

Infância e o paradigma da proteção integral: reflexões sobre direitos e situação de trabalho

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar reflexões e análises compartilhadas por pesquisadoras e profissionais com história de atuação no campo da primeira infância e na formação de professores. Destaca, na sua análise, a concepção de criança como sujeito de direito e o paradigma da proteção integral que lhe dá sustentação, mais conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente e o seu complemento, voltado para crianças pequenas, a saber o Marco Legal da Primeira Infância. Destaca, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange a Educação Infantil. Apesar de leis e declarações de significado, no entanto, o artigo sistematizou resultado que chama atenção para a violação dos direitos da criança, dando especial atenção à uma dessas violações, tão presente no cotidiano brasileiro: o trabalho infantil. O texto finaliza com debate sobre o papel das instituições infantis (escola) no diagnóstico, prevenção e denúncia de abusos que levam a violação dos direitos infantis. A metodologia se baseou em pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvidas pelas autoras em seus estudos acadêmicos, bem como na prática profissional no campo da Educação desde a Primeira infância e formação de professores.

Palavras-chave: Criança. Direitos. Primeira infância. Escola. Trabalho infantil.

Ana Katia Alves Santos
Universidade Federal da Bahia
aksantos@ufba.br

Adriana Franco Queiroz
Universidade Federal da Bahia
adrianafq@hotmail.com

Introdução

O debate sobre a infância se alarga e fortalece na contemporaneidade, tornando-se objeto emblemático desde o século XX. Este debate é relevante e necessário na medida em que as crianças são sujeitos de direitos, mas nem todas têm a garantia de tais prerrogativas, ao contrário ainda ocorre, em escala mundial, a violação dos seus direitos. O direito de estudar como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a legislação educacional no Brasil não é efetivamente garantido a todas as crianças e adolescentes, não só por falta de acesso ao estabelecimento de ensino, principalmente em determinadas modalidades como da Educação Infantil, mas em alguns casos por necessidade material do grupo familiar que os afasta da escola para os introduzir no trabalho. E a escola pública, por outro lado não está preparada para lidar com a situação, garantindo o direito de aprendizagem para as crianças que trabalham.

(1) Correspondente aos três primeiros anos (6, 7 e 8 anos de idade).

A situação das crianças, no Brasil e em grande parte no mundo, é relativa a condição socioeconômica da família e do grupo social mais amplo em que estão inseridas. As variações das condições de vida das crianças no país estão relacionadas principalmente com suas posições de classe, gênero e raça, que em certa medida tem influência sobre a formação educacional, considerando que seus contextos de vida reais (políticos, econômicos, culturais, sociais etc.) condicionam a possibilidade de inserção nos espaços educacionais.

Como a multiplicidade de estilos de vida na infância está diretamente relacionada com a condição da família, para entendê-la, enquanto fase geracional, considerando os aspectos que favorecem a violação dos direitos das crianças, este texto convida a refletirmos sobre o lugar das crianças na sociedade brasileira, a partir da legislação e políticas públicas que vêm sistematizando discursos e práticas para a sua proteção e garantia efetiva de direitos desde a primeira infância. Neste artigo, então, concentraremos atenção na primeira infância, que corresponde às crianças até os seis anos de idade, período escolar equivalente a Educação Infantil e aos primeiros anos do Ciclo do Ensino Fundamental I¹ da Educação Básica, estenderemos atenção, em especial à crianças de até oito anos de idade.

Pela legislação nacional a infância é uma fase geracional que corresponde a um período maior, que se estende até aos doze anos de idade incompletos. Conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu artigo 2° “[...]considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Já segundo a Lei n° 12.852/2013 (Estatuto da Juventude) em seu artigo 1°, inciso 1° são consideradas jovens as pessoas com idade entre quinze e vinte e nove anos de idade. Evidentemente que as idades em si, nem as fases geracionais conforme estabelecem as legislações, definem a posição da pessoa na família, considerando o ingresso nas atividades econômicas, na medida em que alguns começam a trabalhar logo após a saída da primeira infância, por volta dos sete anos de idade.

A definição de infância conforme as idades, enquanto ciclo de vida, varia de sociedade para sociedade, de tempos em tempos, e é necessário fazê-la historicamente para compreender a construção do conceito. Philippe Ariès (1981, p. 21-22) nos alerta que

Um homem do século XVI ou XVII, ficaria espantado com as exigências de identidade civil que nós nos submetemos com

naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade. Ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre a sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato sentimos que é importante que Paulinho não erre: o que seria dele se esquecesse a sua idade? Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não ser esquecido.

(2) Vide obras resultados de pesquisa de doutorado das autoras Santos (2006 e 2017) e Queiroz (2002).

No mundo ocidental, no entanto, a idade é demarcadora de direitos e organização de políticas em vários campos, dentre essas a educação. Sendo assim, inicialmente apresentaremos a concepção de criança como sujeito de direitos no contexto da primeira infância e estendendo até os oito anos de idade, verificando como esta concepção se manifesta no tratamento dado a essa fase da infância e como aparece nos documentos legais e bases teóricas contemporâneas. Em seguida, aprofundaremos alguns aspectos da violação dos direitos da criança com enfoque na questão social do trabalho infantil, refletindo sobre a importância da escola no processo de formação das crianças em condição de trabalho, considerando a necessidade da defesa e garantia dos direitos infantis.

A perspectiva metodológica orientadora deste artigo se baseia em pesquisas de natureza qualitativa, desenvolvidas pelas autoras em seus estudos acadêmicos.²A opção pelo estudo de base qualitativa se deu por considerar a importância da interpretação dos significados (ANDRÉ, 2005), atribuídos pelas autoras, tanto mediante leitura reflexiva de obras bibliográficas, quanto pelo contato direto destas, no campo da docência (formação de professores) e da presença em instituições voltadas para a Educação Infantil.

A reflexão aqui apresentada foi construída em dupla, correlacionando o conhecimento produzido pelas pesquisadoras que investigaram a infância por perspectivas diferentes. O esforço de relacionar estudos de natureza distinta sobre a infância foi para contribuir com a produção científica, sendo em alguma medida, o objetivo deste artigo. Para pensar juntas sobre a infância nos seus primeiros anos, as autoras lançaram mão do resultado das suas pesquisas sobre o tema para compartilhar e exercitar escrever conjuntamente e de forma interdisciplinar sobre uma mesma temática. Na parte atualizada de forma significativa neste esforço se percebe a necessidade da análise e reflexão sobre concepções e leis que sustentam a defesa da criança como sujeito de direitos.

Os estudos realizados pelas autoras, desde as pesquisas de mestrado e doutoramento, representam parte da produção científica no interior dos grupos que desenvolvem estudos no campo da Infância da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), sistematizadas agora em forma de artigo. A implicação das autoras com a temática se dá também devido a atuação profissional extensa no campo da Educação Infantil e na formação de professores de crianças com saberes, então, que articulam teoria e prática.

Sobre a concepção de criança como sujeito de direitos desde a primeira infância

Refletir sobre a criança e o seu mundo nos leva a tratar da diversidade própria que contextualiza a sua constituição, seja em termos de linguagens, pensamentos, modos de ser etc. A criança nasce situada culturalmente e repleta por significações sociais e históricas produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e aprendidas em especial quando ela consegue a ajuda de outras pessoas ampliando assim o seu desenvolvimento. (VIGOTSKI apud DUARTE, 1996) No entanto, a escola, a cultura e as sociedades, de forma geral, a fragmentem e separem em suas abordagens, não a considerando enquanto sujeito cultural e histórico pleno.

Nesse sentido, tomemos, pois, o primeiro aspecto na abordagem social e educativa sobre a vida infantil que, neste texto, consideraremos tanto a primeira infância quanto a que vai até os oito anos de idade (educação infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental I), este se refere ao imaginário frequente que orienta teorias e práticas educativas e sociais, de forma geral, no que tange a noções simplificadas da infância ideal, ou seja, aquela ideia universal de criança, artificializada por padrões teóricos e legais, que invisibiliza as crianças minoritárias em suas infâncias reais e que acabam por contribuir com a violação dos seus direitos.

As infâncias minoritárias e reais, das quais trataremos aqui, e uma em especial a que trabalha, são aquelas fruto dos impactos da má administração política e econômica do mundo adulto contemporâneo, principalmente, a que as tornam vítimas diretas. Penn (2002) considera que as estatísticas globais sobre a vida das crianças ao redor do mundo, principalmente terceiro mundista, em

desenvolvimento, ou refugiadas vitimadas por guerras e desastres naturais, são alarmantes. Segundo a autora, número espantoso de crianças morre ao nascer ou com pouquíssimo tempo de vida, dentre as que sobrevivem grande parte, em especial as meninas (caso forte em países asiáticos), terão pouco acesso a educação e saúde de qualidade, grande parte dos bens consumidos pelas nações mais pobres depende do trabalho infantil sempre barato (caso Brasil), há crescente expansão da parcela da população chamada infância de rua, dentre outros fatores que fortalece a violação de direitos.

Visando então a construção de espaços sociais e educativos de proteção e garantia de direitos plenos à infância, é preciso que antes nos posicionemos quanto a própria concepção de criança como SUJEITO DE DIREITOS, nos fazendo antes perguntas básicas para essa construção. As crianças brasileiras são, de fato, sujeitos de direitos desde a primeira infância? Os adultos que interagem com as crianças estão preparados e fundamentados para defender, garantir e difundir os seus direitos, sejam estes pais, responsáveis e/ou profissionais da educação?

A abordagem da criança como sujeito de direitos é recente tanto no contexto social mais amplo quanto na educação de forma restrita. E, para que os direitos já estabelecidos para as crianças no contexto brasileiro sejam efetivados é necessário que os adultos construam ampla compreensão relativa a concepção da criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação de professores garantam a abordagem de temáticas referente a cidadania e aos direitos humanos, que permitam que esses profissionais possam atuar na perspectiva da defesa dos direitos das crianças.

Desde 1990, com a validação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), também conhecido como Paradigma da proteção Integral, o Brasil em sentido legal, deixa para trás a lei anterior, conhecida como *Código de Menores ou Melo Matos* (1942), legislação que tinha caráter discriminatório, repressivo, não educativo, por tratar de forma seletiva os “menores” infratores, não considerando a criança como sujeito de direitos. Somente com o marco legal do ECA, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), edificado nos princípios e fundamentos da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, o Brasil toma a criança como prioridade absoluta e inicia processo de proteção e defesa ampla dos seus direitos. Esse novo marco legal representou significativa conquista na luta

pelos direitos humanos das crianças e adolescentes, tendo como meta que todas as crianças e adolescentes de território nacional, sem exceção, sejam contemplados em seus direitos fundamentais.

O paradigma da proteção integral, destaca a criança e o adolescente em sua condição peculiar como pessoa em desenvolvimento, impondo assim prioridade na garantia de direitos plenos. Vale ressaltar que o ECA, já com quase 30 anos de existência, estabelece as novas condições de direitos para as crianças e adolescentes no país, o que sem dúvida representou um avanço na luta em proteção dos mesmos. No entanto, muito ainda precisa ser feito para que aconteça o efetivo reconhecimento e garantia de tais direitos para todas as crianças independentemente da sua condição de classe, gênero ou raça.

Segundo Romanowski (2015, p. 2) o paradigma da proteção integral está respaldado principalmente em três importantes artigos legais: o artigo 227, da *Constituição da República Federativa do Brasil*, o artigo 3º do ECA e artigo 4º também do ECA, conforme transcrição a seguir. A Constituição de 1988 em seu artigo 227 estabelece que:

[...] 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. (BRASIL, 1988)

O art. 3º do ECA considera que a criança e o adolescente devem gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Por fim, o art. 4º também do ECA ressalta que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Sendo assim, as crianças e adolescentes devem ser consideradas pessoas especiais e em desenvolvimento e por isso,

são merecedoras de justiça especializada e diferenciada daquela direcionada para os adultos, devido às suas necessidades específicas.

Complementando, o ECA e em consonância com os seus princípios e diretrizes, foi assinado em 2016 a Lei nº 13.257 de 8 de março (BRASIL, 2016), reconhecida como *Marco Legal da Primeira Infância*, por dedicar especial atenção às crianças pequenas, que corresponde ao período que abrange os primeiros 6 anos completos ou 72 meses de vida. Nessa faixa etária, há no Brasil cerca de 20 milhões³ de crianças, sendo que parte significativa dessa população não tem os direitos sociais básicos garantidos. A Educação Infantil, enquanto modalidade de ensino que deveria ser oferecida pelo Estado, através dos governos municipais, por ser a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, ainda não é considerada obrigatória, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (CARNEIRO, 2004, p. 107)

Os primeiros anos de vida são muito importantes na constituição da criança, conforme afirma o prêmio Nobel, James Heckman. (YOUNG, 2016) Os primeiros anos de vida da criança são críticos para a formação de habilidades e capacidades e determinantes para os resultados do ciclo de vida, que será significativo gerador de equidade das nações que investem na primeira infância e de prevenção de problemas sociais, educativos e econômicos em longo prazo.

[...] o desenvolvimento humano é poderoso gerador de equidade. Os investimentos na Primeira Infância conduzem a benefícios significativos em longo prazo, que reduzem a lacuna entre alta e baixa renda familiar. Investir em crianças novas em situação de desvantagem 'promove justiça e equidade social e, ao mesmo tempo, promove produtividade na economia e na sociedade como um todo' (YOUNG, 2016, p. 22)

Nessa fase da vida é quando se estruturam os aspectos físicos, sociais, emocionais, psicológicos e até culturais da criança. A proteção integral, com cuidados de saúde e acompanhamento educacional são direitos fundamentais que devem ser assegurados as crianças pela família ou pela sociedade, quando essa não arcar com tais responsabilidades. Muitas famílias por dificuldades financeiras e até por reprodução cultural transfere essa responsabilidade para

(3) Dados do documento Primeira Infância: Avanços do marco legal da primeira infância. CEDES - Centro de Estudos e Debates Estratégicos. Brasília, 2016.

outras pessoas, geralmente parentes ou aderentes, no processo frequente de “circulação de criança”. (FONSECA, 1993) A circulação das crianças por outras residências como aponta esta autora, é um fenômeno frequente no país nas classes populares. O maior problema dessa circulação é que muitas vezes a mudança ocorre no meio do ano letivo, prejudicando o andamento dos estudos. Mudar de residência em muitos casos significa um problema pela interrupção das relações familiares para ser introduzido no trabalho doméstico, em outro bairro ou até em outra cidade.

Segundo Fonseca (1993) é bastante elevada a incidência de “circulação de crianças”, sendo significativo o número das crianças que passa partes da infância em casas que não são a dos seus pais. Essa “coletivização da responsabilidade por crianças” como a autora se refere, diz respeito a prática da transferência da criança para outro grupo familiar, fato que é frequente nas classes populares. Ainda, segundo essa autora, a “[...]instabilidade conjugal, seja por morte, migração ou simplesmente divórcio, tem sido uma constante na história dos grupos populares no Brasil”. (FONSECA, 1993, p. 120) De fato, a fragilidade dos relacionamentos conjugais tem produzidos muitas famílias chefiadas por mulheres e arranjos familiares onde as crianças ocupam papel relevante na manutenção do grupo familiar. Seja transferida para outra família para atender uma necessidade econômica ou trabalhando na rua, nesses casos as crianças estão sofrendo violação dos seus direitos, por não terem poder de escolha.

Neste sentido, em algumas situações as crianças têm valor material e simbólico que acabam por desconsiderá-las enquanto indivíduos singulares que deveriam ter o direito de escolha quanto aos percursos das suas trajetórias educacionais e familiares. A negação do direito de permanecer com a família pode desencadear outros problemas na trajetória dessas crianças, que em muitos casos não são mantidos na escola como prometido as famílias de origem. Não só casos extremos como esses podem interromper o ciclo educacional das crianças, até porque manter as crianças na escola requer um trabalho mais atencioso da escola com as famílias. A escola pública não pode se isentar do trabalho social de conscientização das famílias sobre a sua importância para a formação das crianças, ao contrário, deve estar atenta a situação para as defender se respaldando na legislação em vigor.

No entanto, a efetiva implantação do ECA e do *Marco Legal da Primeira Infância*, em território nacional, ainda é tímida e a violação dos seus direitos continua se dando das mais diversas formas. A Unicef em relatório cujo título é *ECA 25 anos avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil* ressalva que:

(4) Denominação comumente utilizada para se referir ao Estatuto da Criança e do Adolescente, lei já citada anteriormente.

[...] Crianças indígenas, por exemplo, têm duas vezes mais risco de morrer antes de completar 1 ano do que as outras crianças brasileiras. Mais de 3 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola [...] a exclusão escolar afeta particularmente pobres, negros, indígenas e quilombolas. Muitos abandonam a sala de aula para trabalhar e contribuir com a renda familiar ou porque têm algum tipo de deficiência. Outros vivem em periferias dos grandes centros urbanos, no Semiárido, na Amazônia e na Zona Rural. (UNICEF, 2015, p. 5)

Enfim, a violação dos direitos das crianças continua acontecendo em diversas dimensões, ocorrem em diferentes ambientes, tantos nos meios rurais quanto urbanos, crianças são submetidas a situação de trabalho que os impedem de dá continuidade aos estudos. A interrupção da escola em períodos de trabalho é recorrente no país apesar de políticas públicas de combate do trabalho infantil. A pesquisa de uma das autoras constatou que lamentavelmente estar vinculado a uma política dessa natureza não garante que as crianças serão definitivamente afastadas do trabalho e mantidas na escola em tempo integral. (QUEIROZ, 2002)

A criança que trabalha: interrupção da infância e violação de direitos

O trabalho infantil é um fenômeno antigo e mundial que se manifesta na sociedade brasileira de forma visível. O problema atinge milhões de crianças em todo o mundo, sendo tratado de formas diferentes e regulamentado por leis específicas em cada país. Antes da existência do ECA⁴ (BRASIL, 1990), o trabalho infanto-juvenil não era tratado como problema na legislação nacional, ao contrário, o Código do Menor o entendia como forma de aprendizagem. Alguns trabalhos ainda são aceitos e considerados benéficos no sentido socioeducativo, quando realizados no âmbito familiar, principalmente no campo, onde continuam sendo

necessários e indispensáveis ao processo de socialização. Mas, o trabalho precoce quase sempre prejudica a vida das crianças por ocupar tempo, as expondo a perigos, quando deveriam vivenciar a infância com brincadeiras e estudos.

Em algumas situações, o trabalho dos filhos representa a força necessária para a sobrevivência do grupo familiar. O trabalho infantil está diretamente relacionado com a pobreza, fenômeno que cresce nas sociedades capitalistas, deixando parte da população vivenciar as adversidades da vida de privações. Nesse sentido, o trabalho infantil é uma questão de classe, já que a pobreza aparece como o macrofator (CERVINI; BURGER, 1996) que empurra as crianças para o mercado de trabalho, que não absorve a mão de obra adulta e a remunera mal, obrigando algumas famílias a recorrer a mão de obra dos filhos para complementar a renda familiar.

As crianças e adolescentes das classes populares são lançados no mercado de trabalho como uma das estratégias familiares de sobrevivência (GOMES, 2000; MARQUES, 2001), diante da precariedade que vivencia a família. O agravante é que a precocidade laboral reforça a condição de pobreza, na medida em que reduz as chances de ascensão social através da educação. Ainda hoje, enquanto militantes e entidades lutam pela erradicação do trabalho infantil, a ideologia dominante e o senso comum acreditam que o trabalho dignifica, defendendo que nas condições de pobreza é melhor trabalhar para evitar o envolvimento com a criminalidade. O trabalho é concebido então como um valor moral, educativo e econômico, por “[...] representar uma atividade que desenvolve o senso de responsabilidade, a honestidade, a obediência, a disciplina e principalmente, contrapõe-se ao roubo e a marginalidade”. (MARQUES, 2001, p. 204)

A forma como as crianças e os adolescentes são concebidos e tratados na sociedade, em alguma medida, se reflete no formato das políticas públicas direcionadas para esse tipo de atendimento. Até a década de 1980, o trabalho infantil no Brasil, embora legalmente proibido, era tolerado pelos governos e pela sociedade civil, sendo entendido como uma virtude por vários segmentos da sociedade.

Atualmente, o trabalho infantojuvenil continua sendo frequente, apesar de ser proibido para menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, legitimada somente para os adolescentes. Com as coibições legais, no caso de violação das leis, é raro encontrar crianças atuando em empresas ou em demais

estabelecimentos públicos, mas é comum encontrar crianças trabalhando nas ruas, sozinhas ou juntamente com suas famílias, principalmente no comércio ambulante, perambulando pelas ruas e praias da cidade.

A situação de trabalho infantil no Brasil registra números significativos, colocando o país em elevada posição quanto à exploração dessa mão de obra no mundo. Apesar da redução nos índices do trabalho infantil no país como um todo, por conta das políticas públicas de erradicação, o fenômeno tem aumentado em determinadas regiões e principalmente nas grandes cidades. Alguns autores (MARQUES, 2001; RIZZINI, 2001) chamam a atenção para as situações de perigo e risco, que os pequenos trabalhadores enfrentam nas ruas, prejudicando o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual. Outros autores destacam a relação negativa entre o trabalho infantojuvenil e a escola (CERVINI; BURGER, 1996; MARQUES, 2001; SOUZA, 1999), demonstrando como compromete as atividades escolares, diante da impossibilidade de conciliar as atividades paralelamente. (RIBEIRO; SABÓIA, 1993) O trabalho na fase escolar dificulta a aprendizagem, devido ao cansaço físico, ao sono e a preocupação, que atrapalham a concentração. Lamentavelmente, as dificuldades de aprendizagem são ampliadas pelas escolas que não conseguem despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento nem dá atenção especial aos pequenos trabalhadores.

O tempo dedicado ao trabalho prejudica o desenvolvimento das crianças por comprometer diretamente a saúde e o rendimento escolar. Os dados de pesquisa⁵ de Queiroz (2002) evidenciam o atraso escolar por inadequação da série com relação à idade das crianças e adolescentes que trabalhavam e eram acompanhados na Fundação Cidade Mãe através do Programa da Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).⁶ Além da dificuldade de aprendizagem, revelada pela distorção da idade/série, muitos não sabiam ler nem escrever. A deficiência do processo de ensino-aprendizagem da escola pública é grave, considerando que a maioria dos pesquisados sabiam apenas escrever o nome e copiar palavras do quadro. A alfabetização deficitária é um problema crônico na educação brasileira que certamente não se resolveu ampliando o ciclo do Ensino Fundamental I para cinco anos.

O atraso escolar é significativo e o tempo acumulado de distorção idade/série aumenta com a idade, pois os adolescentes somavam entre 3 e 4 anos de atraso, enquanto as crianças tinham

(5) Referente a dissertação de mestrado, quando pesquisou a condição de trabalho de 19 crianças e adolescentes em dez famílias chefiadas por mulheres que residiam no bairro de Saramandaia em Salvador Bahia.

(6) O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) é uma política pública do governo federal, que conseguiu afastar muitas crianças e adolescentes das ruas, por fornecer bolsa para manter os filhos na escola em turno integral

entre 1 e 2 anos. A distorção idade/série escolar indica que houve interrupção dos estudos ou reprovação. Alguns frequentavam as turmas de aceleração, tipo turmas multi seriadas que agrega mais de uma série escolar na mesma sala. Todos os pesquisados estudavam em escolas públicas do próprio bairro, mas enfrentavam problemas para frequentar regularmente a escola, por conta do trabalho, dos conflitos familiares e dos problemas de saúde. O andamento dos estudos também era interrompido por mudança de residência, com a própria família ou nos casos de transferência de responsabilidade da criação, com a doação da criança para parentes ou pessoas conhecidas para pagar algum favor a família, sendo essas destinadas a trabalhar na residência e nem sempre podiam estudar.

O abaixo aproveitamento do ensino precisa ser enfrentado pelas escolas com intervenções pedagógicas que possam atender as demandas dos estudantes que trabalham. A sobrecarga atrapalha e atrasa muito o processo de aprendizagem, devido ao cansaço físico, a falta de saúde em alguns períodos decisivos na escola, por questões de conflitos e violência em família e até por intolerância por parte de funcionários da escola. São muitos os fatores que podem dificultar o processo de aprendizagem nas condições de trabalho, por isto as escolas deveriam acompanhar mais atentamente os estudantes vinculados ao Peti e aqueles que continuam trabalhando.

A vinculação ao programa não garante o afastamento do trabalho, em alguns casos ocorre apenas à redução da carga horária. Os beneficiados do programa para receber a bolsa precisam obrigatoriamente frequentar a escola básica de forma regular e no turno oposto participar de alguma atividade de educação complementar. Para cumprir essa exigência do programa, algumas crianças e adolescentes eram conduzidas pelas famílias para trabalhar a noite e nos finais de semana. As atividades de trabalho ocorrem também nos dias em que as escolas não funcionam, que não são poucos nas redes públicas de ensino, além dos finais de semana e feriados, têm os dias de paralização e de suspensão das aulas por diversas razões.

Um problema sério da escola apontado por alguns meninos e meninas acompanhados pela pesquisa é que os(as) professor(as) faltavam as aulas, os prejudicando, na medida que quando o professor não vinha ficavam sem aula e também sem merenda e sem espaço para brincar. Para os trabalhadores precoces a escola

era o único motivo que lhe tirava do trabalho, onde supostamente poderiam ser crianças em processo lúdico de aprendizagem, mas infelizmente as escolas públicas ainda estão presas em moldes rígidos de gerenciamento e não se tornaram o espaço de ludicidade e conhecimento que contribua mais intensamente para a formação dessas crianças e adolescentes.

A formação educacional de baixa qualidade impede os jovens de buscarem outras oportunidades de trabalho, permanecendo no trabalho por conta própria, geralmente com comércio ambulante, atividade desgastante e pouco lucrativa. Mas, a rua é um espaço de possibilidades e de liberdade em comparação com a casa (DAMATTA, 1987) que habitam, fato que representa um estímulo ao trabalho nas ruas. Quase todos os pesquisados por Queiroz (2002) disseram que gostavam de trabalhar na rua, apesar dos perigos que enfrentam. Essas contradições do trabalho infantojuvenil reforçam a necessidade da escola se preocupar com a realidade das crianças e adolescentes trabalhadores. Esses nossos sujeitos de direitos, que carregam a barra de seus tempos por sobre seus ombros precisam de atenção especial e de uma pedagogia que reconheça seus saberes e experiências no processo de aprendizagem.

Aprender as operações matemáticas formais, por exemplo, poderia ser mais fácil se correlacionada com a prática de trabalho dos alunos, considerando que esses conseguem fazer os cálculos de cabeça, para passar o troco, nas suas pequenas transações econômicas, mas não conseguem fazer o cálculo com os números como ensinado na escola. (SCHLIEMANN, 2001)⁷ Essa ineficiência da escola poderia ser resolvida do ponto de vista pedagógico, se a matemática prática e as experiências de trabalho fossem consideradas como ponto de partida para facilitar o entendimento das operações numéricas. Isso seria um salto qualitativo na educação básica, que certamente teria impactos sociais positivos no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a emancipação dos indivíduos pela aquisição do conhecimento.

A principal tarefa da escola pública na contemporaneidade é capacitar os estudantes para a transformação pessoal e social, garantindo uma formação ampla que os permita ascender social através da educação, os instrumentalizando com conhecimento crítico reflexivo para entender a realidade socioeconômica e a lógica do mercado conduzido pelo grande capital. O estudante para aprender realmente precisa ser estimulado pelos seus interesses,

(7) O livro "Na vida dez, na escola zero" mostra como a matemática empírica utilizada ao trabalho de comércio ambulante deveria ser considerado pela escola que trabalha a matemática de forma tradicional.

considerando a sua realidade social e atividades que desenvolvem, no sentido de compreender seu perfil socioeconômico e cultural. O ensino realizado a partir de planejamento realizado considerando o diagnóstico social da escola e dos estudantes tem muito mais chance de atingir a meta da aprendizagem.

O papel da escola na defesa e garantia dos direitos infantis desde a primeira infância

Por fim, ressaltamos a necessidade de se refletir mais sobre o papel da escola na formação das crianças e sua importância na defesa e garantia dos direitos infantis com vistas a diagnosticar, prevenir e denunciar abusos, garantindo assim os seus direitos integrais. Nesse sentido, defendemos que a questão da cidadania e dos direitos humanos, seja abordada de forma mais intensa nos cursos de formação de professores, principalmente em Pedagogia que lida com estudantes nos anos iniciais da educação básica. A formação engajada de professores na defesa dos direitos fundamentais das crianças é fundamental para o combate a violação dos direitos desses sujeitos que ainda precisam de quem os defendam diante da ingenuidade e imaturidade própria dessa fase etária.

Nesse sentido, é importante considerar as recomendações da Declaração Euro Child,⁸ que é uma rede de organizações da sociedade civil composta por 176 membros de 32 países (FUGYMOTO, 2016) voltada para o trabalho de promoção dos direitos de crianças e jovens bem como é defensora de garantia do seu bem estar, além de ser marco de qualidade que orienta os serviços de cuidado e educação para a primeira infância. A Eurochild destaca cinco princípios voltados para as políticas para a primeira infância:

Figura 1: Princípios para as políticas da primeira infância segundo a Eurochild



Fonte: elaboração das autoras.

Essa rede considera que, sendo a Educação um bem público com influência direta no desenvolvimento da criança, as suas políticas, programas, serviços e profissionais devem posicionar-se como facilitadores e defensores dos direitos com intenção de garantir o acesso e atenção de qualidade ampla a todas as crianças e com isso promover prevenção de possível violação, como por exemplo, da exclusão, pelo afastamento da escola provocado pela exploração do trabalho precoce.

Note-se que, o papel social das instituições educativas voltadas ao atendimento de crianças, desde a primeira infância, vem se alargando no Brasil, a saber: as creches, pré-escolas e escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, três segmentos que acolhem e são responsáveis pela educação das crianças de pouca idade. No entanto, há muito que ser feito visto que

[...] o ECA ainda não foi implantado de forma efetiva nas instituições de Educação Infantil no Brasil, nota-se pelas precárias condições materiais e formativas a que estão submetidas as crianças, bem como há ainda muito que ser feito para que as mesmas sejam de fato, consideradas 'sujeito de direitos', esta que é uma categoria a ser largamente construída, principalmente pelos adultos que lidam e transitam pelo universo infantil, nesse caso professores e demais profissionais da educação. (SANTOS, 2017, p. 3)

Além disso, o *Marco Legal da Primeira Infância*, documento muito importante na defesa dos direitos da criança pequena, deve também ser motivo de atenção e base para os serviços prestados nas

(9) Ainda que seja um documento que sofre duras críticas em vários aspectos, em especial por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões ligadas à identidade gênero e orientação sexual, enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno. Vide: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/>.

instituições infantis. Esse marco representa um passo significativo no atendimento da criança na primeira infância, pois complementa o ECA, no sentido de garantir o desenvolvimento da cultura do cuidado com as crianças, garantindo ampliação de qualidade de vida e outros aspectos fundamentais, a saber:

Quadro 1: Alguns fundamentos do Marco Legal da Primeira Infância

Profissionais que atuam com a primeira infância devem ter acesso “prioritário” e “qualificado” à educação (especializações e atualização).
investir na formação das famílias: gestantes, pais...
estimulação da licença paternidade.
divisão de responsabilidade de pais e mães.
atenção especial a gestantes presas.
Todos os municípios precisam ter programas de acolhimento para crianças de zero a seis anos, com educadores de referências, sendo apoiados pela União.
Incentivar a articulação de políticas para integrar ações, considerando visão holística de criança, com vistas a cuidados e atendimentos integrais.
garantir que na Educação toda criança tenha direito à creche e à pré-escola.

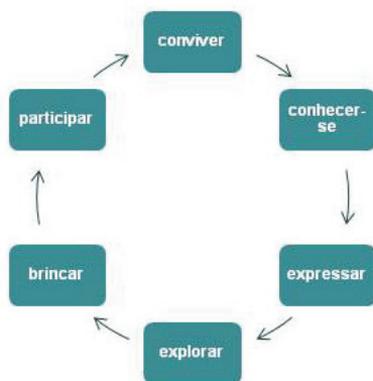
Fonte: elaboração das autoras.

Outro documento importante, que deve ser motivo de estudo e implantação nas escolas infantis, a fim de garantir direitos às crianças, é a *Base Nacional Comum Curricular*⁹ (BRASIL), aqui destacaremos trecho que define a Educação Infantil. Esse é um documento normativo, recentemente promulgado pelo governo federal para nortear a educação, ainda em processo de implantação sob muita polêmica.

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BRASIL, 2016, p. 7)

Com destaque para os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são:

Figura 2: BNCC-Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento



Fonte: elaboração das autoras.

O primeiro direito em destaque, “conviver”, considera que a criança tem direito a estabelecer forma de convívio com outras crianças e adultos, seja em pequenos ou grandes grupos, com diferentes linguagens, ampliando assim o conhecimento de si e do outro, respeitando as diferenças entre pessoas e culturas; o segundo “participar” sugere o envolvimento ativo da criança no planejamento e atividades propostas pelo educador e gestores na realização da vida cotidiana na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos; o terceiro direito de “brincar”, defende a ideia de que todas as crianças devem brincar ativamente em diferentes espaços e tempos, com parceiros diversos, ampliando assim o acesso a produções culturais, conhecimentos, criatividade, emoções, etc...; o quarto “explorar” diz respeito ao uso dos movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela; o quinto direito “expressar”, considera a criança como sujeito dialógico, criativo e sensível as suas necessidades, emoções, sentimentos, descobertas e questionamentos por meio de diferentes linguagens; por fim, o direito de “conhecer-se” para construção da sua identidade seja pessoal, social e/ou cultural, ampliando imagem positiva de si e dos grupos de pertencimento,

nas experiências de cuidados, brincadeiras e interações, na escola, no contexto familiar e comunitário de forma geral.

Conforme dados do Relatório da Unesco (2006, p. 6) para alcançar o objetivo da Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) é necessário:

- Apoio político de alto nível é um elemento essencial.
- Processo de consultas com vistas em desenvolver uma política nacional para crianças, do nascimento até os oito anos de idade, especificando as responsabilidades administrativas e os compromissos orçamentários dos setores envolvidos e das agências de governo.
- Constante coleta de dados nacionais e internacionais bem como esforços de monitoramento para avaliar as necessidades e os resultados no alcance das metas de¹⁰EPT
- Designação de um ministério ou agência líder para a política relacionada à primeira infância, à ECPI e a criação de um mecanismo de coordenação interagencial dotado de poder de decisão.
- Padrões nacionais de qualidade bem fortalecidos e aplicados aos serviços públicos e privados para todos os grupos etários.
- Estabelecimento e fortalecimento de parcerias mais numerosas e sólidas entre o governo e o setor privado, um importante copartícipe e cofinanciador da ECPI em muitas regiões.
- Melhoria da qualidade do quadro de pessoal dedicado à ECPI, particularmente por meio de estratégias de contratação flexíveis, capacitação apropriada, padrões de qualidade e remuneração que estimulem o pessoal treinado a permanecer em seus postos de trabalho.
- Ampliação do financiamento público da ECPI e melhor direcionamento dos recursos, dando atenção especial às crianças pobres, crianças residentes em áreas rurais e às portadoras de deficiências.
- Inclusão específica da ECPI em documentos chave governamentais como orçamentos nacionais, planos setoriais e Estudos sobre Estratégias para Redução da Pobreza (EERP).
- Mais atenção – e mais financiamento – dos doadores.

Enfim, a construção de uma sociedade brasileira mais justa, começa pela garantia da atenção e proteção plenas voltada para às crianças, com especial preocupação com as que se encontram em condição de vulnerabilidade social, em família desprovidas de renda fixa, enfrentando diversos problemas sociais. Muitas famílias nas classes populares precisam de orientação e apoio material para dar

conta da criação dos filhos, para não os submeter ao trabalho precoce. Diante dessa situação, cabe então a escola, fundamentada pelos três documentos citados (ECA, *Marco Legal da Primeira Infância* e BNCC) transformar-se em lócus de cuidados e prevenção de problemas e violações de direitos, que ainda hoje, em pleno século XXI atinge significativa parcela da população infantil. A tarefa de proteção das crianças em situação de risco social é da família, do Estado e da sociedade, quando essa não tem condição de atender as necessidades integrais das crianças, sendo a escola o espaço apropriado para trabalhar as questões da cidadania infantil. Portanto, a escola e os professores precisam se preparar para assumir essa tarefa, da formação para a cidadania, para minimizar os impactos do trabalho na vida das crianças em situação de pobreza.

(11) Vale destacar que a Constituição Federal de 1988, assim com a LDB de 1996 tratam das questões da infância em artigos específicos.

Palavras finais

As reflexões e análises aqui sistematizadas, nos fez concluir que o mundo e em especial o Brasil, conta com significativo acervo legal que nos respaldam na defesa dos direitos das crianças, enquanto adultos que interagem com crianças. como parentes e/ou professores podemos atuar de forma mais proativa nas instituições infantis. No caso brasileiro, alguns documentos legais abordam as questões da infância,¹¹ sendo motivo de destaque neste texto: o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, o *Marco Legal da Primeira Infância* e a *Base Nacional Comum Curricular*. Além disso, experiências internacionais apontam para a ampliação do olhar e garantia de direitos às crianças, a saber, por exemplo, a Declaração Euro Child, importante rede de organizações da sociedade civil, que conta com o apoio de organizações internacionais como a Unicef e a Unesco.

No entanto, no Brasil e em muitos países do mundo, como resultado, constata-se que as crianças, desde a primeira infância, ainda não são sujeitos de direitos “plenos”, o que se observa é a insistente violação dos seus direitos fundamentais a educação e a saúde, com destaque no Brasil para a criança em situação de trabalho. O trabalho precoce retira a criança da escola e a expõe a riscos que comprometem a saúde, prejudicando a sua constituição física e formação educacional. Nesse sentido, o trabalho na infância não deve ser tolerado e precisa ser combatido, sendo fundamental a contribuição da escola na defesa ao direito a educação, assim como

na realização de práticas pedagógicas que favorecem a participação das crianças que trabalham, reconhecendo seus conhecimentos e realidades no processo de ensino e aprendizagem.

Para que as crianças sejam de fato sujeitos de direitos, devemos considerar a necessidade tanto da sociedade civil, de forma geral, quanto a escola e os seus profissionais, de seguir lutando pela legitimação das leis direcionadas ao universo infantil. Há também que se exigir mais investimento e formação para profissionais que atuam desde a primeira infância – estendendo aqui o olhar para creches, pré-escolas e primeiro Ciclo do Fundamental I.

Por fim, salientamos que a construção de uma sociedade que prioriza a justiça social deve, inicialmente, proteger, cuidar e garantir os direitos para todas as crianças, sem distinção de classe, etnia, religião e posição econômica, voltando especial atenção a política de proteção e formação infantil, para aquelas que são vítimas da frequente violação de direitos. Nada mais justo, em uma sociedade desigual, do que garantir política de proteção e inclusão para aqueles que não alcançam a cidadania de forma autônoma. As crianças em situação de pobreza, vítimas do trabalho e da violência precisam ser vistas como prioridade pelas políticas sociopedagógicas e pelos profissionais da educação.

Childhood and the paradigm of integral protection: reflections on rights and the work situation

Abstract: The present article aims to present reflections and analyses shared by researchers and professionals with history of acting in the field of early childhood and in the formation of teachers. The same gives prominence to the conception of children as a subject of rights and the paradigm of integral protection that supports it, but known as the status of the Child and Adolescent (ECA) and its complement, focused on small children, namely the Legal framework of Early childhood. It also highlights the common national Curricular Base (BNCC) as regards child education. Despite laws and declarations of significance, however, the article systematized result that draws attention to the violation of the rights of the Child, paying special attention to one of these violations so present in the Brazilian daily life: the child labor. The text concludes with debate on the role of children's institutions (school) in the diagnosis, prevention and denunciation of abuses that lead to violations of children's rights. The methodology was based on research of a qualitative nature, developed by the authors in their academic studies, as well as in the professional practice in the field of education from early childhood and teacher training.

Keywords: Child . Rghts. Early childhood. School. Child labor.

Resumen: Este artículo pretende presentar reflexiones y análisis compartidos

por investigadores y profesionales con una historia de acción en el campo de la primera infancia y la formación docente. También destaca la concepción de los niños como sujetos de derecho y el paradigma de protección integral que los respalda, mejor conocido como el Estatuto del Niño y del Adolescente (CEPA) y su complemento, dirigido a niños pequeños, a saber, Marco. De la Primera Infancia. También destaca la Base Común Nacional Curricular (BNCC) con respecto a la Educación Infantil. Sin embargo, a pesar de las leyes y las declaraciones de significado, el artículo sistematizó un resultado que llama la atención sobre la violación de los derechos del niño, prestando especial atención a una de estas violaciones, tan presente en la vida cotidiana de Brasil: el trabajo infantil. El texto finaliza con un debate sobre el papel de las instituciones infantiles (escuela) en el diagnóstico, la prevención y la denuncia de abusos que conducen a violaciones de los derechos de los niños. La metodología se basó en la investigación de carácter cualitativo, desarrollada por los autores en sus estudios académicos, así como en la práctica profesional en el campo de la educación desde la primera infancia y la formación del profesorado.

Palabras clave: Niño. Derechos. Primera infancia. Escuela. Trabajo infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso: 13 jul. 2018.

BRASIL, Presidência da República. Lei n.13.257 de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso: 10 jun. 2018.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Segunda versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 11. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CERVINI, Ruben; BURGER, Freda. O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In: FAUSTO, Ayrton.; CERVINI, Ruben (org.). *O trabalho e a rua: criança e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 17-46.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DUARTE, NEWTON. *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-cultural*. Revista de Psicologia USP, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

FONSECA, Cláudia. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene (org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993. p.113-131. v. 1.

FUGYMOTO, Gaby. *Cenário mundial das políticas da primeira infância*. Primeira Infância: Avanços do marco legal da primeira infância. Centro de Estudos e Debates Estratégicos: Brasília, DF, 2016.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização primária: tarefa familiar? *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, 2000.

YOUNG, Mary. Por que investir na primeira infância? In: TERRA, Osmar (rel.). *Avanços do marco legal da primeira infância*. Brasília, DF: Centro de Estudos e Debates Estratégicos, 2016. p. 21-23. (Cadernos de Debates e Trabalhos, 1). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>. Acesso em: 4 ago. 2019.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. *Infâncias (pré)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade*. Brasília, DF: Plano editora, 2001.

PEEN, Helen. *Primeira infância: a visão do Banco Mundial*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115- p. 7-24, mar. 2002. Tradução Fulvia Rosemberg. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100001. Acesso em: 11 ago. 2019.

QUEIROZ, Adriana Franco. *O trabalho infanto-juvenil em Salvador: um estudo de caso com crianças e adolescentes de Saramandaia*. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

RIBEIRO, Rosa; SABÓIA, Ana Lúcia Crianças e adolescentes na década de 80: condições de vida e perspectiva para o 3º milênio. In: RIZZINI, Irene (org.) *A criança no Brasil hoje*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.

- RIZZINI, Irene. Cidades violentas: sua relação com a infância no caso brasileiro. In: SOUZA, Sônia Gomes (org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cênone, 2001.
- ROMANOWSKI, Darlusa. Eca na escola: orientações frente à doutrina da proteção integral na prática de atos de indisciplina e atos infracionais. *Revista de Educação do IDEAU*, Alto Uruguai, v. 10, n. 21, jan./jul. 2015.
- SANTOS, Ana Katia Alves dos. A emergência da criança como sujeito de Direitos. *Revista Zero-a-Seis*. v. 19, jul./dez. 2017.
- SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: Edufba, 2006.
- SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, Davi William; CARRAHER, Terezinha Nunes. *Na vida dez, na escola zero*, 11. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- UNESCO. *Relatório Conciso 2006*. Bases sólidas educação e cuidados na primeira infância. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.
- UNICEF. *ECA 25 anos*. Estatuto da criança e do adolescente: avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. [S. l.]: Unicef, 2015. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef/unicef_relatorio_eca25anos_2015.pdf. Acesso em: 4 ago. 2019.

Submetido em: 09/08/2018

Aceito em: 16/07/2019

