as crianças brincam? Elas têm acesso à natureza? O lugar da brincadeira é desafiante aos seus sentidos e contribuem para seu desenvolvimento saudável? Como acontece a interação entre as crianças durante a brincadeira? Qual a diferença entre o brincar livre e o brincar dirigido?

3.1 Autonomia na brincadeira

A brincadeira pode proporcionar inúmeros aprendizados por meio do encontro com o outro, encantamentos, conflitos, oportunidades que permitem a improvisação e o inesperado acontecer. Brincar propicia mais flexibilidade e imaginação na mente de quem brinca. No entanto, para que a brincadeira possa acionar todas essas dimensões, importante preservar espontaneidade das crianças. Muitos adultos, infelizmente, desconhecem a importância da

espontaneidade na infância. Encontro em Regina Pedroza pontos relevantes de serem explicitados:

Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, ressignificando-os. Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo. A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança (PEDROZA, 2005. p. 2).

Nos humanos, a compreensão do mundo e o aprendizado se dão visceralmente, com o corpo inteiro, com a razão, os sentimentos, as emoções e os movimentos utilizados para expressá-los. Durante a infância isto é ainda mais evidente. As crianças aprendem por mimese, ou seja, por semelhanças, imagens e metáforas não só por conceitos.

Podemos dissecar a palavra compreender por “prender com”, tomar juntamente, por isso que Edgar Morin fala que a compreensão acontece na intersubjetividade, no encontro com o outro, de forma quase imediata e intuitiva que parecem ser invisíveis à consciência. Por meio da empatia acontece paridade psíquica, uma relação intersubjetiva profunda, há um espelhamento das expressões do rosto, do sorriso, do comportamento e até do tom da voz. Na relação do bebê com adultos isso é visível em minutos de observação.

As crianças são sujeitos de ação e não somente de reação. Elas podem ser percebidas como protagonistas ativas, desde o início da vida abertas ao mundo e ao entorno social do qual dependem. Sujeito pleno de emoções, sensações, de afetos, de movimentos, de interesses, de medos e ansiedades, capaz de iniciativas de pensamentos lógicos com uma lógica própria de seu nível de maturidade (CHOKLER, 2017).

Competentes para se comunicarem e estabelecerem vínculos vividos intensamente em seu corpo e com seu corpo, as crianças são capazes de brincar sozinhas desde muito novas, principalmente quando na fase da primeira infância, são suportadas pelo olhar de ao menos um adulto de referência e de confiança (CHOKLER, 2017).

Ao contrário do que muita gente pensa, nem os bebês nem as crianças precisam de serem ativadas por adultos para poderem brincar. Elas são competentes para brincar autonomamente pela simples inspiração que os afazeres cotidianos do mundo que as rodeia lhes propiciam. A criança se inspira facilmente. Basta colocá-la em contato com outras

crianças ou adultos com habilidades diferenciadas ou com objetos que lhes chamem a atenção ou num espaço físico no qual lhe seja permitido a livre exploração.

A relação com o outro está na origem. O outro é virtual em cada um e deve atualizar-se para que cada um se tome si mesmo. Paradoxalmente o princípio da inclusão (amor) é necessário ao princípio da exclusão que, pondo-nos no centro do mundo, permite-nos aí situar o outro” (MORIN, p. 78).

Desde o nascimento, o ser humano é um sujeito que vive em interação com o meio que o permite a produção de si mesmo a partir de uma série de transformações sucessivas. Transformações estas que constituem seu processo particular e original de crescimento, de desenvolvimento, de separação e de individuação, de construção do eu, do devir como sujeito histórico e cultural, com passagem progressiva do domínio da dependência para a autonomia (CHOKLER, 2017).

A relação com o outro seria secundária em relação a um para-si primeiro? Primário é o duplo programa; o outro já se encontra no âmago do sujeito. O princípio de inclusão está na origem, como no filhote que sai do ovo e segue a mãe. O outro é uma necessidade interna confirmada pelas recentes pesquisas sobre o apego entres recém-nascidos e entre as crianças (MORIN, 2012, p. 77).

Quando os indivíduos deixam de perceber o outro como sujeito com necessidades singulares e, ao invés de autonomia, à criança é ensinada obediência e submissão aos comandos alheios, podemos estar plantando sementes para o que Hannah Arendt (1999) denominou de “banalidade do mal”, no livro Eichmann em Jerusalém. Um ser humano obediente à ordem, aos superiores hierárquicos, que não questionam nem refletem sobre a realidade, que buscam soluções simplistas, líderes demagogos.

Para as crianças com menos acesso aos bens de consumo, mas que possuem tempo livre para criar, muitas vezes, o brincar significa fazer seu próprio brinquedo. A brincadeira propicia o deslocamento do real e o uso da imaginação. O que a criança mais deseja é poder ativar-se por conta própria. Daí a pergunta: de que maneira o adulto pode criar um ambiente para a criança brincar, ou seja, expressar plenamente seu potencial de vida?

Que significa viver para viver? Viver para gozar da plenitude da vida. Viver para realizar-se. A felicidade constitui, certamente, a plenitude da vida. Mas pode adotar múltiplos rostos: amor, bem-estar, satisfação plena, ação, contemplação, conhecimento. Não há, talvez, uma felicidade imperiosa subordinando todas as outras, a não ser a que cada um pode eleger conforme o seu sentimento ou ideia própria. A pluralidade dos fins significa também a pluralidade dos meios para realizar-se (MORIN, 2012, p. 154).

3.2 O tempo e espaço para brincar

Ao falar de infância e brincadeira não se pode deixar de falar do tempo. Numa sociedade que proclama que ‘tempo é dinheiro’, o tempo para brincar pode ser facilmente suprimido uma vez que o brincar não necessariamente produz qualquer coisa e ainda exige tempo alargado. Ignorantemente, a brincadeira pode ser vista como perda de tempo por muitas pessoas influenciadas pela mentalidade ocidental capitalista e neoliberal.

E daí surge a pergunta: Como o tempo para brincar tem sido refletido pela comunidade científica? Thomas Kuhn estabeleceu que a formação de saberes se funda num processo permeado por uma tensão constante entre os pensamentos convergentes e os pensamentos divergentes (OLIVEIRA et al, 2006).

Para utilizar as propostas de Kuhn, a primeira noção a ser exposta é a de paradigma. No significado mais corrente, paradigma é um “modelo ou padrão aceito” (KUHN, 2003), ou seja, é uma construção teórica que, em razão de sua capacidade para a resolução de problemas relevantes, assim considerados pela comunidade científica, adquiriu um status superior em relação às demais teorias (OLIVEIRA et al, 2006).

Já Boaventura de Sousa Santos afirma que na ciência pós-moderna “todo conhecimento é local e total” (1998, p. 64), o que significa que a especialização e a criação de conhecimentos disciplinados devem dar lugar a um saber total-local, dividido em temas, em objetos de interesse, não em disciplinas e modos esquemáticos de ver o objeto de estudo.

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (Santos, 1998).

Por outro lado, com base no senso comum, podemos perceber o tempo da infância como diferente do tempo do adulto. A noção de presente, passado e futuro não se estabelece ao nascermos, trata-se de uma habilidade que adquirimos à medida que amadurecemos, por isso temos a percepção que as crianças suspendem o tempo enquanto brincam. Metaforicamente, podemos afirmar que elas possuem a habilidade de alargar o espaço e o tempo. Basta visitarmos como adultos os lugares onde estivemos durante nossa infância. Lugares que pareciam enormes e infinitos tornam-se comuns na percepção de adulto. Então, em relação ao espaço, fica mais fácil perceber a diferença. Agora, em relação ao tempo, não

raro queremos imprimir nossa vivência de tempo na percepção da criança, que é de outra natureza. Por que queremos acelerar as crianças?

Crianças precisam de ter o seu tempo respeitado. Elas precisam, inclusive, de tempo livre dentro das instituições para que possam estabelecer relações espontâneas.

3.3 A importância do contato com a Natureza

A natureza materna os seres que dela fazem parte, inclusive os seres humanos. É um lugar onde elas encontram fantasia, novidade, fenômenos imprevisíveis, outros seres, conforto. Nas palavras dos povos ancestrais, ao ar livre estamos com o Pai Sol e a Mãe Terra. Nos sentimos menos sozinhos, mas parte de algo maior. Crianças que entram em contato com a natureza intercambiam energias vitais, liberam tensões na terra enquanto recebem do ar puro e do sol mais vitalidade. O contato com a natureza é uma alternativa natural ao tempo excessivo na frente de telas (LOUV, 2016).

Na minha visão, um dos estragos se podem ser feitos na infância é a falta de tempo para brincar: a brincadeira ser tratada como forma de controle das crianças, incutindo valores, implícita e explicitamente, a fim de torná-las profundamente influenciadas pelo mercado de consumo. E para abordar o tema, lanço mão de dois filósofos que perceberam essa tendência das sociedades capitalistas há mais de 70 anos.

O termo indústria cultural foi criado por Adorno e Horkheimer em 1942 ao refletirem o uso da arte durante o nazismo e, por conseguinte, na sociedade capitalista industrial. Segundo Adorno, na indústria cultural tudo se torna negócio e por isso seus fins comerciais são realizados por meio da exploração sistemática de bens ditos “culturais”. A indústria cultural é sustentada pela ideologia dominante do sistema político e econômico vigente que produz filmes, livros, programas de rádio e de tv, música etc., todos tratados como mercadorias e como forma de controle social. “Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada sector é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto” (ADORNO, p. 57).

Segundo Adorno, a indústria cultural visa tornar os seres humanos dependentes e alienados, com gosto padronizado e induzidos a consumir produtos de baixa qualidade. Além disso, desestimula a sensibilidade, pois desconsidera as diferenças culturais por meio da padronização. Às vezes, se mostra como simples lazer e entretenimento, na forma de cultura de massa, mas tem como finalidade não encorajar o público a pensar, muito pelo contrário, não pretende fomentar sujeitos ativos e reflexivos.

No quadro da rádio oficial, porém, todo traço de espontaneidade no público é dirigido e absorvido, numa seleção profissional, por caçadores de talentos, competições diante do microfone e toda espécie de programas patrocinados. Os talentos já pertencem à indústria muito antes de serem apresentados por ela: de outro modo não se integrariam tão fervorosamente (ADORNO et al.).

E quando o/a cientista se propõe a pesquisar a brincadeira vista em sua complexidade, podemos lançar mão das ideias de Santos: “todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum”, ou seja, deveria ensinar a viver e traduzir-se num conhecimento prático. Logo, consciente que “a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos”, defende um diálogo com o senso comum (SANTOS, 1998). Mas que isso, evoca-se uma inversão da ruptura epistemológica: em vez de ir do senso comum à ciência, deve-se compreender que o conhecimento só se realiza quando se torna senso comum.

O senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado do conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades. Para que esta configuração de conhecimentos ocorra é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (SANTOS, 1998).

De todas as distorções que podem acontecer na infância, tornar as crianças consumidoras ao invés de sujeitos de direitos é uma das graves. Para mim, um ato de violação à dignidade que passa despercebido por muitos adultos. Uma infância livre de consumismo conforme preconiza o Marco Legal da Primeira Infância, precisa de ser um tema cada vez mais refletido não só na academia, mas por toda sociedade pois diz respeito à formação da subjetividade de crianças e adolescentes:

A infância e a adolescência constituem um longo período de plasticidade, desconhecida dos outros seres vivos. Nessas condições, a influência das condições exteriores, começada na embriogênese, acentua-se e diversifica-se nos indivíduos. O desenvolvimento de cada um será sensível aos fatos, acidentes, traumas vividos ao longo dos períodos infantis e juvenis (MORIN, 2012, p. 58).

4 ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

Fiz uma pesquisa de campo participante. Nas primeiras visitas de observação, as educadoras e parte da equipe técnica ficaram desconfiadas quanto aos reais motivos de minha presença na instituição, por isso marquei uma palestra para falar sobre minha pesquisa, o programa de mestrado que pertencia, sobre a educação em direitos humanos e sobre a importância do toque gentil e respeitoso associado à antecipação das ações por meio de uma conversa entre o adulto e o bebê durante os cuidados pessoais, baseado em um artigo denominado a “A Mão da Educadora”³ escrito por Anna Tardos, filha de Emmi Pikler e atual diretora do Instituto Pikler.

Um dos pontos que desejo trazer para reflexão é sobre o regime de trabalho das mães sociais. Com base na Lei nº 7644/87, que considero injusta e contrária aos direitos humanos, são contratadas para realizarem uma jornada extenuante, que extrapola o limite do razoável, com plantões noturnos e pouco descanso posterior; exercem um trabalho com pouco reconhecimento social. Além disso, um dos pontos fortes da lei que é a exigência de treinamento específico antes de serem habilitadas para exercerem esse papel não aconteceu com nenhuma das profissionais que participaram desta pesquisa. Possuem enorme boa vontade, amor e empenho para fazerem o melhor possível para os bebês de quem cuidam no entanto (des)conhecem sobre o desenvolvimento dos bebês, usam o senso comum para realizar um trabalho tão essencial com seres humanos que já estão tão fragilizados. No caso da instituição onde realizei a presente pesquisa, as mães sociais contam com a ajuda de monitoras e auxiliares de serviços gerais durante a semana e aos sábados, mas aos domingos e feriados estão aos pares, no máximo em três adultos. Como pessoas exaustas podem estar inteiras e terem paciência para desenvolver um trabalho tão desafiante como o cuidado de vários bebês?

Outras constatações que me chamaram atenção desde o início da pesquisa de campo são: os bebês passam o dia todo entre paredes, sem contato com o ar livre; até que sejam capazes de ficar em pé, passam muito tempo imobilizados em bebês-(des)confortos, virados para a tela da televisão ou em seus quartos, com berços altos, sem terem em seu campo de vista as educadoras. O quarto dos bebês maiores, com idade entre 10 e 15 meses, não possuem janela e as crianças são colocadas lá para dormirem com as luzes apagadas e a porta fechada, tanto depois do almoço, por volta das 11h da manhã, como ao anoitecer. Alguns bebês

³In: FALK, Judit (org.) Abordagem Pikler, Educação Infantil. Tradução Guillermo Blanco Ordaz. Omnisciência, São Paulo, 2016, p.62-69.

choram por muitos minutos para manifestarem insatisfação de estarem lá, mas na maioria das vezes nada é feito.

O espaço físico da instituição que não possibilita o contato visual constante dos bebês com suas educadoras. A hora de dormir, que pode ser um desafio para quem cuida apenas de um bebê, é indescritível quando se trata de dezesseis bebês ao mesmo tempo, que permaneceram confinados entre paredes durante todo o dia, sem o contato com a terra, o ar livre ou o meio ambiente para descarregar tensões, restaurar e equilibrar os seres humanos. O escuro e o adormecer é mais desafiante aos bebês recém-chegados à instituição, ainda vivenciando as angústias do afastamento da mãe, da mudança de ambiente e mudança de pessoas que lhe prestam cuidados. Nas instituições que oficialmente adotam a Abordagem Pikler como é o caso do Instituto Ami do Equador onde foi filmado o documentário Grandir (2011)⁴, já foi observado que, para maior atenção às suas angústias, os bebês recém-chegados precisam de ter em seu campo de visão ou sensações a educadora de referência mesmo quando ela está realizando outras atividades tais como o preparo de alimentos e cuidado de outros bebês.

Na instituição pesquisada, a figura do adulto de referência é desaconselhada pela direção para evitar apego excessivo e sofrimento tanto do bebê quanto da mãe social quando se separarem. A orientação oficial da instituição é para que tratem as crianças coletivamente, mas as educadoras acabam fazendo vínculos mais sólidos com alguns bebês por identificação com suas histórias de vida ou devido a outros motivos que elas não conseguem expressar. Os bebês que recebem essa atenção individualizada se desenvolvem de maneira diferenciada e aparentam mais alegria. Transcrevo abaixo parte da entrevista feita com uma educadora social:

Eu: Como é que acontece a escolha do adulto de referência pra os bebês aqui?

Carol: Ixi...

Eu: Pode falar. Existe ou não existe? Enfim...

Carol: Tipo preferência?

Eu: Adulto de referência, um aspecto que inclusive tá no marco legal.

Carol: É, acaba acontecendo, porque teve essa menininha que eu te falei. Foi a Aninha, convivi 1 mês com ela. Teve também o Huguinho que chegou aqui no dia 17, mesmo dia que eu tava fazendo entrevista. No dia 18 eu vim ficar aqui e fiquei com ele durante os três meses que ele ficou aqui.

⁴Uma das referências videográficas deste trabalho.

Eu: Entendi. Você era o adulto de referência dele?

Carol: Era. Porque ele podia tá chorando, gritando, muito pior de que a Ligia quando ela tá zangada. Quando eu tava de folga, ele chorava o tempo todo. Ele podia tá naquele desespero, que nada no mundo calava ele. Se eu chegasse perto dele, começasse a conversar com ele, pegava na mãozinha dele... Chegava perto do berço e dizia: “Eu tô aqui. A titia não vai sair do quarto, você não tá sozinho”. Aí eu ficava cuidando dos outros, dando mamadeira com outro no colo e ficava só pegando na mão dele no berço. Conversando com ele, ele ficava calmo, parava de chorar. Tipo, virava outro menino, então eu era a referência do Huguinho.

Eu: Então, aqui é assim, acontece?

Carol: Acontece.

Eu: Vai sendo uma afinidade aleatória?

Carol: Isso, aí, depois que o Huguinho foi embora, eu não consigo falar dele...

A psicóloga da instituição, na entrevista, expressou a compreensão de que o apego é um dos recursos de sobrevivência para a própria mãe social por necessidade humana. Apegam-se por afinidade de história de vida, algumas por estarem longe de seus próprios filhos, de seus familiares e vínculos pessoais.

Se estabelecessem que cada adulto seria a referência para 4 bebês, talvez acontecessem vínculos mais saudáveis, o vínculo que propicia o desenvolvimento integral da criança. Se o vínculo fosse institucionalizado e as cuidadoras estimuladas a fazerem anotações diárias acerca de suas percepções do desenvolvimento das crianças, tornar-se-ia ainda mais fácil trabalhar com a equipe o luto da separação.

Importante ressaltar que o adulto de referência não quer dizer nem adulto onipotente e onipresente e muito menos uma mãe substituta para a criança. Às educadoras do Instituto Pikler, nem tudo que conhecemos como afeto era permitido. Por exemplo, as educadoras não eram permitidas beijar as crianças que se ocupavam. Podiam abraçar, segurar e transportar com gentileza, mas o afeto devia acontecer por meio de com contato físico consciente de que se era educadora e não mãe substituta da criança.

Pikler e a equipe técnica do Instituto promoviam a formação continuada que permitia às educadoras conhecerem o que esperar de cada fase do desenvolvimento. Era exigido anotações diárias para treinar o olhar observador do desenvolvimento da criança, definindo a relação com a criança como uma relação de trabalho. As educadoras eram estimuladas a pensarem no que podiam melhorar como profissionais para contribuir com o desenvolvimento

de cada criança singular de que era responsável. Colocavam as crianças como sujeitos de estudo e pesquisa. Seu objetivo maior como profissionais era o pleno desenvolvimento dos seres humanos que estavam sob seus cuidados. Isso ampliava a observação do educador sobre a motricidade livre e seus muitos desdobramentos na construção integral do ser humano. O olhar observador como o que sustenta o desenvolvimento do bebê.

Está no meu diário de campo do dia 14/11/2019:

Há o hábito de uma educadora alimentar dois bebês ao mesmo tempo.

As crianças são deixadas por longos períodos no berço ou no bebê conforto imobilizadas. Os maiores, com idade que varia entre 7 e 14 meses, passam algumas horas pela manhã e à tarde na sala de estimulação onde há um tatame, vários brinquedos de plástico dentro de baús de plástico e uma televisão ligada durante todo o tempo.

As crianças maiores aparentam visível tédio por permanecerem ou no quarto onde ficam seus berços ou na sala de estimulação.

Tive a oportunidade de vê-los algumas vezes chorando enquanto andavam pela sala de estimulação, chorando parados na grade de proteção da porta olhando para fora ou chorando quando são colocados no berço para dormir por minutos a fio.

A TV é utilizada como dispositivo de distração mesmo para os bebês de menos de 1 mês de idade. Os bebês com menos de 6 meses não têm espaço adequado para se movimentarem em nenhum momento. Passam o dia inteiro ou no berço ou no bebê conforto, exceto quando tomam mamadeira, trocam de roupa, fralda ou tomam banho.

A responsividade ao choro dos bebês aumentou consideravelmente desde que iniciei a pesquisa. A chegada de duas educadoras com graduação em pedagogia melhorou a qualidade dos cuidados com os bebês, assim como a contratação de nova psicóloga para compor a equipe técnica.

As educadoras, de um modo geral, não possuem conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês nem sabem o que esperar em cada idade.

Na instituição pesquisada, sem saber o que pode ser feito para proporcionar o melhor desenvolvimento possível para cada idade, as educadoras vivenciam a profissão por tentativa e erro. Embasam-se nas relações de cuidado que tiveram anteriormente, do que vão aprendendo na prática ou intuitivamente, conforme expresso no trecho da entrevista abaixo:

Eu: como que você compreende o desenvolvimento de bebês? Como é que você olha pros bebês e vê que ele está se desenvolvendo?

Carol: Ah, eles desenvolvem da maneira que, com a condição de levar no médico, da alimentação, de cuidar, de tudo. Tudo essa parte é desenvolvimento deles.

Eu: Entendi.

Carol: E como você interage com cada um deles... E eu tenho um filho, né? Um filho e a observação do dia a dia. E porque também a gente é mãe, a gente já sabe, né?

Eu: Bom, fica um pouco mais fácil.

Carol: Fica um pouco mais fácil, porque você já conhece.

Eu: É.

Carol: É, o suficiente pra saber o que passa com cada um deles, como é que cê vai fazer as coisas. Se os outros for dizer que você tem que fazer assim, achando que vai te ensinar, você já sabe. Já tem a experiência própria, né?

O acolhimento está legalizado, mas falta especialização e formação atualizada para o desempenho das atividades das educadoras. A instituição cresceu, tem creche agregada, o que fez com que os bebês ficassem com espaço restrito ao piso superior. A legalização do acolhimento, que era caseiro, transformou o cuidado ingênuo em uma prática pouco especializada às necessidades dos bebês visando seu desenvolvimento. As educadoras sociais (mães sociais e monitoras) não possuem formação adequada para a complexidade do serviço que desempenham.

Eu: O quê que você entende sobre desenvolvimento de bebê?

Priscila: Conhecimento assim como uma prática?

Eu: Sobre o desenvolvimento do bebê.

Priscila: Desenvolvimento.

Eu: Como um bebê se desenvolve? O que a gente pode esperar de um bebê de três meses, por exemplo?

Priscila: Ah, é um desenvolvimento normal. Se é uma criança que tem uma família normal, ela vai se desenvolver em todas as fases normais. Mas, uma criança que é, que vem para o serviço de acolhimento, que vem morar em um abrigo, em uma instituição, o desenvolvimento dele é completamente diferente. Porque aqui ele vai ter uma vida coletiva, não uma vida individual. Ele vai ficar mais tempo no berço, não vai ter muito colo. Aí ele vai ser desenvolvido coletivamente. Tudo dele vai ser coletivo, então tudo vai ser mais lento. Tudo o que um bebê faz com um mês, ele vai fazer com um mês e meio. O que um bebê de três meses e meio faz, ele vai fazer com três e meio. Isso é o que os profissionais da área falam, tanto da área da saúde como da educação.

Ouvi nas entrevistas e nos momentos em que estive na instituição que se o desenvolvimento não acontecer plenamente durante o acolhimento é normal, pois não é um lugar propício para o desenvolvimento integral de crianças. As educadoras acreditam que a

única maneira de eles terem uma vida normal é por meio da adoção. No entanto, a minha observação é de que alguns bebês se desenvolvem bem superando as adversidades.

As educadoras verbalizam que o acolhimento institucional pode apenas minimizar os complicadores que os bebês já apresentam desde a gestação. No entanto, há evidências de que bebês se desenvolvem bem em instituições de acolhimento, se lhes for possibilitado exercitarem a motricidade livre feita sob a observação de um adulto presente, que não intervém e nem os coloca em uma posição que não tenham conquistado por si mesmos. Se lhes for oportunizado contato constante com o ar livre, se os cuidados individuais forem personalizados feitos por um adulto de referência que o olha nos olhos, comunica com palavras claras e com tom de voz suave, as ações que irá realizar para possibilitar a participação do bebê em tudo que lhe acontece dentro dos limites de seu desenvolvimento (GERBER, 1998).

Informar o bebê sobre o que lhe vai acontecer, o ajuda a nomear o que lhe passa em cada encontro com o adulto e assim vão se integrando a ação do cuidador às respostas do bebê, numa dança cada vez mais compassada e divertida. Essa forma de cuidar o torna mais consciente de seu próprio corpo pela interação entre as ações e as nomeações. Esse é o caminho indicado na abordagem Pikler para a construção da consciência corporal e da autonomia do bebê para realizar sozinho os deslocamentos, o sentar, o engatinhar, o ficar de pé e o caminhar. Nas atividades de cuidados individuais, cuida-se da singularidade ainda que vivam coletivamente. As educadoras dedicam-se para que se sintam únicos no momento dos cuidados íntimos.

Percebi que as educadoras não permitem liberdade de movimento aos bebês porque também não têm liberdade em suas próprias vidas. Estão também aprisionadas por um contrato de trabalho legalizado desrespeitoso à dignidade humana, como prova de como as leis brasileiras podem ser injustas e contrárias aos direitos humanos. Como pessoas sem liberdade podem oferecer liberdade?

Tanto por meio das declarações das entrevistas como nas observações, não vislumbro a compreensão do Marco Legal da Primeira Infância, nem a sua aplicação. Falta formação continuada, acesso ao brincar, ao meio ambiente e ao ar livre e para a maioria dos bebês falta vínculo estruturante, formativo e integrativo de afeto e linguagem formalizado por meio de um adulto de referência.

A televisão desvia as educadoras do vínculo integrativo com os bebês, que possibilita a percepção do afeto e a construção da linguagem, que precisam da presença humana presente para se realizar. A televisão também os expõem a propaganda mercadológica de forma

precoce, além de desviar das possibilidades de exploração do ambiente usando as próprias possibilidades.

Anotei no diário de campo do dia 14/11/2019:

Enquanto os maiores participavam das atividades do colo com um grupo de voluntárias que comparecem semanalmente à casa de acolhimento, os menores esperavam nos bebês (des)conforto no hall de entrada, virados para a TV. Eram os mais novos, todos com menos de 6 meses de idade. Visivelmente não conseguiam prestar atenção ao que se passava na TV. Alguns resmungavam e faziam pequenos movimentos com o corpo. Ao ouvirem o som da minha voz conversando com Joana e Quel⁵, tentavam fazer contato com os humanos presentes, olhando em nossa direção. Virei alguns assentos para que os bebês pudessem nos ver e ficarem de costas para a tv. Pareciam mais felizes.

Nas últimas vezes em que estive na instituição, consegui ter mais acesso aos bebês e pude sugerir como proporcionar oportunidades de motricidade livre, por exemplo, ao colocar os bebês em superfície firme para que eles se movimentassem com próprios recursos. Passei a levar para minhas visitas, os lenços que adquiri em um dos eventos da Rede Pikler Brasil. Coloquei três lenços vermelhos com bolinhas brancas ao alcance de três bebês sobre o tatame de idade entre quatro e sete meses da sala de estimulação. O resultado foram poemas corporais, uma dança no solo em forma de brincadeiras inusitadas com o passar do lenço de uma mão para outra, diversão e sorrisos nos rostos, inclusive de Viviane, uma bebê que ficou com a mãe até os seis meses de idade e era recém chegada à instituição. Ela é uma criança que visivelmente sentia falta de sua família consanguínea e só parava de chorar quando embalada no colo de algum adulto que se ocupasse dela com atenção plena.



Fonte: foto tirada pela autora do lenço descrito

⁵Os nomes de todas educadoras e das crianças citadas foram alterados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao educar as crianças podemos submetê-las, torná-las obedientes, passivas e adequadas à cultura e à sociedade e/ou propiciá-las o desabrochar de sua sabedoria inata, da capacidade de reafirmar sua dignidade e de reivindicar quando esta lhe for ameaçada ou negada.

Emmi Pikler, seus colaboradores, suas sucessoras e todas as pessoas que se sentiram tocadas pela simplicidade e precisão de suas pesquisas demonstraram que, dependendo de como os bebês são cuidados, algumas potencialidades humanas lhes serão mais facilmente acessíveis, tais como a liberdade de se expressar, a criatividade, a autonomia, a sensibilidade, a afetuosidade etc.

O fenômeno do brincar e o usufruto da motricidade livre podem ser percebidos como mergulhos profundos no que há na mente e na inteligência corpórea do ser 'brincante'. Em princípio, o bebê é um ser íntegro, tudo que ele faz é essencial. O brincar espontâneo é para ele a expressão máxima de sua competência.

Além disso, a brincadeira pode proporcionar uma ampliação do olhar humano. Pode ser uma via de encontro que aproxima as pessoas porque somos mais inteiros quando brincamos. Por isso, se quisermos ajudar as crianças a terem mais autonomia, nós adultos precisamos dar o tempo necessário e oferecer espaços adequados para a manifestação da criatividade, deixando-as encontrarem situações em que possam brincar. E melhor será se estivermos juntos delas, ao seu lado, e não à frente, dirigindo a brincadeira. Assim, a criança se desenvolverá a partir do olhar dos outros, com os outros, e em oposição aos outros como um sujeito que outorga sentido à relação e à transformação recíproca (CHOKLER, 2017, p. 35).

Não poderia deixar de mencionar a importância da consciência dos adultos quanto à influência do mercado consumidor sobre como as crianças brincam e escolhem seus brinquedos. A brincadeira deveria ser um modo de preservar a criação de imagens do mundo a partir do seu próprio ser, e não manipulada pela indústria cultural ou pela cultura de massa. A brincadeira pode ser um meio de comunicação das crianças repleta de metáforas e comparações poéticas, inteligências, sensibilidade e invenção. Histórias e estórias. Dessa forma, podemos perceber os Direitos Humanos sob diversas perspectivas inclusive por meio da proteção do brincar espontâneo, do acesso aos espaços onde haja ar livre e natureza principalmente às crianças.

Um dos aspectos que mais me impactou na instituição onde foi realizada a presente pesquisa, que metaforicamente irei chamá-lo de avesso, é a ausência de contato cotidiano dos bebês com o ar livre e a inexistência de um espaço seguro e preparado de permanência na natureza. Inexistem brinquedos não estruturados que despertam a criatividade e a curiosidade dos bebês. A sala de estimulação, espaço oficial onde se brinca, está repleta de brinquedos de plástico, alguns pesados e inapropriados ao convívio de muitos bebês, pois se forem arremessados podem machucar. Além disso, a televisão é ligada para transmissão de programas infantis todas as vezes que os bebês vão para lá, aumentando o barulho no ambiente e desestimulando as interações humanas.

Somos seres vivos e integramos a natureza. Precisamos de momentos de banho de sol, sermos acariciados pelas brisas, olharmos as nuvens e a beleza das flores, sentirmos a textura da areia, da grama, do tronco das árvores. Essas riquezas naturais pertencem a todos os humanos independentemente de nossas outras condições. Bebês acolhidos pelo sistema de proteção e garantia de direitos já passaram por tantas adversidades que necessitam ainda mais dessa experiência de pertencimento à natureza.

Entendo que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Considero que vários pontos do Marco Legal da Primeira Infância ainda não se tornaram realidade na instituição. Importante ressaltar que, no período em que a pesquisa de campo foi feita, a Lei nº 13.257/2016 tinha pouco mais de três anos de vigência.

A instituição possui inúmeros méritos e muitos bordados. Há princípios do Marco Legal que estão integrados ao cotidiano, tais como saúde, alimentação e nutrição. Os bebês estão sempre limpos, bem vestidos, vão ao pediatra e recebem outros cuidados com a saúde regularmente. Há cuidados reais com a alimentação saudável e natural com alimentos frescos, frutas variadas e verduras cozidas diariamente para os bebês maiores. Para os menores, há atenção em se manter a regularidade das mamadeiras conforme prescrição da pediatra ou nutricionista. Os bebês crescem, ganham peso e aparentam bem nutridos. Todas mamadeiras e chupetas possuem identificação para não se misturarem e não se contaminarem. Todas instalações, roupas e utensílios são extremamente limpos e organizados.

No entanto, é possível melhorar os pontos ligados ao brincar, ao lazer, à adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica além de proporcionar o contato dos bebês com o meio ambiente. Importante destacar outro ponto do Marco Legal não cumprido: a promoção de especialização e formação continuada das profissionais, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e desenvolvimento infantil.

Preciso compartilhar o quanto foi gratificante criar junto com as educadoras um espaço de fala e escuta onde elas puderam compartilhar suas histórias de vida e o cotidiano de trabalho. A oportunidade de auxiliá-las nos cuidados com os bebês foi transformadora, essa experiência me entusiasma a dar continuidade a pesquisa sobre a temática no âmbito acadêmico e profissional. Como defensora dos direitos humanos, como mulher e como mãe espero poder contribuir para a reformulação da lei que regulamenta a atividade de mãe social (ANEXO A). Não é possível que exista uma lei em vigor em pleno século XXI que regulamenta uma atividade profissional análoga à escravidão!

Por fim, enfatizo um ponto que o Marco Legal acrescentou ao Estatuto da Criança e do Adolescente⁶, que é um dos elementos essenciais do sucesso da Abordagem Pikler no contexto coletivo, mas que inexistia oficialmente na instituição: a atenção especial à atuação da educadora de referência estável e qualitativamente significativa para realizar a maioria dos cuidados rotineiros e capaz de atender as necessidades singulares de cada bebê, inclusive as de afeto como prioritárias. Assim, acredito que o despertar da humanidade pode acontecer nos corações dos adultos que se relacionam, aprendem e se deixam transformar pelas crianças, que chegam diariamente a este planeta nas mais diversas maneiras e condições.

Com isso, reafirmo que esta pesquisa buscou realizar a interrelação entre os cuidados na primeira infância em uma casa de acolhimento institucional e a percepção que os seres humanos podem ter de si mesmos como sujeitos históricos, sociais e dignos de respeito desde o nascimento. Percebo que em cada criança vive a humanidade inteira, portanto o cuidado que atente as necessidades singulares para seu desenvolvimento integral pode ser considerado uma reinvenção constante dos direitos humanos.

⁶Lei 13.257/2016 Art. 30. O art. 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos VIII, IX e X:

Art. 88. [...]

VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil;

IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral;

X - realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência. (NR)

Art. 31. O art. 92 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte § 7º:

Art. 92. [...]

§ 7º Quando se tratar de criança de 0 (zero) a 3 (três) anos em acolhimento institucional, dar-se-á especial atenção à atuação de educadores de referência estáveis e qualitativamente significativos, às rotinas específicas e ao atendimento das necessidades básicas, incluindo as de afeto como prioritárias. (NR)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento, Fragmentos Filosóficos**, 1947. p. 57/80. Versão digital disponível em: <<https://onlinecursosgratuitos.com/13-livros-de-theodor-adorno-para-baixar-em-pdf/>>.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. **Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987**. Brasília, DF, 18 dez. 1987. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7644.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). **Direitos Humanos na educação superior: subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação. V. 13, No 37, jan./abr. p. 45-56, 2008.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>.

CARBONARI, Paulo C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. In: SILVEIRA, Rosa Godoy; et all. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-186.

_____. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica. In: RODINO, Ana; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 165-180.

CHOKLER, Myrtha Hebe. **La aventura dialógica de la infancia**. Cinco. Buenos Aires, 2017.

_____. **Los organizadores del desarrollo psicomotor del mecanismo a la psicomotricidad operativa**. 1ed. 4 reimp. Cinco. Buenos Aires, 2005.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Onisciência, 2016.

_____. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

_____. **Esperando al bebé**. Traducción de Mari Carmen Doñate; María Vasquez. 1. ed. España, Octaedro – Rosa Sensat, 2002.

_____. **Mirar al niño**. FUNDARI. Asociación Internacional Pikler (Lóczy), Argentina: Ediciones Ariana, 1997.

FALK, Judit; MAJOROS, Mária. **Las primeiras semanas de su bebé.** Traducción de Mari Carmen Doñate. 1. ed. España, Octaedro – Rosa Sensat, 2002.

FALK, Judit; TARDOS, Anna. Movimientos libres. Actividades autónomas. Traducción de Mari Carmen Doñate. 1. ed. España, Octaedro – Rosa Sensat, 2002.

FEDER, Agnès Szanto. **Una mirada adulta sobre el niño en acción:** el sentido del movimiento en la protoinfancia. Cinco, Buenos Aires, 2014.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GERBER, Magda. **Your Self-Confident Baby:** How to encourage your child's natural abilities – from the very start. New York: Wiley, 1998.

GIMAEEL, Patrícia Couto; AGUIAR, Selma de. **Infância vivenciada.** São Paulo: Paulinas, 2013.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** atendimento em creche. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando. La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica. Em O. Furtado & F. González-Rey (Eds.). **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 19-42.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos.** Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KALLO, Eva e BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre.** Omnisciência. São Paulo, 2017.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. Tradução Alyne Azuma; Cláudia Belhassof. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MAGENDZO, Abraham. La Educación em Derechos Humanos y la Justicia Social. In: RODINO, Ana.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ Mônica B.; ZENAIDE, Maria Nazaré (orgs). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.

_____. Sentidos y objetivos de la educación em derechos humanos. In. MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MÉNDEZ, Emilio García. **Infância e Cidadania na América Latina**. Tradução de Angela Maria Tijiwa. São Paulo: HUCITEC/Instituto Ayrton Senna, 1988.

MÉNDEZ, Emilio García; COSTA, Antônio Carlos Gomes da Costa. **Das necessidades aos Direitos**. São Paulo: Malheiros Editores, 1994.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre. Sulina, 2012.

OLIVEIRA, Aline A.S.; VILLAPOUCA, Karin C.; BARROSO FILHO, Wilson. Perspectivas epistemológicas da bioética brasileira a partir da teoria de Thomas Kuhn. In: GARrafa, Volnei; CORDON, Jorge (org.s). **Pesquisa em Bioética no Brasil de hoje**. São Paulo: Gaia, 2006.

PEDROZA, Regina L S. **Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Revista do Departamento de Psicologia da UFF. v. 17. n. 2, Niterói July/Dec 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200006>. Acesso em: 6 out. 2017.

PIKLER, Emmi. **Moverse en Libertad: Desarrollo de la Motricidade Global**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1969.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção pós-secularista dos direitos humanos: direitos humanos contra-hegemônicos e teologias progressistas. In **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2. ed. Cortez. São Paulo, 2014. p. 111-144.

_____. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos avançados. V. 2, n. 2, p. 46-71, São Paulo, 1988.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistema de garantias e o direito penal juvenil**. São Paulo: Revista dos tribunais, 2008.

SOARES, Susana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **O Direito Achado na Rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler, Educação Infantil**. Tradução Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016, p. 50-61.

TRUCHIS, Chantal de. **El despertar al mundo de tu bebé**: El niño como protagonista de su desarrollo. Barcelona: Ediciones Oniro, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: L. S. Vigotski. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1927), 1996. p. 203-417.

_____. **Obras Escogidas**. v. iii. Madrid: Visor (Trabalho original publicado em 1931), 2000.

REFERÊNCIAS VIDEOGRÁFICAS

A Atenção do Bebê ao Brincar: um filme de Anna Tardos e Genevieve Appell. Associação Pikler-Loczy da Hungria, 2013.

Grandir: um filme de Bernard Josse e Etienne Moine. Documetário, Equador, 2011.

Iniciativa, Cooperação e Reciprocidade: O tempo do bebê (2): o banho e o cuidado. Associação Pikler-Loczy da França e Associação Pikler-Loczy da Hungria, 2014

Loczy: un hogar para crecer. título original: **Les Enfants de la colline des roses: Lóczy, une maison pour grandir**. Bernard Martino. França, 2001. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3eMnOsoK2Ws>>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada com educadoras e equipe técnica de casa de acolhimento institucional

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORAS E EQUIPE TÉCNICA DE CASA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

1. O que a/o motivou a trabalhar com a infância?
 - 1.1. Qual sua formação acadêmico-profissional?
 - 1.2. Como ou por que veio trabalhar com acolhimento institucional de bebês?
2. Como você compreende o desenvolvimento do bebê e da criança?
 - 2.1. Quais os principais autores e em qual/quais área/áreas do conhecimento embasam sua compreensão sobre a infância?
3. Você já ouviu falar na Lei 13.257 de 2016 denominada de Marco Legal da Primeira Infância?
 - 3.1. Sabe sobre o que especificadamente ela trata quanto ao acolhimento na primeira infância?
 - 3.2. Como acontece a escolha do adulto de referência para os bebês nesta casa lar de acolhimento institucional?
4. Sobre violações de direitos na infância.
 - 4.1. Como você define violações de direitos na infância?
 - 4.2. Qual é/seria a melhor alternativa para evitar que aconteçam?
5. O que você entende por Direitos Humanos?
 - 5.1. E por Educação em e para os Direitos Humanos?
 - 5.2. Qual sua definição de sujeitos de direitos?
6. Na sua opinião, existe melhor alternativa ao acolhimento institucional para o acolhimento de bebês que vivenciam violações de direitos em suas famílias ou são entregues por suas mães para adoção?
7. Qual o contato que os bebês têm com a natureza? Onde e com qual frequência eles tomam banho de sol e respiram ar livre?
8. Algo mais de importante a acrescentar sobre o que conversamos nesta entrevista?

APÊNDICE B - Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa

Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização do som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a na pesquisa intitulada "Momentos de Infâncias Vividas em Casa de Acolhimento Institucional" sob responsabilidade de Karin Calazans Villapouca vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília.

Meu som de voz pode ser utilizado apenas para a análise por parte da pesquisadora e sua orientadora.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do meu som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do som da minha voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Momentos de Infâncias Vividos em Casa de Acolhimento Institucional” de responsabilidade de Karin Calazans Villapouca, estudante de mestrado da Universidade de Brasília do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como acontece a implementação do Marco Legal da Primeira Infância em uma casa lar de acolhimento institucional para bebês.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de técnica de 6 observações participantes e entrevistas semiestruturadas com as educadoras ao final das observações. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, contudo a pesquisadora se compromete a realizar os encaminhamentos que se fizerem necessários para o alívio de possíveis angústias despertadas no decorrer do processo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo e-mail karin.villapouca@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da apresentação para a equipe ao fim da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica, garantido o sigilo quanto a identidade dos participantes e da instituição pesquisada.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.

ANEXOS

ANEXO A - Lei nº 7.644, de 18 de dezembro de 1987

LEI Nº 7.644, DE 18 DE DEZEMBRO DE 1987.

Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras Providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - As instituições sem finalidade lucrativa, ou de utilidade pública de assistência ao menor abandonado, e que funcionem pelo sistema de casas-lares, utilizarão mães sociais visando a propiciar ao menor as condições familiares ideais ao seu desenvolvimento e reintegração social.

Art. 2º - Considera-se mãe social, para efeito desta Lei, aquela que, dedicando-se à assistência ao menor abandonado, exerça o encargo em nível social, dentro do sistema de casas-lares.

Art. 3º - Entende-se como casa-lar a unidade residencial sob responsabilidade de mãe social, que abrigue até 10 (dez) menores.

§ 1º - As casas-lares serão isoladas, formando, quando agrupadas, uma aldeia assistencial ou vila de menores.

§ 2º - A instituição fixará os limites de idade em que os menores ficarão sujeitos às casas-lares.

§ 3º - Para os efeitos dos benefícios previdenciários, os menores residentes nas casas-lares e nas Casas da Juventude são considerados dependentes da mãe social a que foram confiados pela instituição empregadora.

Art. 4º - São atribuições da mãe social:

I - propiciar o surgimento de condições próprias de uma família, orientando e assistindo os menores colocados sob seus cuidados;

II - administrar o lar, realizando e organizando as tarefas a ele pertinentes;

III - dedicar-se, com exclusividade, aos menores e à casa-lar que lhes forem confiados.

Parágrafo único. A mãe social, enquanto no desempenho de suas atribuições, deverá residir, juntamente com os menores que lhe forem confiados, na casa-lar que lhe for destinada.

Art. 5º - À mãe social ficam assegurados os seguintes direitos:

I - anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social;

II - remuneração, em valor não inferior ao salário mínimo;

III - repouso semanal remunerado de 24 (vinte e quatro) horas consecutivas;

IV - apoio técnico, administrativo e financeiro no desempenho de suas funções; V - 30 (trinta) dias de férias anuais remuneradas nos termos do que dispõe o capítulo IV, da Consolidação das Leis do Trabalho;

VI - benefícios e serviços previdenciários, inclusive, em caso de acidente do trabalho, na qualidade de segurada obrigatória;

VII - gratificação de Natal (13º salário);

VIII - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço ou indenização, nos termos da legislação pertinente.

Art. 6º - O trabalho desenvolvido pela mãe social é de caráter intermitente, realizando-se pelo tempo necessário ao desempenho de suas tarefas. 10/12/2019 L7644 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7644.htm 2/3

Art. 7º - Os salários devidos à mãe social serão reajustados de acordo com as disposições legais aplicáveis, deduzido o percentual de alimentação fornecida pelo empregador.

Art. 8º - A candidata ao exercício da profissão de mãe social deverá submeter-se a seleção e treinamento específicos, a cujo término será verificada sua habilitação.

§ 1º - O treinamento será composto de um conteúdo teórico e de uma aplicação prática, esta sob forma de estágio.

§ 2º - O treinamento e estágio a que se refere o parágrafo anterior não excederão de 60 (sessenta) dias, nem criarão vínculo empregatício de qualquer natureza.

§ 3º - A estagiária deverá estar segurada contra acidentes pessoais e receberá alimentação, habitação e bolsa de ajuda para vestuário e despesas pessoais.

§ 4º - O Ministério da Previdência e Assistência Social assegurará assistência médica e hospitalar à estagiária.

Art. 9º - São condições para admissão como mãe social: a) idade mínima de 25 (vinte e cinco) anos; b) boa sanidade física e mental; c) curso de primeiro grau, ou equivalente; d) ter sido aprovada em treinamento e estágio exigidos por esta Lei; e) boa conduta social; f) aprovação em teste psicológico específico.

Art. 10 - A instituição manterá mães sociais para substituir as efetivas durante seus períodos de afastamento do serviço.

§ 1º - A mãe social substituta, quando não estiver em efetivo serviço de substituição, deverá residir na aldeia assistencial e cumprir tarefas determinadas pelo empregador.

§ 2º - A mãe social, quando no exercício da substituição, terá direito à retribuição percebida pela titular e ficará sujeita ao mesmo horário de trabalho.

Art. 11 - As instituições que funcionam pelo sistema de casas-lares manterão, além destas, Casas de Juventude, para jovens com mais de 13 (treze) anos de idade, os quais encaminharão ao ensino profissionalizante.

Parágrafo único. O ensino a que se refere o caput deste artigo poderá ser ministrado em comum, em cada aldeia assistencial ou em várias dessas aldeias assistenciais reunidas, ou, ainda, em outros estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, conforme julgar conveniente a instituição.

Art. 12 - Caberá à administração de cada aldeia assistencial providenciar a colocação dos menores no mercado de trabalho, como estagiários, aprendizes ou como empregados, em estabelecimentos públicos ou privados. Parágrafo único. As retribuições percebidas pelos menores nas condições mencionadas no caput deste artigo serão assim distribuídas e destinadas:

I - até 40% (quarenta por cento) para a casa-lar a que estiverem vinculados, revertidos no custeio de despesas com manutenção do próprio menor;

II - 40% (quarenta por cento) para o menor destinados a despesas pessoais;

III - até 30% (trinta por cento) para depósito em caderneta de poupança ou equivalente, em nome do menor, com assistência da instituição mantenedora, e que poderá ser levantado pelo menor a partir dos 18 (dezoito) anos de idade.

Art. 13 - Extinto o contrato de trabalho, a mãe social deverá retirar-se da casa-lar que ocupava, cabendo à entidade empregadora providenciar a imediata substituição.

Art. 14 - As mães sociais ficam sujeitas às seguintes penalidades aplicáveis pela entidade empregadora:

I - advertência; 3

II - suspensão;

III - demissão.

Parágrafo único. Em caso de demissão sem justa causa, a mãe social será indenizada, na forma da legislação vigente, ou levantará os depósitos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, com os acréscimos previstos em lei.

Art. 15 - As casas-lares e as aldeias assistenciais serão mantidas exclusivamente com rendas próprias, doações, legados, contribuições e subvenções de entidades públicas ou privadas, vedada a aplicação em outras atividades que não sejam de seus objetivos.

Art. 16 - Fica facultado a qualquer entidade manter casas-lares, desde que cumprido o disposto nesta Lei.

Art. 17 - Por menor abandonado entende-se, para os efeitos desta Lei, o "menor em situação irregular" pela morte ou abandono dos pais, ou, ainda, pela incapacidade destes.

Art. 18 - As instituições que mantenham ou coordenem o sistema de casas-lares para o atendimento gratuito de menores abandonados, registradas como tais no Conselho Nacional do Serviço Social, ficam isentas do recolhimento dos encargos patronais à previdência social.

Art. 19 - Às relações do trabalho previstas nesta Lei, no que couber, aplica-se o disposto nos capítulos I e IV do Título II, Seções IV, V e VI do Capítulo IV do Título III e nos Títulos IV e VII, todos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Art. 20 - Incumbe às autoridades competentes do Ministério do Trabalho e do Ministério da Previdência e Assistência Social, observadas as áreas de atuação, a fiscalização do disposto nesta Lei, competindo à Justiça do Trabalho dirimir as controvérsias entre empregado e empregador.

Art. 21 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22 - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 18 de dezembro de 1987; 166º da Independência e 99º da República.

JOSÉ SARNEY

Almir Pazzianotto Pinto

Este texto não substitui o publicado no DOU de 21.12.1987.